



مجلة العلوم الاجتماعية

Journal of Social Science

دورية دولية علمية محكمة تصدر عن المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية المعاصرة - برلين

العدد 11 ديسمبر 2019



V.R33616
ISSN 2568-6739

race
Identity
rights
youth
research
development
community
movements
urban
politic
political
activism
imagination
economic
Sociology
nationalism
ethnicity
law
theory
methods
culture
critical
gender

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
برلين - المانيا

ISSN 2568-6739 V.R33616

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

V.R33616 الإيداع القانوني

ISSN 2568-6739

ديسمبر 2019

العدد الحادي عشر (11)

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ. عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

- د. بضياف عادل، جامعة يحيى فارس المدية، الجزائر.
- د. بن عطيه ياسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.
- أ. شلابي وليد، جامعة بسكرة، الجزائر.
- أ. شيخاوي صلاح الدين، جامعة بسكرة، الجزائر.
- أ. طلعت حسن حمود، جامعة صناعة، اليمن.
- أ. طيبى عبد الحفيظ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- أ. محمد عبد الحميد محمد إبراهيم، جامعة بنى سويف، مصر.
- أ. محمد محمود علي إبراهيم، مجلة الحدث الاقتصادي، مصر.

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ.د.أسعد حمدي محمد، جامعة التنمية البشرية، إقليم كردستان، العراق.
- أ.د.بوعامر أحمد زين الدين، جامعة العربي بن مهدي أم البوachi، الجزائر.
- د.Adam محمد حسن ابكر كبس، جامعة نيلاء، السودان.
- د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د.الواعر حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د.بو عطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بو عطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.تومي الطيب، جامعة المسيلة، الجزائر.
- د.جلال مجاهد، جامعة الأزهر، مصر.
- د.جهاد محمد حسن الهرش، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- د.حازم مطر، جامعة حلوان، مصر.
- د.خرموش منى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.رحال سامية، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، الجزائر.
- د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.رمضان عاشور، جامعة حلوان، مصر.
- د.سامية ابراهيم احمد الجمل، جامعة مصراته، ليبيا.
- د.سلیمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.صبري بدیع عبد المطلب، جامعة دمياط، مصر.
- د.صیفور سلیم، جامعة محمد الصدیق بن یحیی جیجل، الجزائر.
- د.عبدالستار رجب، جامعة قرطاج، تونس.
- د.عصام محمد طلعت الجليل، جامعة أسیوط، مصر.
- د.فاطمة المومني، جامعة قصبة، تونس.
- د.فكري لطيف متولي، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، مصر.
- د.قصي عبد الله محمود إبراهيم، جامعة الإستقلال، فلسطين.
- د.محمد حسين علي السويطي، جامعة واسط، العراق.
- د.مخلاص رمضان محمد بليح، جامعةبني سويف، مصر.
- د.معن قاسم محمد الشياب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- د.نجيب زاوي، جامعة قصبة، تونس.

شروط النشر:

- مجلة العلوم الاجتماعية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم الاجتماعية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:
- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصلية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرار بذلك.
 - أن يكون المقال في حدود 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
 - أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابه البحث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
 - تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الإلكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين، (حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 12 simplified Arabic للملخص باللغة الإنجليزية)، أحدهما بلغة المقال العربي و 12 Times New Roman الثاني باللغة الإنجليزية على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية.
 - تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع simplified Arabic مقاسه 12 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
 - هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمين 2 وأيسير 3 ، رأس الورقة 1.5 ، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 23.5X).
 - يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
 - بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما ينطوي بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
 - تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين.
 - يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس، المؤلف(السنة) ، عنوان الكتاب؟، ط(الطبعة إن وجدت)، دار النشر، مكان النشر، البلد، أما المقال: للمؤلف(السنة)، عنوان المقال، المجلة، م(المجلد)، ع(العدد)، مصدر المجلة(الجامعة أو المخبر مثلا)، مكان النشر، البلد.
 - المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
 - المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
 - يحق لجنة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
 - يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوف特 وورد، إلى البريد الإلكتروني:

كلمة العدد

يأتي العدد الحادي عشر لمجلة العلوم الاجتماعية في حلته الجديدة بعد مضي عامين من تأسيس المجلة التي كانت ولا تزال منارة للعلم والمعرفة تشجع الباحثين والأقلام العلمية الجادة على النشر العلمي.

إن مجلة العلوم الاجتماعية حرصت دائماً على الموضوعية في مجال النشر من خلال مسار التوسيع والإختلاف لإعطاء الفرصة لكل الباحثين لنشر معرفتهم لتكون بذلك الفضاء الراسخ في مجال العلوم الاجتماعية.

بقيت المجلة تحافظ على خطها ومسارها العلمي بفضل الكثير من المجهودات التي بذلت ولا تزال تبذل من طرف الكثير من الباحثين الذين منحوا المجلة وقفهم وجهدهم لترى النور في كل مرة بعدد جديد ووجهة جديد ومعرفة جديدة.

إننا نقف في هذا المقام وقفه إحترام وشكر لكل من هيئة التحرير والهيئة الإستشارية والعلمية التي لم تبخل على المجلة وطاقمها بأي جهد في سبيل الرقي وتطوير المجلة كما نقف وقفه أخرى لكل الباحثين الذين نشروا بحوثهم ضمن أعداد المجلة ونضرب موعداً في عدد قادم لعدد جديد بمقالات مختلفة ومتوعنة.

الدكتور بحري صابر

رئيس التحرير

مجلة العلوم الاجتماعية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 11 ديسمبر 2019

فهرس المحتويات

صفحة

العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي

.10.....د. أحمد محمد الصمادي،

دور خطب الجمعة في مكافحة الإرهاب والتطرف واستئصالهما من
المجتمع

.24.....د. محمد غيث الدين تعلقدار،

انتهاك حقوق الإنسان لنساء الروهنجيا في مخيم اللاجئين في بنغلاديش

.35.....د. محمد معين الدين،

أثر استخدام مستويات الدعم(المتوسطة- التفصيلية) في التعلم
الإلكتروني المنتشر على تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم
الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

.46.....أ.د محمد زيدان عبد الحميد،

شرعية منظمة التحرير الفلسطينية بين السلطة الفلسطينية والانقسام
السياسي

.68.....أ.أحمد يونس الأغا، أبنيلة حسن اسماعيل الكحلوت،

- دور الكارطوغرافية الآلية في تتبع احتمال الأخطار الجيومورفولوجية
بأحواض الأطلس الكبير الغربي: نموذج حوض أوريكة
أ. ميلود وشالة، أ. عبد الجليل الكريفة، أ. عبد الحفيظ العلوى
الفلس،.....82
- العنف الزوجي ضد النساء وانعكاساته على الأسرة والمجتمع
أ. أمينة زوجي،.....97
- الإطار القانوني للعنف المدرسي بالمغرب وأسئلة الحصيلة والآفاق
أ. كنزة مرحبو، أ. د. الحسن مادي.....110.
- التطور الحالي للسفوح وأثره على انعدام استقرار المحاور الطرقية
بالريف الأوسط الجنوبي: دراسة الواقع وتقييم التدخلات من خلال حالة
انزلاق ساحل بطيوي على الطريق الجهوية 510 باقليمتاونات، المغرب
أ. خالد المودني، عبد الغني الهاوري، إسماعيل الخنتوري،.....120.
- الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئات التدريس
وسبل تطويرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة
د. خالد ناصر العوهلي.....145.
- المقاربة البيو طبية للصحة والمرض بين الطيبين البديل والشعبي
وسوسiologyا الصحة
أ. بوشتنى الزيانى،167.

العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي**Relationship between Comprehensive Quality Management and Strategic Planning**

د. أحمد محمد الصمادي، جامعة البلقاء التطبيقية-الأردن

Dr. Ahmad M. Smadi, Albalqa Applied University

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي في الشركات والمؤسسات التربوية والتعليمية، والتعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة والمبادئ والأهمية التي يقوم عليها، ومفهوم التخطيط الاستراتيجي ومبادئه وأهميته، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. خلصت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن فلسفة إدارية متكاملة المداخل هدفها تحقيق النجاح طويلاً الأمد، وتعتمد على مشاركة جميع أعضاء المنظمة في تحسين العمليات والمنتجات والخدمات، وأن التخطيط الاستراتيجي يتضمن التفكير ذو الرؤية المستقبلية لاتخاذ القرارات المتعلقة برسالة المنظمة، لتحقيق الأهداف طويلة الأجل من خلال دمج الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها. وأن هناك قصور بمعرفة العلاقة بين الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في المؤسسات، وقد أوصت الدراسة بالعمل على نشر الوعي والتعریف بمفاهيم إدارة الجودة والتخطيط الاستراتيجي والفوائد الناتجة من تطبيقها، والتركيز على اختيار القيادات التربوية الفعالة في المدارس لتولى مهمة إدارة المدارس وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والقيام بالتخطيط المتقن لتطبيق إدارة الجودة الشاملة. وكذلك نشر الاهتمام بثقافة الجودة الشاملة، وتثرييب وتنقیيف القيادات الإدارية والكوادر البشرية على مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأدواتها، وتقنياتها بما يحقق القناعة لديهم لتطبيقها، والعمل على تحقيقها. وأيضاً ضرورة وجود شراكة مع المؤسسات والجهات المتخصصة في الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي من خارج نطاق التعليم للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال. وتبني إستراتيجية الجودة ضمن الخطة الإستراتيجية للمؤسسة يساهم في تطوير رؤية ورسالة، وأهداف المؤسسة.

الكلمات المفتاحية: جودة، تخطيط، تخطيط استراتيجي، إدارة.

Abstract: The aim of this study was to investigate the relationship between Comprehensive quality management and strategic planning in educational companies and institutions, and to identify the concept of the Comprehensive quality management and the principles and the importance of it, and the concept of strategic planning and its principles and importance. The study concluded that Comprehensive Quality Management is an integrated management philosophy that aims to achieve long-term success and depends on the participation of all members of the organization in improving processes, products and services, and that strategic planning includes forward-thinking thinking to make decisions about the organization's mission to achieve the long-

term objectives of Through the integration of the objectives pursued by the Organization. There is a lack of knowledge of the relationship between the overall quality and strategic planning of the senior management in the institutions. The study recommended that the work should be aimed at spreading awareness and introducing the concepts of quality management, strategic planning and the benefits resulting from its application and focusing on the selection of effective educational leaders in schools to take the task of managing schools according to the principles of quality management Comprehensive planning and thorough planning for the application of quality management to the overall. As well as spreading the interest in the culture of total quality, and training and education of administrative leaders and human cadres on the principles of total quality management and tools, and techniques to achieve their conviction to apply and work to achieve. As well as the need for a partnership with institutions and entities specialized in total quality and strategic planning outside the scope of education to benefit from their expertise in this area. The adoption of a quality strategy within the strategic plan of the institution contributes to the development of vision and mission, and it's objectives.

Keywords: Quality, Planning, Strategic Planning, Management.

مقدمة

لقد تميز الإنسان منذ بدء البشرية عن غيره من المخلوقات بالعقل، هذا الجهاز الوظيفي الذي مكن الإنسان من الارقاء بنفسه وبطريقة حياته، فتميز الله عز وجل للإنسان بأن جعل له عقلاً كان من ورائه اختبار مدى قدرة هذا العبد على تسيير حياته واستخدامه الاستخدام الأمثل، وقد كان من فطرة الإنسان أن يحدد هدفاً لحياته ونمط عيشه فلا يكون عشوائياً أو غريزياً، بل منظماً بطريقة علمية ومنهجية. ومن هذا المنطلق بدأ الإنسان في الاهتمام بالتخطيط، ولو بشكل مبسط، لكن هذه الأهمية ازدادت حدتها مع مرور الوقت وإدراك الأفراد والجماعات لمدى دوره في مختلف جوانب حياتهم، مما أدى بالمنظمات إلى جعل التخطيط أحد أولوياتها الوظيفية، لا سيما وأنه يجنبها خطر الوقوع في مشاكل عدة، فلو تأملنا جميع جوانب الحياة من اجتماعية، اقتصادية، سياسية، وغير ذلك لوجنناها تعتمد على التخطيط.

إن عملية التخطيط بحد ذاتها لا تكون عشوائية بل تستدعي إتباع نمط علمي ومسار منهجي محدد، ببدأ بتحديد الهدف الأساسي من وجود المؤسسة، وصولاً إلى عملية مراقبة ما تم تنفيذه لمتابعة الخلل وتصحيحه. وبالتالي فإن التخطيط يكون على أساس استراتيجي، يراعي حجم وإمكانات المؤسسة، والمحيط الذي تعيش فيه.

لذلك يقوم البحث بـإلقاء الضوء على مجموعة من المعلومات عن إدارة الجودة الشاملة كمفهوم عام وبعض آراء المفكرين، والمبادئ التي تقوم عليها، والعناصر الرئيسية والأساسية لإدارة، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية.

كما يقدم معلومات عن التخطيط الإستراتيجي كمفهوم عام، والمبادئ التي يقوم عليها، ومميزاته، وأهدافه، وأهميته، والخصائص التي يقوم عليها، والتخطيط الإستراتيجي في المؤسسات التربوية التعليمية، وأخيراً يقدم العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التربوية التعليمية.

مشكلة البحث: بالرغم من أن إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الإستراتيجي أصبحا ضرورة للوفاء بمتطلبات العملية الإدارية السليمة في إدارة المؤسسات، إلا أن العاملين ما زالا تحتاجان إلى دراسة لا سيما عند إعداد الخطة الإستراتيجية، وضرورة مراعاة جميع المعايير التي من شأنها الارتقاء بالأداء وتنظيمه وتحسينه ومن هنا تتحدد مشكلة البحث بما يلي:

-ما مدى وضوح مفهوم التخطيط الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة؟
-ما هي العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة؟

أهمية البحث: يبني التخطيط الإستراتيجي على أساس الرؤية لما ستكون عليه المؤسسة في المستقبل وإدارة الجودة هي القدرة على تحقيق أهداف المؤسسة بأفضل الطرق. لذا فإن أهمية هذا البحث تأتي للتعرف على العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي والجودة الشاملة، من أجل التوصل إلى خطة مستقبلية للمنظمة لزيادة أرباحها والمحافظة على ديمومة الإنتاج، وفي نفس الوقت المحافظة على الجودة.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة والمبادئ والأهمية التي يقوم عليها.
- التعرف على مفهوم التخطيط الإستراتيجي ومبادئه وأهميته ومميزاته التي يقوم عليها.
- التعرف على مفهوم التخطيط الإستراتيجي.
- التعرف على العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الإستراتيجي.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة: يحمل مفهوم إدارة الجودة الشاملة معاني عديدة و مختلفة بعض الشيء ولكنها مبنية في المضمون، فقد عرفها معهد الإدارة الفيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها تأدية العمل على نحو صحيح من الوهلة الأولى وذلك لتحقيق الجودة الشاملة بشكل أفضل في أقصر وقت، ويكون ذلك بالاعتماد على التقويم المستمر للمستفيدين من خدمات أو منتجات المنظمة وذلك لمعرفة مدى تحسن الأداء(أحمد الخطيب، 2006).

كما أن إدارة الجودة الشاملة هي معايير عالمية للقياس والاعتراف حيث أنها تنقل المؤسسة من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإنقاذ والتميز، والنظرية المستقبلية الوعادة التي تقوم على التغيير للأفضل والتطوير وتبني الخطط الرامية لتنمية المؤسسة التعليمية التي من خلالها يتم تنمية الدول(خالد الزواوي، 2003).

ويرى ويليامز(Williams) أن إدارة الجودة الشاملة تعنى تعريف فلسفة المؤسسة لكل فرد بها والعمل على تحقيق رضا العميل ويكون ذلك من خلال دمج الأدوات والتقييمات والتدريب، لا سيما أن ذلك يشمل تحسينا مستمرا في العمليات داخل المؤسسة، وينتهي بنا ذلك لتحقيق منتجات وخدمات عالية الجودة(ريتشاردل ويليامز، 2004).

وурفها آخرون على أنها مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها لتحقيق أعلى درجة من الأهداف المرسومة للمؤسسة والتحسين المستمر في الأداء والمنتج وفقاً للأغراض والمواصفات المنشودة بأقل جهد وتكلفة وبأفضل الطرق لا سيما أن ذلك يتطلب إدارة فاعلة للجودة تراعي الاستراتيجيات المستقبلية، وتحتطلب أيضا التزام الإدارة العليا والإدارة التنفيذية بالجودة وتطويرها(رشدي احمد طعيمة، 2006).

وتجرد الإشارة هنا إلى أن جميع التعريفات ترتكز على أربعة عناصر مشتركة للجودة الشاملة وهي:

- التأكيد على التحسين المستمر.
- الاهتمام بتنمية العنصر البشري.
- استخدام الأساليب الكمية.
- التركيز على رضا المواطن أو المستفيد.

وبذلك فإنه يمكن تناول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفقاً للعناصر التي تتتألف منها وهي: الإدارية: هي التركيز المباشر على تطبيق العاملين للأنشطة بما يمكنهم من توفير الجودة المطلوبة للزيون، وهي العمل على التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة وذلك من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر.

الجودة: هي الوفاء بمتطلبات المستفيد وهي مستوى الإشباع الذي تتحققه الخدمة مقابل مقياس متطلباته الخاصة والعامة التي تمثل محرك المنظمة في إحرار الميزة التنافسية.

الشموليّة: هي تطبيق مبدأ البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدأ من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقييم ما إذا كان المستفيد راضياً عن الخدمات المقدمة له، لا سيما أنها تشمل جميع الأفراد والأقسام في المنظمة، مما يتطلب تحقيق التكيف للتتحسين المستمر للعمليات. ونعني بالشاملة هنا أنها تؤثر على كل شيء في المؤسسة وعلى كل عامل فيها، وتتطلب التزاماً شاملاً من الجميع(محمد العزاوي، 2005).

مبادئ إدارة الجودة الشاملة: هناك بعض المبادئ والخصائص الإيجابية التي تسمح بتطبيق إدارة الجودة الشاملة على المؤسسة بنجاح وفاعلية وهي:

التركيز على المستهلك(الزيون): يعد التركيز على العميل وتحقيق رضاه وتلبية احتياجاته هو الهدف الرئيسي لأي منظمة كانت. لذلك فالمنظمات وجدت أصلاً لأجل تلبية حاجات العملاء، وأصبحت الجودة العامل الأساسي في اختيار العميل للسلع والخدمات، حيث يقسمـا 1996 (Adam, Evereh & Eber, Roland) العوامل التي تؤثر على الجودة إلى نوعين وهما:

عوامل داخلية وعوامل خارجية.

ويعـد التركيز على هذين العـاملين من أسباب نجاح المنظمة كذلك يرى بأن المنظمة هي عـارة عن نظام يتعامل مع العـوامل الخارـجـية مثل العـملـاء والـبـائـعـين واعتـبارـهـما العـنصـران الأـسـاسـيان اللـذـان يؤثـرـان عـلـى الجـودـة ويـجب عـلـى المنـظـمة أـن يـكون اـعتمـادـها الأـسـاسـاـن عـلـى تـحـقـيق رـغـبات الـرـيـاضـان الـذـي تـسـتـند إـلـيـه أـهـدافـالـجـودـة. أما العـوـاملـالـداـخـلـيةـالـتـي تـؤـثـرـعـلـىـجـودـةـمـثـلـالـمـديـرينـوالـعـمـالـوـالـموـاردـوـالـتسـهـيلـاتـوـالـعـمـلـيـةـالـإـنـتـاجـيـةـوـالـمـعـدـاتـوـالـمـكـائـنـوـجـمـيعـهـاـتـؤـثـرـعـلـىـجـودـةـالـمـنـتجـ.

مبدأ التحسين المستمر: يشكل مبدأ التحسين المستمر أساساً مهماً تميزت به فلسفة إدارة الجودة الشاملة عن أنماط العمل السابقة فهي الأنشطة المعتمدة في المنظمة لزيادة كفاءة وفاعلية عمليات الجودة لأجل تقديم منافع إضافية إلى المنظمة وربانـها (Ross J.E:1995).

التركيز على العمليات مثـمـا يـتمـ التـركـيزـعـلـىـالـنـتـائـجـ: وـبـنـاءـعـلـيـهـيـجـبـإـيـجادـحلـولـمـسـتـمرـةـلـلـمـشـاـكـلـالـتـيـتـعـتـرـضـعـلـىـعـلـيـةـتـحـسـينـمـخـرـجـاتـالـمـؤـسـسـةـ، إـذـاـلـاـبـدـأـنـيـكـونـلـلـعـمـلـيـاتـنـصـيبـكـبـيرـ منـالـتـركـيزـوـالـاـهـتمـامـ، وـالتـأـكـيدـعـلـىـأـنـالـتـحـسـينـوـالـتـطـوـيرـعـلـيـةـمـسـتـمـرـةـ، فـالـتـركـيزـعـلـىـالـجـودـةـفـيـالـعـمـلـيـاتـيـمـكـنـنـاـمـنـالـوـقـاـيـةـمـنـالـأـخـطـاءـقـبـلـوـقـوـعـهـاـ، وـهـذـاـيـتـطـلـبـاستـخـادـمـعـايـيرـمـقـبـولـةـلـلـقـيـاسـفـيـمـرـحـلـةـالـعـمـلـيـاتـ، كـمـاـيـنـبـغـيـالـتـركـيزـعـلـىـالـوـقـاـيـةـبـدـلـاـمـنـالـنـفـقـيـشـ.

شحن وتعبئة خبرات القوى العاملة: فالأفراد يجبون أن يشعروا بالثناء والامتنان مقابل جهودهم، وهذا بدوره يشجع على العمل الجماعي الذي يجعل الفرد يستحسن العمل بروح الفريق.

اتخاذ القرارات المتمركزة على الحقائق: وهذا يتطلب اتخاذ القرارات بموضوعية، على أن يتم حل المشكلات من خلال برنامج للتحسين يشترك في تنفيذه ممثلون لكافة العاملين على اختلاف مستوياتهم وبالإضافة لاستراك المستهلك، وهذا يتطلب تمكين العاملين وحفرهم على تحمل المسئولية ومنحهم الثقة وإعطائهم السلطة الكاملة لأداء العمل.

التغذية العكسية: وهنا تلعب الاتصالات الدور الرئيسي، إذ إن النجاح في الحصول على التغذية العكسية والأمنية في الوقت الملائم يسهم في زيادة فرص النجاح والإبداع، وهذا يتطلب تخفيف البيروقراطية وتعدد مستويات الهيكل التنظيمي (عبد الله عائض الحمياني، 2005).

أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي أهمية كبرى ولعل ذلك راجع إلى أن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة:

-يقود إلى خفض التكاليف نتيجة قلة الأخطاء.

-يؤدي إلى زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال.

-يحسن أداء العاملين بنجاح، مما يسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين، وخلق الإحساس بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات التي تهم العمل وتطويره.

-يؤدي إلى رضا العاملين، والمستفيددين، وأسرهم والمجتمع.

-الاعتماد في إدارة الجودة الشاملة على أسلوب حل المشكلات من خلال الأخذ بأراء المجموعات العاملة مما يسهل اتخاذ الحلول الملائمة التي يمكن تطبيقها.

-إيجاد مقاييس ومعايير ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التربوي وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة المقبلة، ومن ثم تعليم الروس المستفادة من تنفيذ إدارة الجودة.

يبحث العاملين على البحث ومتابعة تجارب الجودة في مناطق أخرى عربياً ودولياً للاستفادة منها(محمد يوسف أبو ملوح، 2004).

عناصر إدارة الجودة

الالتزام الكامل: يجب أن يكون كل شخص داخل التنظيم ابتداء من أصغر موظف من يؤجرون على عملهم بالساعة، وحتى رئيس مجلس الإدارة ملزماً بإدارة الجودة وأن يجعلها جزءاً لا يتجزأ من ثقافة التنظيم أو الشركة، فالمدراء بشكل خاص لديهم من السلطة ما يمكنهم من وضع إدارة الجودة في صدارة أولويات التنظيم، أو قتلها بزمن قياسي، فالإدارة بالجودة الشاملة لا يمكن أن تعمر طويلاً دون التزام ودعم حقيقي لها من قبل فريق التنظيم الإداري.

تفويض الموظف: من المتعارف عليه أن موظفي الخط الأمامي يعرفون احتياجات الزبائن أكثر مما يعرفها مدراؤهم، وعندما يتتوفر للموظفين ما يكفي من السلطة لإنجاز أعمالهم الموكلة إليهم تظهر النتائج بشكل أفضل وأسرع مما لو تدخل المدراء في عمليات الإنجاز.

تطوير مستمر: تشجع إدارة الجودة الموظفين على التطلع إلى إجراء تحسينات على الأنظمة التنظيمية، والعمليات والإجراءات، وعلى تقديم الاقتراحات واتخاذ المبادرات لتفعيل التغيير في التنظيم، تدخل الجودة ضمن المنتجات نفسها ولا يتوقع أن تتحقق في نهاية خط الإنتاج بشكل عام.

تركيز الزيون: ترى الإدارة بالجودة الشاملة أن الزيون هو الذي يضع المعايير التي يجب أن تتوفر في المنتجات التي سيقتنيها، وليس التنظيم. كما تركز الإدارة بالجودة الشاملة على إرضاء

جميع الزبائن متضمنة الزبائن الداخليين وتطوير علاقات شراكة قوية وطويلة الأمد لا تعتمد على أخفض الأسعار مع البائعين.

تكامل المنتج والعملية: يجب أن يواكب تطوير منتجات جديدة، تطوراً في عمليات وإجراءات العمل، لا تقتصر فائدة هذا التنسيق على العمل على الفوائد التي يجنيها التنظيم على مستوى المنافسة، بل إن هذا النوع من التنسيق يخلق قيمة جديدة للتنظيم

(http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_6572.html).

التخطيط الاستراتيجي: إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تجعل التخطيط لها بمثابة القلب النابض لباقيها في عالم الأعمال إذ يستخدم التخطيط الاستراتيجي بوصفه وسيلة لتوحيد أنشطة المنظمة تجاه مهمة وأهداف واحدة لذلك فالخطيط لإدارة الجودة الشاملة إستراتيجياً، يكون متنقاً من تخطيط إستراتيجية الأعمال، بوصفها عملية مهيكلة أساساً لتعريف رسالة المنظمة وأهدافها الإستراتيجية وتحديد الوسائل المهمة لتحقيق هذه الأهداف والخطة الإستراتيجية يجب أن توفر قابلية دعم للمزية التنافسية للمنظمة من خلال التجديد والابتكار وعدم القبول بالوضع الراهن.(يوسف حريم سلطان الطائي، هاشم فوزي دباس العبدلي، 2005).

ترجع كلمة إستراتيجية في أصولها اللغوية إلى اللغة الإغريقية، حيث إن في اللغة الإغريقية اسم متعدد المعاني: فهو يعني جنرال، أو جيش، أو قيادة. أما الفعل فيعني القيام بالتخطيط. ومن المنظور التاريخي يشيع استخدام مصطلح (استراتيجي) في المجالين العربي والسياسي، ويرى (ناطورية) بأن مصطلح الاستراتيجية (Strategy) اشتق من الكلمة اليونانية Strategic والتي تعني علم الجنرال(علاء الدين ناطورية، 2013).

أما مفهوم التخطيط الاستراتيجي فقد شاع استخدامه وتطبيقه بطرق رياضية بحثة في مجال نظرية الخطة التي تستخدم في شرح وتفسير السلوك الاقتصادي للمنظمات. كما يستخدم هذا المفهوم من قبل أصحاب نظريات التنظيم، ليعني ذلك النوع من التخطيط الذي يركز على الفاعلية Effectiveness أكثر من تركيزه على الكفاءة Efficiency، وبمعنى آخر التركيز على إنجاز أفضل النتائج أكثر من التركيز على إنجاز الأمور بطريقة صحيحة.

وبعد التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning أول خطوات ومهام الإدارة الإستراتيجية. وهو يتعلق بتحديد اتجاه المنظمة في المستقبل الذي يتضمن التنبؤ بدوره على تحديد كل من رسالة المنظمة وأهدافها، بناء على تحليل للوضع الحالي والمستقبل لكل من البيئة المحيطة والقدرات الذاتية. بعدها يتم ترجمة تلك الأهداف إلى برامج وخطط على المستويات الإستراتيجية.

وقد ظهر التخطيط الاستراتيجي قبل ظهور مفهوم الإدارة الإستراتيجية، وساد حتى بداية السبعينيات في ظل افتراض مفاده سهولة التنبؤ بالمستقبل لأجل طويل. وكان المسؤول الوحيد عن التخطيط الاستراتيجي هو رجال الإدارة العليا الذين يكفلون باقي أعضاء المنظمة بعد ذلك بتنفيذ الخطط الإستراتيجية التي تم وضعها.

مفاهيم أساسية في التخطيط الاستراتيجي: تبدو الحاجة ملحة إلى مراجعة المفاهيم الأساسية التالية للإدارة الإستراتيجية، حتى يمكن بوضوح معالجة التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتطوير في مؤسسات التعليم:

الإستراتيجية Strategy: وهي «خطط وأنشطة المنظمة التي يتم وضعها بطريقة تضمن خلق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وبين هذه الرسالة والبيئة التي تعمل بها بصورة فعالة وكفاءة عالية». أو هي بمعنى آخر «قرارات هامة ومؤثرة تتخذها المنظمة لتعزيز قدرتها على الاستفادة مما تتيحه البيئة من الفرص، ولوضع أفضل الوسائل لحمايةها مما تفرضه البيئة

عليها من تهديدات، وتتخذ على مستوى المنظمة ومستوى وحداتها الإستراتيجية، وكذلك على مستوى الوظائف».

الاستراتيجيون Strategists: وهم «طبقة الإدارة العليا ورؤساء الوحدات الإستراتيجية ورؤساء الأنشطة الرئيسية، والذين لهم حق اتخاذ القرارات الإستراتيجية».

رؤية المنظمة Vision: وهي «أحلام المنظمة وطموحاتها التي لا يمكن تحقيقها في ظل الإمكانيات الحالية، وإن كان من الممكن الوصول إليها في الأجل الطويل».

رسالة المنظمة Mission: وهي الخصائص الفريدة للمنظمة التي تجعلها مميزة عن المنظمات الأخرى وتسمى رسالة المنظمة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الذي يواجه المسؤولين وهو: ما هو عملنا الجوهرى تجاه عميلنا ومجتمعنا؟، بالمعنى الإجرائي تعنى وثيقة مكتوبة تمثل دستور المنظمة والمرشد الرئيسي لكافية القرارات والجهود، وتغطي عادة فترة زمنية طويلة نسبياً.

أغراض المنظمة Goals: وهي الحالة المرغوبية والشاملة للمؤسسة في المستقبل، وفي مدى زمني يتراوح من سنة إلى عشر سنوات.

أهداف المنظمة Objectives: وهي «النتائج المراد تحقيقها على مدى زمني متوسط» وهي مطلوبة لترجمة رسالة المنظمة و مهمتها إلى نواحي محددة ومجردة ويمكن قياسها، وتتمثل معلومات عند تطبيق الشركة لرسالتها ومهامها».

البيئة الداخلية للمنظمة Environment Internal: وهي «مجموعة العوامل والمتغيرات التي يمكن للمنظمة التحكم فيها والسيطرة عليها : ومن أمثلتها ما يتعلق بإمكانات التنظيم وموارده المالية أو المادية، إضافة إلى موارده البشرية والمعنوية التي يمكن تحويلها إلى مجموعة أنشطة وأعمال إنتاجية وتسويقية ومالية».

البيئة الخارجية للمنظمة Environment External: وهي «مجموعة القوى والمتغيرات التي تحيط ب المجال أعمال المنظمة، ولا يمكن التحكم فيها أو السيطرة عليها. ومن أمثلتها: العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية السياسية، التكنولوجية، متغيرات المنافسة والعملاء والموردون. وتنقسم عوامل البيئة الخارجية إلى قسمين هما بيئه عامة وأخرى خاصة: (أ)البيئة العامة: وهي العوامل والمتغيرات التي تؤثر على المنظمات والأعمال بصفة عامة، ولا يقتصر تأثيرها على نوع معين من الأعمال أو مكان معين من الدولة: كالظروف الاقتصادية السائدة أو المناخ السياسي أو بعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية.

(ب)البيئة الخاصة: وهي مجموعة العوامل والمتغيرات الخارجية التي تؤثر بشكل خاص على منظمات معينة نظراً لارتباطها المباشر بتلك المنظمات. ومن أمثلة تلك العوامل: العملاء، الموردون، تكنولوجيا الصناعة، المنافسون، وغيرها من العوامل. وهنا نجد أن التأثير متداول بين الطرفين، المنظمة وتلك العوامل».

الفرص والتهديدات Threats & Opportunities: فالفرص هي التغيرات المواتية في البيئة الخارجية للمنظمة التي تؤثر إيجابياً عليها أما التهديدات فهي التغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية في غير صالح المنظمة وتؤثر عليها سلبياً وتقاس الفرص والتهديدات بالنسبة لفقط القوة والضعف في المنظمة.

نقاط القوة والضعف Weaknesses & Strengths: فنقط القوة هي المزايا والإمكانات التي تتمتع بها المنظمة بالمقارنة بما يتمتع به المنافسون، أما نقاط الضعف فتتمثل في قصور الإمكانيات والمشكلات التي تعوق المنظمة عن المنافسة بفاعلية كما أنها تقلل من رضا المتعاملين معها.

وعرف التخطيط الاستراتيجي من منظور أدائي بأنه «عملية يستطيع الأعضاء الموجهون للتنظيم بمحاجتها أن يضعوا تصوراً لمستقبل هذا التنظيم وأن يضعوا الإجراءات والعمليات الازمة لتحقيق ذلك المستقبلي» (Leonard D. William:1985، Pfeifferm J. Timothy M. Nolan & Goodstein).

أهمية التخطيط الاستراتيجي: أصبح التخطيط الاستراتيجي يستخدم على نطاق واسع في المنظمات على اختلاف أنواعها وأنشطتها، وتكمّن أهميته في تركيزه على الربط بين المنظمة وببيتها المحيطة في شكل يضمن نجاحها في تحقيق رسالتها، ولتحقيق ذلك لا بد من قيام المنظمة من فحص هذه البيئة، وتقويمها بهدف معرفة مدى التغير الذي حدث والمحتمل حدوثه في مجالاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية. كما تكمّن أهمية التخطيط الاستراتيجي في تحديد القضايا الجوهرية، والاتجاهات الاستراتيجية المنظمة لتكون الأساس، والمنطلق في توجيه عملياتها ووظائفها الإدارية، وفي رفع مستوى الوعي بالتغيير الحادث في بيئتها الخارجية (عادل اللوح، 2007).

إن أهمية التخطيط الاستراتيجي لأي شركة تتجلّى في كونه أداة في يد الإدارة العليا للشركة تمكنها من مواجهة التغيرات والمستجدات التي تطرأ في بيئتها ولها تأثير على قدرتها في تحقيق أهدافها، إضافة إلى أنه يشكل الخط الأساسي الذي تنتجه الإدارة في تعاملها مع المستقبل البعيد، وتتخذ كقاعدة لاتخاذ القرارات ذات العلاقة بأداء الشركة أو ذات التأثير المحوري على استمرار التخطيط ونجاحه وفاعليته، وكما أن فشل المنظمات ونجاحها يتوقف على مدى امتلاك مدربوها للمهارات الإدارية ومن ضمنها التخطيط الاستراتيجي حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن المنظمات التي تستخدم التخطيط الاستراتيجي أكثر نجاحاً وفعاليةً من تلك التي لا تستخدمه (ابراهيم الأشقر و رشيد وادي، 2006).

مزايا التخطيط الاستراتيجي:

للخطيط الاستراتيجي مزايا عديدة تتطرق من كونه يأتي تطوراً نوعياً لأنواع التخطيط المختلفة ولعل أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي أنه عملية متكاملة ومتعددة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة إستراتيجية شاملة تؤدي إلى إكساب أو حلق الميزة التنافسية للمنظمة.

ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي للمنظمة، للفرص والتهديدات الحالية والمتواعدة في بيئتها للأعمال، ولعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة في داخل المنظمة من جهة أخرى.

-التخطيط الاستراتيجي عملية واسعة متعددة الأوجه ومتعددة الأنشطة تتجاوز النظرة التقليدية للأبعاد الأخرى من التخطيط، فالخطيط الاستراتيجي ليس مجرد نشاط وظيفي وديناميكي متخصص، وإنما هو أوسع شمولاً، وأغنى أبعاداً، وأعمق مستوى من التفكير العقلاني التحليلي، حيث يتم بالتفكير الموضوعي المتبصر الذي ينطلق من محاولة صياغة نظرة شاملة لكافة المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية.

-يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور تستطيع من خلاله أن تحقق ميزة تنافسية، وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة والتركيز على المستقبل، ويتميز التخطيط الاستراتيجي بأنه نوعي يركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة (محمد الأغا، 2005). يحقق التخطيط الاستراتيجي التفاعل وال الحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط (العليا - الوسطى - الدنيا) وبين مستقبل التنظيم وسبل نجاحه وتطوره، ويرشد اتخاذ القرارات في العملية الإدارية.

يعمل التخطيط الاستراتيجي على التقليل من الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط التنظيم وزيادة فاعليته وكفاءته، وتقديم المساهمة في إحداث جودة أفضل للمنتج أو الخدمة (أحمد على غنيم، 2005).

متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي:

- اقتناع المسؤولين بالمؤسسة بأهمية التخطيط والجدية في التعامل مع الموضوع.
- توفير متطلبات الخطة من موارد مالية وبشرية وتنظيمية وتقنية.
- وجود قيادات وكوادر مؤهلة تتمتع بالمهارات الإدارية الأساسية بوضع برنامج زمني مناسب وتسمية المعينين بالتنفيذ ومساءلتهم.
- توافق الهيكل التنظيمي مع الخطط الاستراتيجية.
- الواقعية في التقديرات والخطط حتى لا تصبح الأهداف مجرد أحلام وأمني.
- المرونة والسهولة في الاتصالات والمتابعة.
- المرونة والتصحيح.

أهداف التخطيط الاستراتيجي:

- تغير اتجاه المؤسسة التربوية.
- زيادة معدل النمو وتحسين معدل العائد لمستوى الخريج على المدى الطويل.
- التخلص من المقررات أو المناهج أو الأقسام سيئة الأداء.
- توجيه اهتمام الإدارة العليا للموضوعات الإستراتيجية.
- تركيز الموارد البشرية والمالية والمادية على الأشياء الهامة بالمؤسسة، مع توجيه الإدارات والبحوث لتطوير الخريجين الجدد.
- توفير المعلومات للإدارة العليا بحيث تتخذ قرارات أفضل.
- تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.
- تحقيق تنسيق أفضل بين أنشطة المؤسسة.
- تحسين الاتصالات.
- إحكام الرقابة على العمليات.
- تنمية الإحساس بالأمان لدى المديرين، نظراً لفهمهم للبيئة المتغيرة، واستعدادهم للتكيف معها.
- تدريب المديرين.

معوقات عملية التخطيط الاستراتيجي: يرى (محمد متولي غنيم، 2009) أن معوقات التخطيط الاستراتيجي تتلخص بالآتي:

- المقاومة الداخلية، فإدخال نظام التخطيط الاستراتيجي عادة ما يجد ممانعة من أفراد الشركة.
- اختلاف البيئة الفعلية عن البيئة المتوقعة: التباين ليس علماً من العلوم الدقيقة، فالخطط التي تقوم على توقعات قد لا تتحقق لذا تُعد خططاً فاشلةً، وبالتالي فإن القرارات الفجائية أو النصاربات في القرارات يجعل التخطيط أمراً صعباً.
- ارتفاع تكفة التخطيط، فالخطط يحتاج إلى وقت وجهد وتكلفة تمثل في دفع مقابل إجراء الدراسات والأبحاث الضرورية.
- الأزمات الحالية: يستخدم التخطيط الاستراتيجي كأداة لتفادي مشكلات وأزمات مستقبلية ولا يستهدف إخراج الشركة من أزمة طارئة، وعندها فإن الوقت الذي يستهلك في التخطيط الاستراتيجي يمكن تخصيصه في التعامل مع المشكلات قصيرة المدى والطارئة.

صعبية التخطيط: يتطلب التخطيط مستوى عالٍ من الخيال والقدرة التحليلية والابتكار والقدرة على الاختيار، ويتطلب عمليات ذهنية متنوعة، وهذا يحتاج مواهب إدارية وتطوير وتحسين قدرات المديرين.

التخطيط الاستراتيجي والجودة: يعمل التخطيط على تبني مفهوم تنموي يهدف إلى التحسين المستمر في نوعية الحياة العملية، وتأمين المشاركة للجميع، وتطوير البنى الأساسية للعمليات، وإيجاد بدائل وأساليب ترتكز على فهم عميق للبيئة مما يقلل من نسب الهدر الناتج عن التخطيط والغضوانية، ويكسب القائمين عليه والمشاركون فيه ثقة بأنفسهم وبتوجهاتهم، ويمثل دافعاً ومحفزاً نحو تحقيق أهداف المؤسسة، ولأن تحقيق أهداف معينة بطريقة مثلى تحتاج إلى العديد من البيانات الإحصائية والمعطيات التكنولوجية وتحليل الآثار المترتبة على كل خطوة من الخطوات تحليلاً علمياً دقيقاً والمقارنة بين نتائج الخطوات البديلة المتعددة والتوازن بين متطلبات تحقيق الأهداف وبين الموارد المتوفّرة، فإن مبادئ ومنطلقات الجودة تصبح ممثّلة كأساس مهم في عملية بناء الأهداف التي تعد جوهر عملية التخطيط، وكما أن إدارة الجودة الشاملة وإدارة التغيير لا يمكن أن تطغى وتعلّم بمعزل عن فهم أهداف ومفاهيم التخطيط الاستراتيجي لما لكلا المفهومين من ارتباط وثيق بنجاح تطبيقات الجودة (سعيد الحفار، 2001). ولقصيل العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والجودة وتحديد نقاط الارتباط بينهما لا بد من الإشارة إلى المبادئ التي ترتكز عليها كلتا العمليتين، والجدول التالي يوضح نقاط الاتفاق والاختلاف بينهما:

جدول رقم 1-التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة

العملية	التخطيط الاستراتيجي	إدارة الجودة الشاملة	متافق / مختلف
المبادئ	تبني الإدارة العليا	القيادة	متافق
	التركيز على النقاوة والقيم	التركيز على العميل	متافق
	التركيز على المشاركة	حشد خبراتقوى العاملة	متافق
	وضوح الرؤية والرسالة	التركيز على العمليات	متافق
	التركيز على نتائج التحليل البيئي	التركيز على إدارة المعلومات وتحليلها ودراستها	متافق
	انسجام الأهداف مع الرؤية والرسالة	اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	متافق
	التركيز على دقة الخطة التنفيذية	الوقاية من الأخطاء مقابل الفحص	متافق
	التركيز على مؤشرات الأداء	التركيز على نتائج الأداء التنظيمي	متافق
	التركيز على الرقابة والتقويم	إرجاع الأثر ويعنى بها نتائج التقييم التي تفي في التغذية الراجعة لأغراض التحسين المستمر	متافق

يتضح من خلال الجدول السابق أن نقاط الاتفاق والتكامل بين التخطيط والجودة كبيرة وتعبر عن مدى التكامل بينهما، فمبادئ الجودة ينبغي أن تكون حاضرة عند صياغة رسالة وأهداف المؤسسة، كما أن التخطيط للجودة مهم في تحقيق أهدافها، وأحد أهم مكوناتها ومعاييرها.

ويبرز كيلاداً أهمية الثقافة والرؤية والقيم والفلسفة في تحسيد الارتباط بين التخطيط والجودة باعتبارها عناصر أساسية وأساساً مهمة يبني عليها تحديد اتجاهات واستراتيجيات المؤسسة، وتمثل القرار التي يحدد للمؤسسة صبغتها، ومسار عملها، ودقة نجاحها وتأثيرها في البيئة التي تعمل خلالها، فإذا بنيت الثقافة لدى العاملين داخل المؤسسة أصبحت جزءاً من عاداتهم وتقاليدهم وشكلت رؤيتهم وفهمهم للمستقبل، وعبرت عن القيم غير المكتوبة.

و عند استهلال عملية التخطيط يبدأ التخطيط بتشخيص يقود إلى إعداد أهداف تحقق الجودة الشاملة، من خلال التعرف على البيئة الخارجية (العملاء - السوق - حجم التفاس وتحديد الأهداف التي تعمل على استقطاب وإرضاء مجتمع المستفيدين، ثم يتوجه لتحليل البيئة الداخلية التي تهتم بتوزيع الموارد وتنميتها واستثمار نقاط القوة فيها ومعالجة الخلل وبذلك يخدم هذا التحليل غاية مهمة من غايات الجودة (جوزيف كيلادا، 2004).

وتتحدد أهداف الجودة الشاملة بعد إتمام عملية التشخيص و دراسته بعناية، لذلك نجد أن تطور المفاهيم باتجاه تجويد العمل أدى إلى تطوير الخطط والبدائل للمؤسسة بما يخدم تطوير المؤسسة، ثم إن عملية تنفيذ الأهداف ترتكز على جماعية الأداء، وتفاعل كافة الإدارات والأقسام في تحقيق أهداف المؤسسة، وهذا ما تعبّر عنه فلسفة الجودة الشاملة ومبادئها التي ترتكز على المشاركة لجميع أعضاء المؤسسة والمستفيدين من خدماتها، ولضمان تحقيق نتائج أفضل لعملية المشاركة في التنفيذ يشترط أن يسبقها تحقق عملية مشاركة الجميع في صياغة ووضع أهداف المؤسسة خلال عملية التخطيط.

إن تخطيط الجودة الاستراتيجي هو عملية وضع أهداف الجودة طويلة الأجل وتعريف طرق تحقيق الأهداف وهي متعلقة بكيفية دمج المنظمة للجودة بتخطيط العمل. ويتم تطويره، وتطبيقه، وقيادته من قبل الإدارة العليا. إن التخطيط الإستراتيجي يكون على أساس الرؤية لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، خلال خمس إلى عشر سنوات اعتماداً على وضع المنظمة الحالي، بالإضافة إلى حدة المنافسة وسرعة تغير الأسواق، ويتم تطوير الخطة الإستراتيجية من قبل مديرى أهم المجالات الوظيفية في المنظمة كأعضاء في الفريق المسمى بمجلس الجودة أو لجنة قيادة الجودة.

إن المنظمات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة لابد وأن تكون لديها خطة إستراتيجية واضحة المعالم لذا فقد حد (Henry Mintzberg & James Quine: 1996) خمسة مفاهيم للإستراتيجية كل منها يبدأ بالحرف (P) في مقالته (p for Strategy) وهي تتضمن: Plan: خطة توضع لتحدد سبل التصرف والخطوط العريضة للإستراتيجية أو الهدف المراد الوصول إليه وهذا أيضاً ينطبق في إدارة الجودة الشاملة باعتبارها هدفاً لابد بلوغه. Ploy (ploy): وتعني كيفية المناورة في تحقيق هذا الهدف وخاصة عندما تكون هناك منظمات منافسة.

(Pattern): الأنماط التي يمكن التعامل أو ما هي الطرق التي يمكن بواسطتها أن تتحقق الهدف الإستراتيجي وهو الوصول إلى تحقيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة. (Position): الموقع المرغوب الذي تروم المنظمة الوصول إليه عند تطبيق الجودة. (Perspective): يعني المنظور الذي يساعد على رؤية الأشياء وفقاً لعلاقتها الصحيحة أو أهميتها النسبية وهذا يساعدنا في عملية التطبيق الصحيح لإدارة الجودة الشاملة.

ويمكن تجزئه الإستراتيجية إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الأول: إستراتيجية المنظمة: وهي الإستراتيجية التي تحمل بين طياتها الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة التي يترجم رموزها الإدارة العليا التي تمارس التخطيط

الإستراتيجي على مستوى المنظمة ككل وجعل فلسفة الجودة عمل شمولياً واهتمام كلٍ من قبل جميع الأفراد في المنظمة.

المستوى الثاني: وحدات الأعمال: حيث ظهر هذا المستوى في حالة المنظمات التي تتصف بتنوع منتجاتها، إذ يتم تخصيص وحدة أعمال لكل منتج أو مجموعة منتجات متشابهة ويطلق عليها وحدات الأعمال الإستراتيجية وهذا يبدأ تجزئة الخطة الإستراتيجية الكبرى إلى مجموعة خطط وحسب المنتجات بما يحقق الجودة المطلوبة ورسم السياسات الواضحة المعالم لتحقيق الجودة الإستراتيجية التي تكون متوافقة مع الإستراتيجية التي توضع على مستوى الكل.

المستوى الثالث: وظائف المنظمة: في هذا المستوى يتم التركيز عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال تحديد الوظائف الرئيسية في المنظمة مثل (الإنتاج والتسويق والمالية والموارد البشرية) وكيفية تحقيق الجودة في هذه الوظائف بحيث أن كل وظيفة يقع على عائقها جزء من تطبيق إدارة الجودة الشاملة وإن كل وظيفة لها مهامها وصلاحياتها في التطبيق، فمثلاً في إدارة الإنتاج والعمليات كيف يمكن أن تنتج منتجات تتصف بخلوها من العيوب وما هي الأدوات التي يمكن استخدامها لتحقيق الجودة المطلوبة، أما في إدارة التسويق فإن الاهتمام ينصب حول ما هي الطرق التي يمكن إتباعها للوصول إلى أكبر شريحة ممكنة للمستهلكين باستخدام الأنشطة التسويقية المثلثي في تهيئة وإيصال المنتجات للمستهلكين من حيث (السعر وجودة التصميم) وذلك من أجل تحقيق ميزة تنافسية.

يتضح مما نقدم بأن هناك مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها مدورو العمليات لكي يحققا هيكلاً شامل لإدارة الجودة الشاملة حيث يتم أولاً بيان كيف تعمل أنشطة إدارة الجودة الشاملة ضمن إطار إستراتيجية الشاملة للمنظمات وبعدها يتم تحديد الدور الذي ستلعبه إدارة الجودة الشاملة في إستراتيجية التصنيع أو العمليات وأخيراً يجب توضيح مفهوم إدارة الجودة الشاملة لكل الأفراد وعلى مختلف المستويات في المنظمة.

ومما تجر الإشارة إليه، أن هناك عدة خطوات مهمة ينبغي أن تتبناها الإدارة الفاعلة لأجل تحقيق إدارة الجودة الشاملة.

النتائج والتوصيات:

-الجودة الشاملة عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق الجودة والتحسين المستمر للمؤسسة، وبما أن فلسفة ومبادئ الجودة الشاملة تطبق في المؤسسات الإنتاجية والخدمية على حد سواء.

-إدارة الجودة الشاملة عبارة عن فلسفة إدارية متكاملة المداخل هدفها تحقيق النجاح طويلاً الأمد من خلال إرضاء الزبائن، وتعتمد على مشاركة جميع أعضاء المنظمة في تحسين العمليات والمنتجات والخدمات وبالتالي فهي تهتم بتكوين ثقافة عميقه للجودة تتشكل محاورها من النظم الفنية والاجتماعية والعمليات الإدارية التي ترتكز على احتياجات الزبائن وباقى الأطراف ذات العلاقة مع المنظمة.

يبدأ التخطيط الإستراتيجي بتهيئة المرحلة القادمة، ويتضمن التفكير ذو الرؤية المستقبلية لاتخاذ القرارات المتعلقة برسالة المنظمة، ومن ثم يأخذ بعين الاعتبار طبيعة العمل والإستراتيجية لتحقيق الأهداف طويلاً الأجل من خلال دمج الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.

-بعد الانتهاء من تطوير التخطيط الإستراتيجي من قبل الإدارة العليا يتم تطوير الخطط المحددة أكثر، وهي تتضمن كجزء من أجزائها الرئيسية بعد الانتهاء من وضع الخطط بصورة فاعلة يتم تخطيط العمل للأقسام والأفراد العاملين والنشاطات الموجودة في المنظمة.

وبعد أن أصبح مفهوم كل من إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي، وإمكانية تطبيقهما في المجال التربوي، وفي ضوء هذا البحث نوصي بما يلي:

- العمل على نشر الوعي والتعریف بمفاهيم إدارة الجودة والتخطيط الاستراتيجي والفوائد الناتجة من تطبيقها.

وضع الخطط والبرامج ذات الفاعلية والكفاءة العالية.

- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة وتنظيم برامج تدريبية قوية وورش عمل تضمن تحقيق تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

- ضرورة تدريب وتنقيف القيادات الإدارية والكوادر البشرية على مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأدواتها، وتقنياتها بما يحقق القناعة لديهم لتطبيقها، والعمل على تحقيقها.

- ضرورة وجود شراكة مع المؤسسات والجهات المتخصصة في الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي من خارج نطاق التعليم للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.

- إعداد الكوادر البشرية المؤهلة للتدريب على مبادئ وأسس إدارة الجودة الشاملة لمختلف المجالات.

- تبني إستراتيجية الجودة ضمن الخطة الإستراتيجية للمؤسسة يساهم في تطوير رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة.

قائمة المراجع:

1. أبو ملوح، محمد يوسف(2004)، الجودة الشاملة في التدريس، مركزقطان للبحث والتطوير التربوي، غزة.
2. أبو نعيم(2004)، دراسات في تحديث الإدارة الجامعية.
3. الأغا، محمد(2005)، محاضرات في التخطيط التربوي، الجامعة الإسلامية : غزة.
4. الحفار، سعيد(2001)، أصوات على مفاهيم السياسة، الإستراتيجية، التخطيط، وضع الخطط وأصول تنفيذها، نظري تطبيقي " الطبعة الأولى ، هيئة الموسوعة العربية : دمشق.
5. الخطيب، أحمد(2006) ، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية.
6. الحمياني، عبد الله عائض مريع(2005)، تطبيق أسس الجودة الشاملة في تطوير الأداء دراسة تطبيقية في الأساليب الإحصائية في معرفة أسباب غياب وتسرب الطلاب في المرحلة المتوسطة دراسة تطبيقه على مدارس عكاظ والقديره والريان المتوسطة من محافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، الإسكندرية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، معهد الإنتاجية والجودة.
7. الزواوي خالد(2003)، الجودة الشاملة في التعليم والأسوق في الوطن العربي، ط١، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
7. الأشقر، ابراهيم، ووادي، رشيد(2006)، دراسة واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجي لدى مديرى المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة، بحث مقدم إلى مؤتمر تنمية وتطوير قطاع غزة بعد الإنسحاب الإسرائيلي في الفترة (2/5-13)، الجامعة الإسلامية. غزة.
8. الطائي يوسف حجم سلطان، هاشم فوزي دباس العبادي(2005)، إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي متكامل، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
9. العزاوي محمد(2005)، إدارة الجودة الشاملة، ط ١ ، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،الأردن.
10. اللوح، عادل(2007)، معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.

11. طعيمة، رشدي أحمد عبدالله(2006)، الجودة الشاملة في التعليم، ط.1.
12. غنيم، أحمد علي(2005)، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ط.2.
13. غنيمه، محمد متولي(2009)، التخطيط التربوي، ط2، دار المسيره للنشر والتوزيع، الأردن
14. كيلادا، جوزيف(2004)، تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة، ترجمة سرور، سرور، الطبعة الأولى، دار المريخ، الرياض.
15. ناطورية، علاء الدين، (2013)، الادارة الاستراتيجية، دار زهران للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمانالأردن.
16. ريتشاردل ويليمز(2004)، أساسيات إدارة الجودة الشاملة، ط ١ ، مكتبة جرير، الرياض.
- 17.Adam, Evereh & Eber, Roland, (1996) "Production and Operation Management Concept, Models and Behaviors" P-Hall, 5th edition
- 18.Mintzberg، Henry., & Quinn, James.(1996), (Strategy Process) 3rd ed., Prentice-Hall Inc., United States of America.
- 19.Pfeifferm J. William, Leonard D. Goodstein, & Timothy M. Nolan. (1985) "Understanding Applied Strategic Planning: A Manager's Guide". University Associates, Inc., 8517 Production Ave ,San Diego, CA.
- 20.Ross, J.E. Total Quality Management, (1995) Text cases and Reading st. Lucie press publishing, Florida.
- 21.الإدارة بالجودة الشاملة http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_6572.html

دور خطب الجمعة في مكافحة الإرهاب والتطرف واستئصالهما من المجتمع

The role of Friday sermons in combating terrorism and extremism and eradicating them from society

د. محمد غيث الدين تعقدار، جامعة شيتاغونغ، بنغلاديش

ملخص: إن الإرهاب والتطرف أهم التحديات التي يواجهها العالم الحديث، ما يزعزع الأمن والسلام في المجتمع الدولي بأسره، وللذان لا يتصرفان بدين ولا لون ولا جنسية، فالكشف عن جذور الإرهاب والتطرف، ومعرفة أسبابهما هو موضوع يجدر بالدرس المتأني ذي النفس الطويل. ومن المعروف أن خطبة الجمعة لها دور كبير في غرس القيم الأخلاقية والمبادئ الإنسانية في نفوس المتألقين والمستمعين. فيتناول البحث أهمية خطب الجمعة ودورها الملحوظ في مواجهة الإرهاب والتطرف واستئصالها من المجتمع البشري لتحقيق السلام والأمن فيه.

الكلمات الافتتاحية: الإرهاب والتطرف، خطبة الجمعة، الاستئصال، المجتمع البشري

Abstract: Terrorism and extremism are the most important challenges facing the modern world, which destabilize the peace and security of the international community. It is not characterized by religion, color or nationality. So To discover the roots of terrorism and extremism and to know their causes is a subject worthy of careful and long-term study. It is known that Friday sermon has a great role in instilling moral values and humanitarian principles in the hearts of recipients and listeners. The study examines the importance of Friday sermons and their tangible role in confronting terrorism and extremism and eradicating it from human society to achieve peace and security in it.

Keywords: terrorism and extremism, Friday sermon, eradication, human society

مقدمة

الحمد لله الكريم الحكيم الذي أسيغ على النعم الظاهرة والباطنة، ووفق عبده الفقير إليه لمعالجة هذا الموضوع، وهو أهل الثناء والمجد، والصلة والسلام على أكرم خلقه سيد المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم – وعلى الله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

فمن أهم خصائص الإسلام الوسطية والاعتدال والتسامح؛ لأنَّه جاء رحمة للعالمين، فهو ليس بإفراطٍ أو تفريطٍ بل وسطٌ بين غلوٍ وتساهلاً.

والعالم الحديث بالرغم تقدمه تقدماً هائلاً في العلم والتكنولوجيا وظهور المخترعات الحديثة لم تكون في العصور السابقة؛ إلا أنه يواجه التحديات والمشكلات، ومن أبرز تلك التحديات ظاهرة الإرهاب والتطرف، التي في الأساس إيكار لحقوق الإنسان وتدمير لها. التي انتشرت في المجتمع البشري عامة وبين الشباب خاصة. ومن آخر تلك الأحداث الإرهابية حادث إطلاق نار إرهابي استهدف مساجدين في مدينة كريستشيرن جنوبى نيوزيلاند البلاد. وحادثة سريلانكا المؤلمة. فمعالجة هذه الظاهرة الخطيرة والوقاية منها مسؤولية كبيرة تقع على عاتق جميع أفراد الأمة المسلمة خصوصاً العلماء والداعية والأندية والخطباء منهم.

ومن المعروف أن خطبة الجمعة هي الشعيرة الأصولية التي يلقاها الخطيب أمام المسلمين قبل صلاة الجمعة، ويعظهم، وينصحهم، ويذكرهم بالحكمة والمواعظ الحسنة. وهذه الخطبة أثر كبير في نفوس المسلمين، فيمكن توظيف هذه الخطب الدينية في بيان خطورة الغلو والتطرف وأثرها السلبية في المجتمع الإسلامي بأسلوب سهل وبشكل واضح.

ومن هذا المنطلق فإني استعنت بالله سبحانه في كتابة بحث تحت عنوان "دور خطب الجمعة في مكافحة الإرهاب والتطرف واستئصالهما من المجتمع"، وتتلخص فكرة البحث وأهميته في رصد مكانة خطبة الجمعة، وأثرها في مواجهة الغلو والتطرف وتحقيق السلام في المجتمع الإسلامي، مع بيان مسؤولية خطباء الجماعات في هذا المقام، وذكر أهم المتطلبات التي يقوم عليها تعزيز الأمن والسلام في خطبة الجمعة.

مفهوم الإرهاب والتطرف وأسبابهما ومظاهرهما

معنى الإرهاب:

الإرهاب في اللغة: الإرهاب مصدر أر-هاب يُرْهِب إرهاباً وترهيباً، وأصله مأخوذ من الفعل الثلاثي رهـب يرهـب، ويأتـ في اللغة لأحد معينين، أحدهما يدلـ على خوفـ، والآخر يدلـ على دقةـ وخفـةـ، فالأولـ: الرهـبةـ، رهـبتـ الشـيءـ رهـباـ ورهـبةـ أيـ خـفـتهــ (ابنـ فـارـسـ، 1979ـمـ)، وجـاءـ فيـ تـاجـ العـروـسـ: "أـرـهـبـهـ استـرـهـبـهـ حتـىـ رـهـبـهـ النـاسـ وـالـإـرـهـابـ بالـكـسـرـ: الإـزـاعـ والإـخـافـةـ"ـ (الـزـبـيـديـ، 1422ـهـ).

الإرهاب في الاصطلاح: فهو جملة من الأفعال التي حرمتها القوانين الوطنية لمعظم الدول، ويُعرف بأنه أي عمل يهدف إلى ترويع فرد أو جماعة أو دولة بغية تحقيق أهداف لا تجيزها القوانين المحلية أو الدولية، وتقوم به عصابات غير منظمة لتحقيق مآرب خاصة به (العاني، 2013ـمـ).

أهداف الإرهاب (شوان، 2002ـمـ)

أ - الهدف المباشرة: وهي التي تعنى المنظمة في أثناء تنفيذ العملية الإرهابية وتمثل في الآتي:

- 1- الحصول على المال لتمويل نشاط المنظمة وتجنيد أفراد جدد للعمل فيها.
- 2- إطلاق سراح المعتقلين في السجون سواء السياسيون أو أفراد المنظمة الذين تم القبض عليهم في العمليات.

- 3- القيام بعمليات الاغتيال للخصوم سواء الاغتيالات المكتشوفة أو المستترة.
 - 4- تأمين خروج الأفراد القائمين بتنفيذ العملية الإرهابية بعد الانتهاء من التنفيذ، وذلك لتحقيق آخر المراحل التي تؤدي إلى أنجاح العملية الإرهابية
 - 5- عملية الدعاية اللازمه للمنظمة.
- بـ- الأهداف غير المباشرة:** هي التي تعنى المنظمات الإرهابية، ولكنها تسعى إلى تحقيقها، ويمكن أن تكون أهميتها بالنسبة للمنظمة أكبر وأهم من الأهداف المباشرة وتتمثل الأهداف غير المباشرة في التالي:
- 1- إضعاف سلطة الحكومة، وإظهارها بالعجز نظراً لعدم نجاح الحكومة في الكشف عن العملية قبل تنفيذها وعدم القدرة على مجابهة الموقف الناجم عن العملية الإرهابية.
 - 2- الحصول على اعتراف رسمي من الدولة الهدف بوجود المنظمة، أو الحصول على اعتراف دولي بوجودها نتيجة لإعلان بيانات تفرض المنظمة الإرهابية إعلانها وإذاعتها.
 - 3- إجبار الدولة على الإتيان بأعمال موجهة ضد المواطنين بما يؤدي إلى فقد الثقة في الحكومة نظراً لعدم قدرتها على تحقيق الأمان للمواطنين ومواجهة المنظمة الإرهابية والقضاء عليها.
 - 4- خلق متعاطفين مع المنظمة من رعايا الدولة المستهدفة والعمل على قلب نظام الحكم أو تحقيق أغراض المنظمة.
 - 5- ضرب السياحة واقتصاديات الدول والأمن فيها بل ويمتد إلى مركبات القوة وعواملها لدى الدول التي تمنحها الشرعية كالدين والاقتصاد والأمن.

معنى التطرف:

التطرف في اللغة: قال ابن فارس : الطاء والراء والفاء أصلان ، فال الأول يدل على حد الشيء وحرفه ، والثاني: يدل على حركة فيه (ابن فارس، 1979م) . وطرف الشيء في اللغة ما يقرب من نهايةه ، وقيل: ما زاد عن النصف . قال الجصاص: طرف الشيء إما أن يكون ابتداءه ونهايته ، ويبعد أن يكون ما قرب من الوسط طرفا (الجصاص، 1992م)،
التطرف في الا صطلاح: تعدد عبارات العلماء في تعريفه جماع ذلك أن يعرف التطرف بأنه: القائل أو القول ، أو الفعل المخالف للشريعة .. ويتحقق بمعنى التطرف كلمات ذات صلة بها نحو: التقطع: وهو التكفل المؤدي إلى الخروج عن السنة، الغلو: هو الزيادة على ما يطلب شرعاً أو تجاوز الحد (المناوي، 2010م). والتشدد والتعنّت والتحمس بمعنى واحد

الأسباب الشرعية للعنف والتطرف

- 1- إعراض أكثر المسلمين عن دينهم عقيدة وشريعة وأخلاقاً، إعراضًا لم يحدث مثله في تاريخ الإسلام مما أوقعهم في ضنك العيش وفي حياة الشقاء . يتجلّى هذا العراض بأمور كثيرة في حياة كثيرة من المسلمين اليوم؛ أفراداً وجماعات ودولًا وشعوبًا وهيئات ومؤسسات، ومن مظاهر هذا الإعراض كثرة البدع والعقاد الفاسدة وما أنتج عن ذلك من الانفراق والفرق والأهواء، والتنازع والخصومات في الدين.
- 2- الجهل بالعلم الشرعي وقلة الفقه في الدين الواقع أكثر التوجهات التي يميل أصحابها إلى الغلو والعنف يجد أنهم يتميزون بالجهل وضعف الفقه في الدين وضحلة الحصيلة في العلوم الشرعية، فحين يتصدرون للأمور الكبار والمصالح العظمى يكثر منهم التخبط والخلط والأحكام المتسرعة والموافق المتشنجة.
- 3- الخل في مناهج بعض الدعوات المعا رصة فأغلبها تعتمد في مناهجها على الشحن العاطفي، وتربى أتباعها على مجرد أمور عاطفية وغايات دأنية يُسَايِّرُهُمْ واقتصادية

وأنحواها، وتحشو أذهانهم بالأفكار والمفاهيم التي لم تؤثر شرعاً، والتي تؤدي إلى التصادم مع المخالفين بل حكمة.

4- ضيق العطن وقصر النظر وقلة الصبر وضعف الحكمة ونحو ذلك مما هو موجود لدى بعض الشباب، فإذا أنساف إلى هذه الخصال ما ذكرته في الأسباب الأخرى؛ من سوء الأحوال وشيوخ الفساد، والإعراض عن دين الله، والظلم، ومحاربة الدين وفقدان الحوار الجاد أدى ذلك إلى الغلو في الأحكام والموافق

5- التشدد في الدين والتطبع والخروج عن منهج الاعتدال في الدين الذي كان عليه النبي صلى الله عليه وسلم، من ذلك في الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: الدين يسر، ولن يشد الدين أحد إل غلبه(البخاري).

مظاهر التطرف: الإرهاب والتطرف من منظور المجتمع د/عبد الحميد إرشوان بتصريف

1- الالتزام المتشدد في محاسبة الناس على النوافل والسنن وكأنها فرائض والاهتمام بالجزئيات والفروع والحكم على إهمالها بالكفر والإلحاد مع فضل من قام بها في الدنيا والآخرة.

2- سوء الظن بالناس، والنظر إليهم من خلل منظار أسود يخفي حسناتهم على حين يضخم يُسأّلتهم.

3- الغلطة في التعامل والخشونة في الأسلوب والفتاظة في الدعوة.

4- إدخال الخوف على أنفس المسلمين والتزويج بالحديث عن مؤامرات تدبر للإسلام وثأرك ضدهم لا صحة لها.

5- أغلب المتطرفين من المتعلمين ومصادر تعلمهم بالسماع من الخطباء والوعاظ مباشرة أو عبر التقنيات الجديدة

6- يبيح المتطرفون القتل والتمرد على الشعوب الكافرة وسرقة أموالهم بحجية توزيعها على فقراء المسلمين.

7- يحرّمون التعامل مع البنوك دون تفصيل وإيضاح لتعاملات البنك ويعتبرونها من يتعامل بالربا وأنهم محاربون لله

8- تنسى الشخصية المتطرفة على المستوى العقلي بأسلوب مغلق جامد عن التفكير أو ليس لديه القدرة على تقبل أيه معتقدات تختلف عن معتقداتها أو أفكارها أو معتقدات جماعتها وعدم القدرة على التأمل والتفكير والإبداع.

9- يتسم المتطرفون بشدة الأنفعال والأندفاع والعدوان والعنف والغضب عند أقل استثارة، فالكراهية مطلقة وعنيفة للمخالف أو للمعارض في الرأي.

10- الخروج على الحكم من أبرز سماتهم، ومسوغهم في ذلك دعوى تكفيرهم لعدم حكمهم بما أنزل الله أو لمخالفتهم للشرع أو لمعاملتهم للكافر على حد زعمهم.

11- الحكم على المجتمعات الإسلامية المعاصرة بأنها مجتمعات جاهلية والحكم على من لا يهجرها بالكفر. (ظاهرة التطرف، الْسُّابِ وَالْعَلَجُ مُحَمَّدُ بِيُومِي بِتَصْرِيفٍ)

مكانة خطبة الجمعة في الإسلام ومميزاتها: إن خطبة الجمعة في الإسلام مكانة رفيعة ومتزلجة عظيمة، وذلك لأسباب أتية:

أولاً: تلقى خطبة الجمعة في أعظم أيام الأسبوع، وهو يوم الجمعة حتى نسبتها إلى هذا اليوم العظيم. فأصبحت خطبة الجمعة من خصائص هذا اليوم الكريم، وقد اتفق العلماء والفقهاء على أن يوم الجمعة أفضل أيام الأسبوع، وأنه أفضل يوم طلعت فيه الشمس، كما أشار إليه رسولنا الكريم الله صلى الله عليه وسلم: "خير يوم طلعت فيه الشمس يوم الجمعة، فيه خلق آدم عليه

السلام، وفيه أدخل الجنة، وفيه أخرج منها، ولا تقوم الساعة إلا في يوم الجمعة" (ابن قيم الجوزية، 1988م)

ثانياً: إن الله سبحانه وتعالى رفع شأن خطبة الجمعة، في محكم تنزيله وذم من تركها تهانوا عليها، فقال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آتَيْنَا إِذَا نُودِي لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَأَسْعَوْا إِلَيْهِ ذِكْرَ اللَّهِ وَذَرُوا التَّبِيعَ ۝ ذَلِكَ خَيْرٌ لَّهُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ * فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَاتَّقُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَادْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْخَنُونَ} [الجمعة: 9-10]. وفسر الإمام القرطبي كلمة "ذِكْرَ اللَّهِ" هو خطبة الجمعة، والمواعظ. (القرطبي، 1357هـ)

ثالثاً: ومن مزايا الكبيرة لخطبة الجمعة أن النبي صلى الله عليه وسلم اختار نفسه لتولية خطبة الجمعة، ثم بعد موت النبي صلى الله عليه وسلم "ورثها من خلفاؤه الراشدون، وهم أركان البلاغة، ودعائم البيان، وسدادات النصاحة، ثم من بعدهم ملوكبني أمية وعمالهم، ثم خلفاءبني العباس، ثم اتسعت حتى أصبحت في العلماء والمشايخ، إلى أن اتسع نطاقها لما هو أبعد من ذلك حتى أصبح في مصر واحدٌ في هذا العصر أكثر من ألفي جامع، والله الحمد والمنة"

(الشريم، 2012م)

رابعاً: ومن مزايا خطبة الجمعة أيضاً أنها تلقى في المسجد الجامع، إن مكانة المسجد الرفيعة في الإسلام معروفة لدى الجميع، فالمسجد أفضل بقاع الأرض، قال صلى الله عليه وسلم "خير البقاع المساجد وشر البقاع الأسواق" (المناوي، 1998م). وقد انطلق نور الإسلام من هذا المسجد وانتشر بين البشرية.

خامساً: ومن مكانة خطبة الجمعة في الإسلام أن استمعها والإنصات لها واجب وأمر ديني، وحضر النبي صلى الله عليه وسلم من التهانون في ذلك، حيث قال: "من توضاً فأحسن الوضوء، ثم أتى الجمعة فاستمع وأنصت غفر له ما بينه وبين الجمعة، وزيادة ثلاثة أيام، ومن مس الحصى فقد لغا" (مسلم، 1990م، ح 431)

سادساً: ومن مكانة خطبة الجمعة أيضاً، أن النبي صلى الله عليه وسلم جعل لها مكاناً محدداً، ومنبراً خاصاً، حيث اتخذ صلى الله عليه وسلم لنفسه منبراً، وخطب عليه. فروى عن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقوم يوم الجمعة إلى شجرة أو نخلة، فقالت امرأة من الأنصار، أو رجل، يا رسول الله، لا نجعل لك منبراً، قال إن شئت، فجعلوا له منبراً فلما كان يوم الجمعة دفع إلى المنبر، (البخاري، 1412هـ، ح 2314) وقال الإمام النووي: "أجمع العلماء على أنه يستحب كون الخطبة على منبر؛ للأحاديث الصحيحة التي أشرنا إليها؛ وأنه أبلغ في الإعلام؛ ولأن الناس إذا شاهدوا الخطيب كان أبلغ في وعظهم". (النووي، 1392هـ)

أثر خطبة الجمعة في حياة المسلمين: قد يتضح لنا من خلال عرض منزلة خطبة الجمعة في الإسلام أن لها أثر كبير في حياة المسلمين، وذلك لأمور كثيرة، منها:
الأول: إنها من أهم الوسائل لنشر رسالة الإسلام وتعاليمه بين الناس، فهي لا تختص بشخص دون آخر، ولا طبقة دون طبقة، فالملصلون جميعاً يستمعون إليها من الخطيب، فيهم العلاء والأميون، والمتقدون والعاميون والمؤمنون المخلصون، وضعفاء الإيمان والكبار والشيوخ والشباب والصبيان، فيمكن للخطيب استغلال هذه الفرصة للتأثير على تلك الأعداد الهائلة الذين يحضرون باختيارهم راغبين غير مكرهين.

الثاني: إن خطبة الجمعة تتكرر كل أسبوع، فالمصلحي يستمع في العام الواحد لأكثر من خمسين خطبة تقريباً، فالخطيب البارع لو يعالج في كل سنة خمسين موضوعاً مهماً تتعلق بحياة المسلم الشخصية والأسرية والاجتماعية ما بقي بين المسلمين جاهل في الأحكام الضرورية.

الثالث: إن عدد الحاضرين والمستمعين لخطبة الجمعة يزيدون يوماً بعد يوم ولا ينقصون بخلاف غيرها من وسائل الدعوة الأخرى، كالمحاضرة والدرس والندوة.

الرابع: إن وسائل نشر الإسلام الأخرى يخرج منها بعض الحاضرين قبل اكتمال الموضوع، بخلاف خطبة الجمعة لا يستطيع أحد المستمعين منها مما يدل على أهميتها.

الخامس: كما الخطبة ثابتة ومستمرة في جميع الأحوال في السلم والحرب والأمن والخوف، وفي حال الرخاء، فهي مطلوبة فيسائر الظروف والأحوال.

مميزات خطبة الجمعة: تعد خطبة الجمعة من أهم وسائل الاتصال بالناس، وأعظمها أثراً على نفوسهم، فهي تتميز عن غيرها من وسائل اتصال الجمهور بعده مزايا، منها :

أ- الجو الروحاني: تلقى خطبة الجمعة في بيوت الله تعالى تنزل فيها السكينة والرحمة، ويغمره الخشوع، وتحفه الملائكة المطهرون، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " وما اجتمع قوم في بيته من بيت الله يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة، وغضبتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده" (مسلم، 1990م، ح 778). فيظهر جلياً أن الجو الروحاني يسود في مكان تلقى فيها خطبة الجمعة وهو بيته الله، وزمانه وأفضل الأيام في الأسبوع أمام الحضور الكرام.

ب- الهدوء التام: وقد سبق القول بأن الإنصات للخطبة الجمعة واجب شرعاً، فقد أمرنا الرسول صلى الله عليه وسلم بالإنصات للخطيب، ونهى عن التكلم مع جليسه بكلمة ولو كانت خيراً، فلا يقول له: أنت، حتى لا يصح تشميست العاطس، ورد السلام على الأرجح، أي لا يأتي بأي قول أو فعل ي Epoch في تمام الإنصات والاستماع، فيصبح الجو هادئاً تماماً حتى يكون كامل الاستعداد للتلقي والإفادة مما يسمع، قال تعالى: «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقُوْلَ فَيَتَبَعُونَ أَخْسَنَهُ» [الزمر: 18]. وجاء في الحديث الصحيح رواه البخاري، قد قال صلى الله عليه وسلم "إذا قلت لصاحبك أنت وأصحابك يوم الجمعة فقد لغوت". (البخاري، 1412هـ، ح: 394).

ج- الاتصال المباشر بين الخطيب والمخاطبين: الأمر الذي يفقد في كثير من الوسائل الأخرى، ولا ريب أن هذا الاتصال المباشر أعظم تأثيراً في النفوس لقراءة الإنسان من قريب الانفعالات العاطفية والوجدانية التي تحدث لدى الخطيب فيكون أكثر تأثيراً بها، ولما تحدثه المباشرة من المشافهة، والسؤال، والحياة، والمخاطبة .

د - خطبة الجمعة عبادة: إن استماع خطبة الجمعة عبادة شرعية، وطاعة لله عز وجل أفيشعر المصلون بأنهم يقومون بأداء فريضة من الفرائض وإنظهار شعيرة من الشعائر الإسلامية، مما يميزها عن أي محاضرة، أو ندوة ونحوها، وهذا الشعور الروحاني يزيد المرء قدرًا من المهابة والخشوع، ويحدث في نفسه قدرًا من الطمأنينة والسكينة، ومزيدًا من الرضى والسعادة .

هـ وجوب حضور الجمعة: فـ أوجب الشرح حضور المسلمين حمـيـاً إلـيـها، فـالـمـسـلـمـونـ عـلـىـ اختـلـافـ طـبـاقـهـمـ، وـوـالـعـاقـلـ وـالـغـبـيـ وـالـكـبـيرـ وـالـصـغـيرـ، وـمـنـ الـمـلـاحـظـ أـنـ الـذـيـنـ لـاـ يـشـهـدـونـ صـلـاـةـ الـعـالـمـ وـالـجـاهـلـ، وـوـالـعـاقـلـ وـالـغـبـيـ وـالـكـبـيرـ وـالـصـغـيرـ، وـمـنـ الـمـلـاحـظـ أـنـ الـذـيـنـ لـاـ يـشـهـدـونـ صـلـاـةـ الـجـمـعـةـ حـتـىـ الـذـيـنـ يـتـرـكـونـ الصـلـاـةـ مـتـهـاـوـنـيـنـ وـهـمـ أـيـضاـ يـحـضـرـونـ الـجـمـعـةـ، وـهـذـاـ يـتـبـعـ لـلـخـطـيـبـ أـنـ يـخـاطـبـ الجـمـيـعـ، وـأـنـ يـتـحدـثـ إـلـىـ الـكـثـيـرـ مـنـ لـاـ يـحـضـرـونـ الـمـحـاـضـرـاتـ وـالـنـدـوـاتـ، وـدـرـوـسـ الـمـسـاجـدـ، فـهـيـ تـعـدـ مـنـ الـمـجـالـاتـ الـفـلـيـلـةـ جـداـ الـتـيـ يـتـاحـ لـلـدـعـاـةـ مـنـ خـالـلـهـ أـنـ يـتـحـدـثـوـاـ مـعـ الـجـمـيـعـ.

(مسلم، 1990م، ح 2699)

و- الاستمرارية والتكرار: تتكرر خطبة الجمعة كل أسبوع، ففي العام الواحد يستمع المصلي لشتين وخمسين خطبة، فاعتناء الخطيب بها، ترتيب موضوعاتها وتقديمها للمستمع كمادة متكاملة، إنها تمثل دورة مكثفة مستمرة . وهذا التكرار يستمر في كل الظروف والاحوال، لا ينقطع أبداً.

توظيف خطب الجمعة في مواجهة الإرهاب والتطرف: إن خطبة الجمعة شعبية من شعائر الإسلام، بدأت منذ بدء الدعوة عندما صدح النبي صلى الله عليه وسلم بتبليغ رسالته إلى قومه، ثم صارت في كل جمعة مرة، فهي تتكرر في العام ثماني وأربعين مرة على الأقل، سمي النبي اليوم الذي تلقى فيه هذه الخطبة عياداً كما جاء في الحديث "قد اجتمع في يومكم عيادان، فمن شاء أجزاء من الجمعة، وإنما مجتمعون" (أبو داود، 1992م، ح 2131).

فخطبة الجمعة تعدّ من أهم وسائل الاتصال مع عامة الناس منذ ظهور الإسلام، فهي تتميز بمزاجها لا تنافر في أي منبر إعلامي آخر؛ حيث تعتبر شعبية من شعائر الإسلام، وتتم في جوٍ مهيب تهيئاً فيه النقوس للناقى والاستماع، ويجب الإنصات إلى الخطيب وعدم الانشغال عنه؛ مما يفردها عن سائر الخطاب، والمحاضرات، والندوات. ولكي تؤتي خطبة الجمعة أكلها فإنها تحتاج إلى جدارة وكفاءة من يقوم بها، وهو الخطيب، فهو المربى والناصح والمعلم، مهمته شاقة لأنّه لا يخاطب طبقة ثقافية معينة، ولكن يستمع له المتعلّم والجاهل والكبير والصغير والذكر والأثرى، ولذلك يحتاج إلى أن تكون له قدرة على توصيل المعلومة إلى مختلف الطبقات والفنانين.

فيتمكن توظيف خطب الجمعة لمواجهة الغلو والتطرف استخداماً ببيان حقيقة الغلو والتطرف وأسبابها، وبين منهج القرآن والسنة النبوية لعلاج هذه الظاهرة. **بيان حقيقة الإرهاب والتطرف وأسبابها ومظاهرها:** يمكن استخدام خطب الجمعة في بيان حقيقة الغلو والتطرف أمام الحاضرين وتوضيحهم وأسباب ظهورهما تفصيلاً؛ لأن المسلمين يستمعون الخطباء منتبهين وراغبين.

في بيان أسباب الإرهاب والتطرف، فمن أهم أهمها:

أ- عدم فهم الإسلام على حقيقته: الجهل بعلم الكتاب والسنة وعدم فهم رسالة الإسلام حق المعرفة يعتبر سبب رئيسي للغلو والتطرف؛ لأن المسلم إذا من عرف الإسلام ومزاجه وخصائصه وسماته، وعلم أنه دين الوسطية والاعتدال، وطبق ذلك في واقع حياته، فلا يمكنه الوقوع في الغل والتطرف.

ب- تأويل النصوص تباعاً للهوى: فتأويل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في غير الوجوه التي فهمها السلف الصالح يودي إلى التطرف والعنف، كتأويل بعض الآيات والأحاديث طبلاً للشهرة والرياسة والزعامة وقد وافق ذلك نفسية مريضة منحرفة وهي تمثل إلى العنف والحدة والانحراف مما يؤدي إلى إسقاط النقاوة بالعلماء، ويستقل الإنسان بنفسه وفهمه ورأيه .

ج- الانهيار الخلقي: إن الانحلال الخلقي في المجتمع بشكل واسع باسم الحرية ينشأ منه التطرف والغلو. فمظاهر الرذيلة المنتشرة في كل قطاعات المجتمعات الإسلامية في الشوارع والمدارس والجامعات والإعلام الرسمي والصحافة والإذاعة والأسواق العامة والخاصة، وظهور الاستهزاء بالدين وحملته وتشويه صورته ومحاربته، كل ذلك يؤدي إلى نشوء التطرف والإرهاب وردة الفعل القاسية.

د- الحالة السياسية: إن الحالات السياسية مثل احتلال الأرضي وقتل ابنائها وهتك عرض بناتها ومصادر ثرواتها وكشف أستارها وإسقاط هيبيتها كما في فلسطين وأفغانستان والعراق

وكشمير وأراكان كل ذلك ينعكس انتقاماً في نفوس الشباب وسيكون وقوداً صالحاً للاشغال متى ما أتيحت الفرصة .

هـ الفراغ والبطالة: إن الفراغ والبطالة الذي يحيط بالشباب وعدم وجود ما يشبع رغباتهم خاصة وعدم وجود سبل الرزق وكسب العيش، يرديهم إلى الضياع والانحراف، مما يسهل توجيههم واستغلالهم إلى التطرف من قبل أي إنسان أو رجل الدين.

شرح منهج القرآن لمواجهة الإرهاب والتطرف: إن القرآن الكريم يعالج هذه القضية بأسلوب واضح، فالخطيب يشرح الجمهور منهج القرآن الكريم لمواجهة الإرهاب والتطرف، فمن مناهج القرآن في معالجة الإرهاب والتطرف:

النهي المباشر عن الغلو: هناك آيات كثيرة تدل على أن القرآن الكريم نهى الناس عنها مباشرةً عن الغلو، قال تعالى: { قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَعْلُو فِي دِينِكُمْ عَيْنَ الْحَقِّ وَلَا تَنْتَعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلٍ وَأَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ } [المائدة:77]. قال ابن كثير، في تفسير هذه الآية: أي لا تجاوزوا الحد في اتباع الحق، ولا تطروا من أمرتم بتعظيمه، فتبالعوا فيه حتى تخرجوه عن حيز النبوة إلى مقام الإلهية، كما صنعتم في المسيح، وهونبي من الأنبياء، فجعلتموه إليها من دون الله ! وما ذاك إلا لاقتدائكم بشيوخكم ؛ شيوخ الضلال، الذين هم سلفكم من ضل قديماً" (ابن كثير، 1401هـ). وهذا الغلو هو غلو في العقيدة الذي أكثر خطاها وأشدتها أثراً . وقد وقع فيه اليهود والنصارى من قتل، ووضحه النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: "لا تطروني كما أطربت النصارى بن مريم؛ فإنما أنا عبده، فقولوا: عبد الله ورسوله" (البخاري، 1412هـ، ح: 3445).

بيان عاقبة الغلة ذمهم وتوبتهم: ومن يتابع القرآن الكريم يجد أنه بين مصير الغلو والتطرف والكفر ومحاوزة الحد، ذم الغلة ومتجاوزي الحدود، فغضب الله تعالى للشيطان العين بعد عصيان أمره فقال: { قَالَ فَأَخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ . وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِي إِلَى يَوْمِ الدِّينِ } [ص:77]. كما كان من الغلة الذين تجاوزوا حددهم وقدرهم، فرعون، حين قال لموسى: { وَمَا زَبَ الْعَالَمِينَ } ثم قال: { لَئِنْ أَنْهَدْتَ إِلَيْهَا غَيْرِي لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمُسْجُونِينَ } [الشعراء:23].

التيسير ورفع الحرج: إن من أهم سمات الإسلام التيسير ورفع الحرج الذي وضحتها القرآن الكريم عدة مواضع . وهو يعتبر بلا شك أسلوب جيد في دفع الغلو، أو رفعه، التنشئة ييسر الشريعة، والامتنان برفع الحرج عن العباد. والمعروف أن الغلو قرين العسر والحرج، قال تعالى: { يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ } [آل عمران:185]. قال السعدي: "أي ي يريد الله أن ييسر عليكم الطريق الموصولة إلى رضوانه أعظم تيسير، ويسهلها أبلغ تسهيل . ولهذا كان جميع ما أمر الله به عباده في غاية السهولة في أصله، وإذا حصلت بعض العوارض الموجبة لقلقه، سهله تسهيلاً آخر؛ إما ببساطته، أو بتخفيفه بأنواع التخفيفات" (السعدي، 1978م). وأكد ذلك صلى الله عليه وسلم بقوله: "إن خير دينكم أيسره . إن خير دينكم أيسره" (الشيباني، 2001م). وأوصى أبا موسى الأشعري، ومعاذ بن جبل رضي الله عنهما، وحين بعث إلى اليمن، فائلأ: "يسراً، ولا تنفراً، وبشراً، ولا تتفراً، وتطاوعاً" (البخاري، 1412هـ).

الأمر بالوسطية: إن من أهم الخصائص التي يتميز بها الدين الحنيف هو الوسطية والاعتدال، وقد بين الله سبحانه وتعالى في عدة آيات، قال تعالى: { وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أَمَّةً وَسَطًا لِنَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونُ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا } [آل عمران:133]. فمعنى "الوسط" عند العرب: العدالة، والخيرية، والتوسط بين الطرفين. ومن شواهد هذا التوسط المنافي للإفراط والتغريب، والغلو والتساهل، ما يلي:

- 1- التوسط في الاعتقاد:** قال شيخ الإسلام ابن تيمية، في بيان عقيدة أهل السنة والجماعة: "هم الوسط في فرقة الأمة، كما أن الأمة هي الوسط في الأمم" (ابن تيمية، 1391هـ).
 - 2- التوسط في العبادة:** وخير مثال في التوسط في العبادة حديث ثلاثة رهط الذي رواه أنس بن مالك رضي الله عنه وغيره من الأحاديث توضح منهج الوسطية في العبادة.
 - 3- التوسط في السلوك:** وأوضح القرآن أيضاً مظاهر التوسط في السلوك والمعاملات وسائر التصرفات. ومنها التوسط في المشية: {وَاقْصِدُ فِي مَشِّكٍ} [لقمان:19]. "أي امش مقصدأً؛ مشياً ليس بالبطيء المتبطة، ولا بالسرع يف المفترط، بل عدلاً وسطاً بين بين" (ابن كثير، 1998م). والتوسط في الصوت: قال تعالى: {وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتَ لَصَوْتَ الْحَمِيرِ} [لقمان: 19]. "أي لا تبالغ في الكلام ولا ترفع صوتك فيما لا فائدة فيه. والتوسط في المعاملة: قال تعالى: {فَإِمَّا رَحْمَةً مِنْ اللَّهِ لَذَّتْ لَهُمْ وَإِمَّا كُنْتْ فَطَأً عَلَيْطَ الْقَلْبِ لَانْقَضُوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْعُفْ لَهُمْ} [آل عمران: 159].
 - 4- التوسط في الإنفاق:** وأبان الله تعالى كيفية الإنفاق أيضاً، قال تعالى: {وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوْاماً} [الفرقان: 67]. "أي ليسوا بمبذرين في إنفاقهم؛ فيصررون فوق الحاجة، ولا بخاء على أهليتهم؛ فيقترون في حفهم؛ فلا يكفونهم بل عدلاً خياراً، وخير الأمور أوسطها" (ابن كثير، 1998م).
- في هذه الآيات القرآنية وغيرها من الآيات الكريمة تدل واضحاً وجوب تحري التوسط والعدل والإنصاف في الأمور كلها، حتى يعيش الناس في السلم والأمن والسلام والوثام.
- خاتمة: الحمد لله وحده، والصلوة والسلام على من لا نبغي بعده، وبعد:
- ففي ختام هذا البحث،أشكر الله تعالى الذي وفقني في كتابة هذا البحث المتواضع في توظيف خطب الجمعة في مواجهة الغلو والتطرف لتحقيق السلام. وإنني أختتم بحثي بمجموعة من النتائج:
- 1- إن خطبة الجمعة لها أهمية كبيرة، ودور فعال في التأثير على الجماهير، والعلاقة المباشرة بالسلام والأمن في المجتمع، إذا ما استخدمت الاستخدام الأمثل، وأعطيت حقها في الإعداد والإلقاء .
 - 2- يعد الإرهاب والتطرف من أشد الأمراض الفكرية والدينية المعضلة تعاني منها المجتمع البشري حالياً، ما يضعف الإيمان ويعامي الحواس، فيجادل في البديهييات ويجمع بين الفقيسين ويفرق بين المتماثلين، و يجعل من الظن علماً ومن العلم جهلاً و من الحق باطل ومن الباطل حقاً.
 - 3- تحقيق السلام والأمن والاستقرار أمر واجب على الجميع، وأن الإخلال به فساد في الأرض، والدين لذا جاء الإسلام بحفظ الضروريات الخمس (الدين والنفس والمال والعرض والعقل) ولا يمكن ذلك إلا بهذه.
 - 4- تلعب خطبة الجمعة أدواراً كبيرة في محاربة كل أنواع الانحلال الخلقي في المجتمع الإسلامي كظاهرة الإرهاب والتطرف، وتعزيز القيم الإسلامية الفاضلة كالوسطية لتحقيق الأمن والسلام.
 - 5- تكليف العلماء والخطباء باختيار خطب مناسبة تتلاءم مع المستجدات والحوادث وحاجة المجتمع، وتتضمن إيصال أفكار ومفاهيم ملائمة للجمهور تتضمن معاني الاعتدال والبعد عن التطرف.

6- إن خطبة الجمعة هي بمثابة درس أسبوعي حضوره لازم لكل مسلم ينتفعه في هذا الدرس في دينه فيمكن توظيفها في تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإرهاب والتطرف والأفكار المغلوطة عن الإسلام، ونقويم اعوجاج المنحرفين من الشباب المسلم في سلوكهم وأخلاقهم، وأسائل الله عز وجل أن يوقف كل خطيب لأداء خطبته على الوجه الذي يرضي الله وينفع عباده، وأن يوقف سامي الخطب للاستفادة منها والأخذ بكل ما فيه سعادتهم في الدنيا والآخرة، وصلى الله وسلم وبارك على عبده رسوله نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة المراجع:

1. القرآن الكريم
2. ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر(1988م)، زاد الم العاد في هدي خير العباد.
3. مؤسسة الرسالة، بيروت، ج 14، ص 298
ابن فارس، أحمد بن زكريا أبو الحسين(1979م)، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، ج 2، ص 401.
4. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمرو الدمشقي(1401 هـ)، تفسير القرآن العظيم، مكتب دار الفكر، بيروت، ج 2، ص 83.
5. ابن تيمية، شمس الدين أحمد عبد الحليم(1391م)، العقيدة الواسطية، دار ابن باز، الرياض، ص 82
6. أبو داود، سليمان الأشعث السجستاني(1992م)، سنن أبي داود، دار السحون، استبول، ج 1، ص 158.
7. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله(1412هـ)، صحيح البخاري، دار طوق النجاة، عمان، رقم الحديث: 2134.
8. الحصاص، أحمد بن علي الرازي(1992م)، أحكام القرآن، دار إحياء الكتب العربية، ج 2، ص 250.
9. الحكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله التيسابوري(1998م)، المستدرك على الصحيحين، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثالثة، ج 1، ص 280.
10. رشوان، حسين عبد الحميد احمد(2002م)، الإرهاب و التطرف من منظور علم الاجتماع، الاسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة،
11. الزبيدي، السيد محمد مرتضى الحسيني(1422هـ)، تاج العروس، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي - الكويت، ج 2، ص 538.
12. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، 1978م، ج 1، ص 137.
13. الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل(1421هـ)، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وأخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، رقم الحديث 15978
14. الشريم، د. سعود بن إبراهيم، الشامل في فقه الخطيب والخطبة، المكتبة الشاملة، ص 160
15. الظاهري، الدكتور خالد، دوائر التربية السلمية في مواجهة الإرهاب، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان
16. العاني، عامر وهاب خلف . (2013). الإعلام ودوره في معالجة ظاهرة الإرهاب دار الحامد : عمان.
17. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، (1357هـ)- الجامع لأحكام القرآن، مطبعة دار الكتب المصرية، الطبعة الثالثة ، ج 13، ص 13.

19. مسلم بن الحاج أبو الحسين القشيري (1992م)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة. كتاب: الجمعة، باب: فضل يوم الجمعة، ج 2، ص 585.
20. المناوي، عبد الرؤوف(2010م)، التعارف، عالم الكتب، القاهرة، ج 1، ص 540
21. النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (1392هـ)، شرح النووي على صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الثانية، ج 4، ص 446.

انتهاك حقوق الإنسان لنساء الروهنجيا في مخيم اللاجئين في بنغلاديش

Human rights violations of Rohingya women in refugee camp in Bangladesh

د. محمد معين الدين، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ-بنغلاديش

ملخص: إن الروهينجا الأقلية المسلمة في ولاية راخين في ميانمار تعد من أكثر المجتمعات العرقية اضطهاداً وظلماً في العالم، والنساء والفتيات أكثر الضحايا لهذه الأزمة بشكل خاص. اللائي تركن أراضيهن وعثرن على مأوى مؤقت في مخيمات اللاجئين في محافظة كوكس بازار في بنغلاديش، أكبر مخيم للاجئين في العالم. ولكن معاناتهن لم تنته بعد الهجرة واللجوء في حدود بنغلاديش، بل ما زلن يعانيمن من مأساة إنسانية ومشاكل متنوعة فيها. فالباحث يحاول إلقاء الضوء على الأوضاع الحالية لنساء الروهينغا في حدر بنغلاديش، وبيان أنماط مختلفة من الانتهاكات المتعلقة بحقوق النساء والفتيات في مخيم اللاجئين

الكلمات المفتاحية: الروهينغا، حقوق الإنسان، مخيم اللاجئين، نساء الروهينغا، الانتهاك.

Abstract: The Rohingya Muslim minority in Myanmar's Rakhine State is one of the most oppressed and unjust ethnic communities in the world. women and girls are particularly vulnerable to this crisis who have left their land and found temporary shelter in refugee camps in Cox's Bazar province, Bangladesh, the largest refugee camp in the world. But their suffering has not yet ended with migration and asylum in the camps, but they continue to suffer from human suffering and various problems.

The paper attempts to shed light on the current situation of Rohingya women in the border of Bangladesh, and describe of different types of violations of rights of women and girls in the refugee camp.

Keywords: Rohingya, Human Rights, Refugee Camp, Rohingya Women, Violation.

مقدمة

إن الروهينجا الأقلية المسلمة في ولاية راخين في ميانمار تعد واحدة من المجتمعات العرقية أكثر اضطهادا وأكثر انتهاكا لحقوق الإنسان في العالم المعاصر. فهم مظلومون ومعذبون منذ القديم من قبل جيش ميانمار وأهالي راخين المحليين معا. والنساء والفتيات أكثر الضحايا لهذه الأزمة بشكل خاص لكونهن نساء ضعيفات لا عنن لهن، فمعظم النساء والفتيات اللاجئات في المخيمات على الحدود البنجلاديشية الميانمارية لم تنته معاناتهن بعد الهجرة واللجوء، بل ما زلن يعانن من الصدمات والتوتر، ويعشن عيشة صعبة مع عدم كفاية الطعام والمأوى والمياه والصرف الصحي، والخدمات الصحية وغيرها ذلك من الاحتياجات الضرورية. علاوة على ذلك، فإن معاناة النساء الحوامل والأمهات مع الأطفال حديثي الولادة أكثر تهديدا لحياتها. وكذلك يقعن في بعض الأحيان ضحية للاتجار بالبشر والبغاء القسري والاعتداء الجنسي.

في هذه الدراسة الوجيزة أحاول إلقاء الضوء على أزمة مسلمي الروهينغا وهرتهم إلى بنغلاديش عبر الزمن وأوضاع اللاجئين في حرب بنغلاديش وبيان مظاهر الانتهاكات لحقوق النساء في المخيمات. وقبل الخوض في صلب البحث ذكرت تعريف بعض مصطلحات البحث.

اصطلاحات البحث:

ميانمار: اسم "جمهورية بورما القديمة"، وسميت بزركا بهذا الاسم نسبة إلى عرقية بورما، والاسم الحالي لهذه الدولة "ميانمار"، وتم تغييره لاحقاً جميع القوميات (أبو معاذ، ١٤٣٤هـ).

أراكان: اسم دولة مسلمة احتلتها بورما بعد الاستعمار البريطاني، وهي حالاً تسمى ولاية راخين، وهذه التسمية هي من قبل البوذيين لطمس تاريخها المجيد وتذليلي رأي العام (موسى بغار، ١٩٧٢م).

روهينغا: ينطق روهينغا، روہینگیا، روہانجا، روہنگیا وغيرها، وهو اسم عرقية المسلمين المضطهدين، وهي من العرقية المتصلة نشأت بعد أن اختلط عدد من القوميات من العرب والفرس والترك والهنود، وسكنت في منطقة أراكان، وكانوا حكامًا وملوكًا في مملكتهم "أراكان" (غريب الله حافظ، ٢٠١٥م).

حقوق الإنسان: هي "مجموعة الحقوق والمطالب الواجب الوفاء لكل بشر على قدم المساواة دونما تمييز فيما بينهم" (البرعي. عزت السيد، ١٩٨٥م)، أو هي "تلك الحقوق الطبيعية اللصيقة بالإنسان والتي تظل موجودة، وإن لم يعترف بها أو حتى إذا انتهكت من قبل سلطة ما" (المتوكل، عبد الملك، ٢٠٠٧م).

تعريف حقوق المرأة: المراد بها "الأمور الواجب توفيرها للمرأة كونها حقاً من حقوقها"، أو هي "قدرة المرأة على امتلاك الحرية والكرامة والمساواة من منطلق الإنسانية الكاملة، بعيداً عن الخوف والاستغلال". (Women's Rights Development- 2017).

انتهاك الحقوق: هو سلب الأفراد وحرمانهم من حقوقهم الأساسية، أي معاملتهم وكأنهم أقل من البشر قيمةً ولا يستحقون الاحترام والكرامة؛ ومن الأمثلة على ذلك هو ما يمارس بحق الإنسانية من جرائم كالإبادة الجماعية، والتعذيب، والاغتصاب، والتوجيه، والاسترافق وغيرها الكثيرة. (Michelle Maiese 2003)

اللاجئون الروهينغا في حدود بنغلاديش: تاريخ وإحصاءات وأوضاع

من المعروف أن دولة "ميانمار" قائمة على التفرقة العنصرية والطبقات الاجتماعية، لا تبالى بأي قوانين دولية أو مبادئ إنسانية ومتازت تقوم بانتهاك حقوق الإنسان عبر العصور. قد حدثت هجمات عنفية وشرسة على مسلمي الروهينغا وتوالت عمليات القتل والاضطهاد والإبادة

الجماعية وإحراق البويت والمساجد والمدارس الدينية والتشريد الجماعي منذ 1942م إلى 2017م، اهم ما وقع عليهم من المذابح والمجازر في كل من السنوات التالية: 1942م، 1948م، 1955م، 1959م، 1962م-1968م، 1971م، 1974م، 1978م، 1982م، 2012م، 2016م، 2017م (فابريوز أسد. 2018م). ففر المسلمين الناجون من الاضطهاد والقتل من ولاية راخين في ميانمار وانتشروا في الدول المجاورة والعربـية، وجـسب تقريرـي الإـعلام العـالـمي "الـجزـيرـة" حيث يسكن فيـ الجـزـيرـة العـربـية أـكـثـرـ من (2,00,000) وفيـ باـكـستان (3,50,000)، وفيـ مـالـيزـيا (1,50,000)، وفيـ الـهـنـد (40,000) وفيـ الإـمـارـاتـ العـربـيةـ المتـحدـةـ (10,000)، وفيـ تـايـلـانـدـ (5,000) وفيـ إـنـدـونـيسـياـ (1,000) لـاجـيـ. (مـصـطـفـيـ سـيدـ مـسـعـودـ، 2016م)، ولكنـ مـعـظـمـ مـسـلـمـيـ روـهـينـيـاـ عـبـرـواـ الحـدـودـ ولـجـأـواـ إـلـىـ بنـغـلاـديـشـ وـصـلـ عـدـهـمـ أـكـثـرـ مـاـ اـنـتـشـرـواـ فـيـ دـوـلـ مـخـالـفـةـ.

فـدوـلـةـ بنـغـلاـديـشـ لـديـهاـ تـارـيخـ طـوـيلـ فـيـ استـضـافـةـ روـهـينـيـاـ فـيـ مـحـافـظـةـ كـوكـسـ باـزارـ فـيـ شـيـتـاغـونـغـ عـلـىـ حـدـودـ الـجـزـءـ الشـمـالـيـ مـنـ رـاخـينـ. أـشـارـ المـؤـرـخـونـ بـأـنـ بـدـاـيـةـ دـخـولـ الـلـاجـئـينـ إـلـىـ بنـغـلاـديـشـ مـنـ عـامـ 1948ـمـ، وـبـعـدـ اـسـقـطـالـ بـنـغـلاـديـشـ بـدـأـتـ الـهـجـمـةـ عـلـىـ مـسـلـمـيـنـ الـأـراـكـيـنـ عـامـ 1974ـمـ، وـكـانـ الـهـدـفـ وـرـاءـ تـلـكـ الـهـجـمـةـ إـقـلـاعـ مـسـلـمـيـنـ مـنـ أـرـاضـيـهـ وـأـمـتـلـاكـهـمـ فـلـجـاتـ حـوـالـيـ 15ـأـلـفـ مـنـ مـسـلـمـيـنـ. ثـمـ وـقـعـتـ أـبـشـعـ الحـادـثـةـ وـأـشـنـعـهـ وـهـيـ عـمـلـيـةـ درـاغـنـ (King Dragon) (عـامـ 1978ـمـ بـقـيـادـةـ "نيـ يـونـ") لـإـجـبارـ الـأـراـكـيـنـ عـلـىـ مـغـارـدـةـ الـوـطـنـ، فـدـخـلـ أـكـثـرـ مـنـ 3,00,00ـمـ ثـلـاثـمـائـةـ أـلـفـ مـنـ الـلـاجـئـينـ فـيـ حـدـودـ بـنـغـلاـديـشـ (خـانـ عـبدـ المـعـوبـدـ 1988ـمـ). وـفـيـ عـامـ 1979ـمـ تـمـ اـنـتـقـافـيـةـ بـيـنـ مـيـانـمـارـ وـبـنـغـلاـديـشـ لـإـعادـةـ الـلـاجـئـينـ الـذـيـنـ دـخـلـوـ بـنـغـلاـديـشـ قـبـلـ عـامـ 1978ـمـ، فـرـجـعـ مـنـ الـلـاجـئـينـ 250ـ، 250ـ، 1ـ، 87ـ نـسـمـةـ حـامـلـيـنـ بـطاـقةـ التـسـجـيلـ الـعـامـةـ (NRC) وـبـعـضـ الـأـخـرـينـ سـافـرـوـاـ إـلـىـ بـلـادـ مـخـالـفـةـ.

ثـمـ وـصـلتـ مـوجـةـ كـبـيرـةـ أـخـرىـ مـنـ لـاجـئـ روـهـينـيـاـ إـلـىـ بـنـغـلاـديـشـ فـيـ فـتـرـةـ 1991ـمـ-1992ـمـ، فـعـبـرـ حـوـالـيـ 250ـ، 000ـ شـخـصـ الـحـدـودـ، وـتـمـ الـاعـتـرـافـ بـهـمـ مـنـ قـبـلـ حـكـومـةـ بـنـغـلاـديـشـ كـلـاجـئـنـ وـاستـضـافـهـمـ فـيـ مـخـيـمـاتـ فـيـ مـقـاطـعـةـ كـوكـسـ باـزارـ. (أـحمدـ سـلـمـيـانـ. 2000ـمـ). ثـمـ تـمـ اـنـتـقـافـيـةـ وـالـتـوـقـيعـ بـيـنـ الـبـلـدـيـنـ بـحـضـورـ مـمـثـلـ الـأـمـمـ الـمـتـحـدـةـ حـوـلـ إـرـجـاعـ الـلـاجـئـينـ، وـتـمـ عـودـةـ 200,00ـمـ لـاجـئـ إـلـىـ بـلـدـهـ أـراـكـانـ، وـأـغـلـقـتـ بـنـغـلاـديـشـ 18ـ مـخـيـمـاـ سـوـيـ مـخـيـمـيـنـ، وـبـقـيـ فـيهـماـ 107ـ، 23ـ لـاجـئـ رـسـمـيـاـ، وـلـكـنـ فـيـ الـحـقـيقـةـ كـانـ يـسـكـنـ فـيـهـماـ 10,000ـ، 1ـ، 1ـ شـخـصـاـ دـونـ تـسـجـيلـ حـكـومـيـ وـبـعـدـ أـزـمـةـ أـكتـوبرـ 2016ـ فـيـ لـاـيـةـ رـاخـينـ، فـرـ 70ـ، 000ـ روـهـينـيـاـ إـصـافـيـوـنـ إـلـىـ بـنـغـلاـديـشـ.

ثـمـ جـاءـتـ مـأسـيـ روـهـينـيـاـ عـامـ 2017ـمـ، وـهـذـهـ الـمـجـرـرـةـ فـاقـتـ الـمـجـازـرـ السـابـقـةـ كـلـهاـ فـيـ شـدـةـ التـتـكـيلـ وـالـتـعـذـيبـ وـالـإـبـادـةـ وـكـثـرـةـ عـدـ القـتـلـ وـالـجـرـحـ، فـالتـجـأـ إـلـىـ بـنـغـلاـديـشـ التـنـفـقـ الـجـمـاعـيـ 712179ـ لـاجـئـ فـيـ فـتـرـةـ مـنـ 25ـ آـغـسـطـسـ إـلـىـ 31ـ دـيـسـمـبـرـ 2017ـ وـ 13223ـ لـاجـئـ وـصـلـواـ مـنـ يـنـاـيـرـ 2018ـمـ، فـانـضـمـواـ مـعـ الـلـاجـئـينـ 250000ـ لـاجـئـ مـنـ روـهـينـيـاـ الـذـيـنـ كـانـواـ بـالـفـعـلـ فـيـ بـنـغـلاـديـشـ.

مخيمات لاجئ الروهينجا في بنغلاديش

قد خصصت حـكـومـةـ بـنـغـلاـديـشـ سـتـةـ آـلـافـ فـدانـ مـنـ الـأـرـاضـيـ لـاستـضـافـةـ روـهـينـيـاـ فـيـ "أـوـخـيـاـ" وـ"ـتـكـنـافـ" فـيـ مـحـافـظـةـ كـوكـسـ باـزارـ (ISCG 2018). وـيـقـدـرـ 312ـ، 898ـ لـاجـئـ يـعـيـشـونـ الـآنـ فـيـ مـخـيـمـاتـ تـلـكـ الـمـنـطـقـيـنـ فـيـ كـوكـسـ باـزارـ وـعـدـهـمـ 160ـ، 100ـ، 1ـ لـاجـئـ حـسـبـ تـجـسـيلـ الـبـيوـمـتـريـ (بـصـماتـ)، فـيـ 11ـ إـبـرـيلـ 2018ـ. فـسـكـانـ روـهـينـيـاـ فـيـ أـوـخـيـاـ الـآنـ أـرـبـعـةـ أـصـعـافـ سـكـانـ بـنـغـلاـديـشـ الـمـلـحـلـيـةـ. كـمـ أـكـبـرـ مـخـيـمـ لـلـاجـئـينـ فـيـ الـعـالـمـ. وـيـبـلـغـ إـجمـالـيـ عـدـ سـكـانـ مـخـيـمـ

روهينغا للاجئين في كوكس بازار وقت كتابة هذا التقرير ما يقرب من مليون شخص. ومنهم 52% من النساء والفتيات. (ISCG. 2017).

وبحسب تقرير في 31 أغسطس 2018، لمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن 889753 لاجئ من الروهينجا يسكنون في مخيمات بنغلاديش في حدود بنغلاديش (UNHCR، 2018).

السكان	الموضع
	اللاجئون في المخيمات
604,104	كتوب بالونغ (الموسعة)
13,933	كتوب بالونغ
9,763	ليدا
19,353	نوابارا
31,280	حكيمbara
22,064	أونشي بارا
46,196	جامتولي
22,076	باغونا
12,597	سوق ماركول
781,366	المجموع
	اللاجئون في المجتمعات المضيفة
5,725	مدينة كوكس بازار
1,511	رامو
106,475	تكاف
3,235	أوخيها
116,946	المجموع
898,312	المجموع الكلي

الوضع الحالي للاجئين الروهينجا في مخيمات في بنغلاديش

إن مسلمي الروهينغا الناجين من الاضطهاد والظلم والذين تمكنا من الفرار إلى بنغلاديش يتم إرسالهم أولاً إلى مخيمات اللاجئين في كوكس بازار من قبل الجيش البنجلاديشي. بعد تسجيلهم في المخيم، يحصلون على بطاقة تسجيل، ويتم تخصيص الملاجيء ويمكنهم تلقي النشرات. وفقاً للمادة 25 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، لكل شخص الحق في مستوى معيشي لائق لصحة ورفاه نفسه، بما في ذلك الغذاء والملابس والمساكن والرعاية الطبية والخدمات الاجتماعية الضرورية والحق في الأمان في حالة البطالة أو غير ذلك من أسباب العيش في ظروف خارجة عن إرادته. ولكن حالتهم في المخيمات في بنغلاديش ليست مرضية، بل تشكل الظروف المعيشية في المخيم تحدياً متعددًا لللاجئين. (IOM, 2017)

فهم يسكنون في مخيمات يعود تاريخها إلى عام 1979، أي معيشة اللاجئين الوهينغين في مخيمات حدود بنغلاديش بدأت منذ ما يقارب 40 عاماً ويعيشون في مخيمات خيمة ضيقة بسيطة في سفوح الجبال وطلالها تستقر الروهينجا على الاكتظاظ وغير مضياف في التضاريس الجبلية، فهم يملؤون أثناء المطر ويحرقون بحرارة الشمس أثناء الصيف، ويرتجفون بشدة البرودة أثناء الشتاء فالجو كان بارداً للغاية في المخيم وأن الكثير من الناس أصيبوا بالزكام، عرضت خيم اللاجئين الروهينغا في بنغلادش للقتل والجرف؛ بسبب الرياح القوية والأمطار الموسمية

التي تحتاج أجزاء من البلاد مؤخرًا، مما يجعلها صعباً للغاية لتقديم الدعم والخدمات التي يحتاجونها. هناك خطر من الانهيارات الأرضية على الأرض التي تم نزع الغابات عنها حديثاً حيث تم بناء العديد من الملاجئ على سفوح التلال شديدة الانحدار.

هم يعيشون في أسوأ حالة إنسانية قسوة وصعوبة الوضع الذي يعيشون فيه، فهم يعانون من مأس إنسانية وويلات ومشاكل متعددة. مثل قلة التغذية، والمياه الصافية والأدوية والملابس وقلة المستشفيات والمستوصفات والمدارس لتعليم أطفالهم والمساجد لأداء الصلاة والشعائر الأخرى، يكن الناس يتلقون الدعم الطبي الكافي، وعدم الكفاية في نظام الصرف الصحي الوصول إلى الطريق ضئيلة أو معدومة

وهم لا يقدرون مزاولة أي على العمل ما يشكل تحدياً كبيراً لمعظم اللاجئين. فيصعب عليهم العيش في المخيم لأن المساعدات محدودة. ويحاول بعضهم عملاً خاصاً مثل التدريس والأعمال التطوعية في المساجد والمدارس الدينية، ولكن لا يكفي ذلك لدعم أسرتهم، لذلك يأملون العمل للحصول على أجر أعلى. أجاب المستجيب الذكر البالغ من العمر 29 عاماً والذي اعتاد التدريس في مدرسة متوسطة في ميانمار أنه يعتمد على مدخلاته من ميانمار وأنه مستعد لتعليم الأطفال مرة أخرى. قال معظم الأشخاص الذين اعتادوا التدريس في ميانمار إنهم حربيون على التدريس مرة أخرى في المخيم حتى لو لم يحصلوا على رواتبهم ولكن لم تكن هناك تسهيلات كافية.

حقوق الإنسان للاجئين الروهينغيين في مخيمات كوكس بازار بنغلاديش، الحرمان من الجنسية والاضطهاد ضد الروهنجياس يخالف المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان. وفقاً للمادة 15 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، "كل شخص الحق في الجنسية ولا يجوز لأحد حرمانه من جنسيته. فحظر التمييز العرقي وتحريم الجنسية يشمل نطاق التعسف (Adjami. 2008).

حقوق الإنسان لنساء الروهينغا في مخيمات بنغلاديش:

إن حقوق الإنسان شيء أصيل وثابت، يتمتع بها جميع الأشخاص أنهم بشر، ولذلك فهي عالمية، وضعت بمبادئها الأساسية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان(UDHR1948) . وإن حقوق الإنسان الأساسية للاجئين تعتمد على ستة عوامل (ISIL YBIHRL/2001)، هي:

- الحق في الحماية من الإعادة القسرية.
- الحق في التماس اللجوء.
- الحق في المساواة وعدم التمييز.
- الحق في الحياة والأمن الشخصي.
- الحق في العودة.
- الحق في البقاء.

إذا نطبق هذه حقوق الإنسان الأساسية على نساء الروهينجا المضطهadas من قبل السلطة البوরمية، وحالة حقوق الإنسان في مخيم اللاجئين في بنغلاديش نجد أنها منتهكة بشدة. فالحقوق الإنسانية للمرأة ضائعة منذ زمن قديم، فهي كافحة لوقت طويل من أجل الاعتراف بها كإنسانة وللحصول على حقوقها الإنسانية الأساسية. وهي أسوأ حال في حالة اللجوء المخيمات في غير بلد़هن، وخير مثال لها أوضاعهن في مخيمات اللاجئين في بنغلاديش. ليست النساء آمنات دائمًا. خاصة عندما تكون المرأة أو الفتاة بمفردها أو غير مصحوبة بآسرتها.

مظاهر انتهاك حقوق الإنسان لنساء الروهينغا في مخيمات بنغلاديش

لابد من الاعتراف بأن النساء حول العالم يتعرضن إلى نوع من العنف في حياتهن وليس من الغريب أن النساء المستضعفات اللاجئات يواجهن هذا العنف، والتحديات الكبيرة الضخمة أكثر من غيرهن. فكذلك النساء الروهينغيات كن يتعرضن للعنف الشديد في بلادهن، ولكن هذا العنف لم يتوقف بعد أن لجأن إلى بنغلاديش؛ بل يواجهن من جديد مشاكل وعقبات، ومن أبرز تلك المشاكل والتحديات تزايد حوادث عنف الشريك والتحرش الجنسي ضدهن. فالحياة في المخيمات معقدة، خاصة بالنسبة للنساء. على الرغم من عبور الحدود فهن تواجه تحديات إضافية: انعدام الأمان أو العنف أو محدودية الحركة أو القدرة على التحدث. ونذكر هنا أبرز مظاهر الانتهاكات لحقوقهن.

أ- الانتهاك في مستوى المعيشة اللانقة:

إن العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية يضم في "ماده 11" حق كل فرد في مستوى معيشي لائق بما في ذلك الغذاء الكافي والملابس والسكن، والتحسين المستمر للظروف المعيشية. والنساء اللاجئات يواجهن العديد من التحديات في حياتهم في المخيم المساحة المحدودة في المخيم: أول ما تواجه المرأة في المخيمات أنهن يعيشن في مكان ضيق ومحدود المساحة. فوفقاً للإرشادات الخاصة بكلافة مخيم للاجئين من قبل المفوضية (2018)، تبلغ المساحة "المقبولة" الموصى بها للشخص الواحد 35 متراً مربعاً. ولكن في المستوطنة المؤقتة في المخيمات تبلغ المساحة حالياً 18 متراً مربعاً و 8 أمتار مربعة فقط (رويترز 2017) فللاجئن صغيرة جداً بالنسبة لعائلاتهم.

المأوى: يتسم أكثر من ربع بيوت الأسر اللاجئة بالازدحام الشديد. فبينما بقيت مساحة مخيمات اللاجئين على ما كانت عليه قبل ما يفوق على خمسة عقود، تضاعف عدد اللاجئين بما يفوق الأربعة أضعاف. فالازدحام فهو يعني أن يعيش ثلث أشخاص أو أكثر في غرفة واحدة، وهو على أسوأ حالاته في المخيمات.

تبني بيوت اللاجئين من الخرسانة الإسمنتية أو الطوب الإسمنتى، مما يجعل عزلها في فصل الشتاء والمحافظة عليها جافة من الرطوبة أمراً صعباً، ويؤدي ذلك إلى زيادة فرص الإصابة بالأمراض والأوبئة، خاصة بين النساء والأطفال والشيخوخ.

الطقس: التحدي الآخر الذي واجهه اللاجئون الروهينجا هو مراقبتهم السكنية وطقس بارد. م. كان الطقس البارد يؤثر أيضاً على اللاجئين حيث سجلت بنغلاديش أدنى درجة حرارة لها في يناير 2018 خلال خمسة عقود. كانت معظم الملابس المؤقتة مصنوعة من خيام الخيزران والبلاستيك، وكان اللاجئون ينامون على ستائر رقيقة من الخizerان.

ب- الانتهاك في حق الحصول على الاحتياجات الأساسية:

فالنساء محرومات من المساعدات الكافية والضرورية للمعيشة، ووفقاً لبيان المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين يتم تلبية 31٪ فقط من احتياجات المساعدات للمخيم. وغني عن القول أن هناك حاجة إلى مزيد من المساعدات.

مياه الشرب: ومن المشاكل الأخرى التي تواجه أسر اللاجئين هي إمكانية الحصول على كمية آمنة ومستقرة من مياه الشرب. يحتاج اللاجئون والمجتمعات المتضررة إلى 9 ملايين لتر من المياه الصالحة للشرب يومياً، وخدمات المياه والصرف الصحي والنظافة (WASH) تصل إلى 30٪ فقط من سكان روهينغيا المحتاجين من الأسر اللاجئة. كما أن مياه الأنابيب غير متوفرة داخل بيوتهن، وليس لديها أي مصدر آخر للمياه الآمنة. (UNICEF; 2017).

الغذاء: إن التحدي الأول الذي تواجهه النساء للاجئات هو نقص الغذاء اللازم، فيتم تزويد اللاجئين بـ 25 كيلو من الأرز، 2 لتر من الزيت، نصف كيلو من الملح، 2 كيلو من العدس،

نصف كيلو من السكر من قبل برنامج الأغذية العالمي (WFP) كل 15 يوماً أو كل شهر حسب حجم الأسر. ولكنهن بحاجة إلى الخضروات والأسماك والدواجن بالإضافة إلى المواد الغذائية الأساسية الأخرى؛ لأن بعض النساء يشكون أنهن يعانون من الإسهال ويسعنن بالمرض بعد تناول نفس الأطعمة لمدة 3 أيام متتالية بدون الخضروات والأسماك. ولأجل الحصول على الضروريات الأخرى التي لا يتم توفيرها من مساعدات دولية، تضطر بعضهن ببيع مساعدتهم المقدمة في الأسواق السوداء للحصول على النقود.

ج- انتهاك الحق في الرعاية الصحية:

للنساء حق في التمتع بقدر عالٍ من المستويات الصحية. وتعتبر التغذية الكافية ومياه الشرب الصالحة والظروف البيئية الصحية، والمسكن والخدمات الصحية الأساسية مكونات رئيسية لمستوى الحياة الكافي لنتطور ونمو المرأة جسدياً وعقلياً وروحيًا وأخلاقياً واجتماعياً. ولكن المنظر بعكس عند النساء في المخيمات بسبب العدد المتزايد من اللاجئين الروهينجا وظروف معيشتهم المكتظة فيها، فهن يعيشن فيها في مخاطرهم الصحية. فتتمثل التحديات الرئيسية لمرافق الرعاية الصحية في عدم كفاية المجمعات الصحية ووحدات الرعاية الصحية الأولية، والتي ليست قادرة على التحكم في اللاجئين المكتظين بالقدر الكافي. فجميع الأطفال حديثي الولادة تقريباً يواجهون سوء التغذية والأكثر ضعفاً وأنهم لا يتلقون خدمات الرعاية الصحية المناسبة في المخيم؛ لأن المرافق المقصنة محدودة للغاية لعلاج هؤلاء الأطفال. وجد البحث الميداني أن حوالي ثلثي النساء الحوامل لا يحصلن على خدمات أمراض النساء والتوليد، وأن الأمهات الجدد يواجهن مشاكل في إرضاع أطفالهن بسبب عدم وجود خصوصية وسوء التغذية. في مقابلة، قالت مشاركة أخرى إن النساء الحوامل والمهجورات بعيداً عن ميانمار ما زلن بصدمات نفسية بسبب العنف وبعضهن مصابات بطلاقات نارية ونيران وشظايا. بالإضافة إلى ذلك، سيتفاقم الوضع العام والمخاطر الصحية عندما يصل موسم الرياح الموسمية حيث توثر الفيضانات سلباً على المراسيض والأبار الأنبوية والمرافق الصحية التي بنيت في المخيمات (UNHCR; 2018).

وبجانب الصحة البدنية تصاب المرأة في المخيمات بالصحة العقلية؛ لأنهن بعد خضوعهن للاضطهاد في ميانمار، تعاني الآن من الظروف المعيشية الفاسدة في المخيم. في صابن بالصدمة الدورية، فهن يشعرن بالقلق والخوف بشأن يومهم التالي ما إذا كان يمكنهن الحصول على الطعام أو كيف يمكنهن جمع المال لشراء الخضار.

د- انتهاك الحق في العمل:

يعتبر العمل في حياة الإنسان الحالي ضرورة وواجب لا بد منه، فهو ضمان لاستدامة الحياة على الأرض وإعمارها، وهو أيضاً وسيلة استمرار الإنتاج، والبذل، والعطاء، وتطبيق النظريات والعلوم، والمعرف فيما يفيد حياة الإنسان في العصر الحالي والمستقبل على حد سواء

إن المرأة لها حق للعمل الذي يناسبها، ولكنهن في أغلب الأحيان محرومات عن مزاولة أي عمل في المخيمات. وذلك لأن الروهينجين لا يسمح لهم بتجاوز سيطرة السلطة، فهم محصورون في الأساس داخل حدود المخيمات. فمعظم النساء يقضين أوقاتهن فارغات، يجلسن ويتحادثن داخل خيمتهم؛ لأنهن لم يكن لديهن شيء آخر القيام به. وإن كان الرجل يعملون في متاجر صغيرة بيعهن الاحتياجات الأساسية مثل الخضروات والأسماك والبيض والوجبات الخفيفة، أو في محلات الملابس، ومحلات الخياطة في المخيم.

هـ- انعدام الأمن:

يطارد انعدام الأمان دائمًا الروهنجيا ويحيل أحلامهم ونطualاتهم المستقبلية إلى الخطر، وقد كانت دائمًا حالة انعدام الأمن التي يواجهها الروهنجيا في مخيمات اللاجئين بنغلاديش في وتيرة ارتفاع متزايدة في الأيام الأخيرة، وفي الواقع كانت دائمًا هكذا منذ أن وطأت أقدامهم أرض بنغلاديش، أملين أن ينظر إليهم بعين العطف؛ ولكن للأسف حصل عكس ما كان يتوقع، إذ قامت مجموعات من العصابات المحلية وضباط محليون بالإساءة إلى الروهنجيا واستغلال كونهم عديمي الجنسية في مخيمات اللاجئين المسجلة وغير المسجلة.

و- أعمال العنف والاعتداء الجنسي:

العنف المنزلي: بين الفتيات اللاتي أبلغن عن العنف وسوء المعاملة، وقعت غالبية الحوادث داخل الأسرة وصولهم إلى الخارج الخدمات محدودة وتقصر على منزلهم. من الذين لم يبلغوا عن تعرضهم للعنف، هناك لم يكن فرق كبير بين أولئك الذين عاش مع والديهم وأولئك الذين لم يفعلوا ذلك.

العنف في المخيم: في حين أن غالبية الفتيات المراهقات يبلغن بذلك يشعرون بالأمان إلى حد كبير في بنغلاديش، هناك لا يزال الخوف من العنف بين الفتيات المراهقات في المخيم. على الرغم من أن هذه لم تكن واسعة الانتشار المخاوف والخوف من الاختطاف والإجرام، بما في ذلك الاتجار والعمل القسري إلى.

ز- الاعتداء الجنسي: وبينت أن نساء الروهنجيا يجدن صعوبة كبيرة في التحدث عن مواضع التحرش الجنسي، لافتة إلى أن بعضهن كن يتآملن وبيكين بشدة لدى سؤالهن عن الأمر. ووجدت الدراسة معدلات متزايدة من حوادث عنف الشريك الحميم، ومستويات مرتفعة من التحرش الجنسي من قبل الرجال في المخيمات، وأعدادًا كبيرة من البلاغات عن صفقات الاتجار بالجنس داخل وخارج المخيمات، والتي جعلت جميع الفتيات غير المتزوجات تقريبًا يشعرن بالخوف إزاء سلامه أرحامهن، ويفكرن حالًأ لهذه المشكلة في الزواج، ولكن المشكلة الكبرى أنهن لا يجدن الشباب للزواج في مخيمات بنغلاديش لقلة الشبان.

ز- الزواج المبكر والزواج القسري:

الزواج المبكر شائع بين مجتمع الروهينجا. بعد اضطهاد الدولة أجبر الروهينجا الذين تقطن لهم أقلية مسلمة على الفرار من ميانمار إلى بنغلاديش، وفقاً لإحصاءات عام 2015، فإن نسبة النساء والفتيات المتزوجات بين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً ونصف ضعف عدد الرجال (13 عاماً) في المائة مقابل 5 في المائة). فالزواج المبكر تشكل قضية أخرى في المخيمات. فقدان سبل العيش ونقص الفرص الاقتصادية، وتزايد انعدام الأمن، وغياب التعليم، كل ذلك يسهم في حدوث الزواج المبكر بين الفتيات اللاجئات في المخيم (مرتضى وآخرون، 2017 ؛ فتيات لا عرائس 2016). على الرغم من أن زواج الأطفال غالباً ما ينظر إليه على أنه وسيلة لحماية الأمان الاقتصادي والبدني للفتيات، إلا أن الزواج في سن مبكرة يمكن أن يشكل تهديدات متعددة لحياة الفتيات الصغيرات وصحتهن وأفاقهن المستقبلية. تعد المضاعفات أثناء الحمل والولادة السبب الرئيسي الثاني للوفاة بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً، و 90 بالمائة من الولادات المبكرة تحدث في سياق زواج الأطفال (منظمة الصحة العالمية 2016)

ح- جرائم الاتجار بالبشر

على الرغم من وجود قانون لحماية الأشخاص من الاتجار بالبشر إلا أن هذه الجرائم لم تكن غائبة عن المخيمات في بنغلاديش التي تعتبر مقصد وعبر للاتجار بالبشر. وبرغم غياب الإحصائيات الرسمية إلا أن هذه الجرائم شهدت ارتفاعاً واضحاً في النزاع المسلح. فقد أشار

عدد من التقارير إلى حدوث زيجات أطفال في المخيمات تتم عبر مكاتب خاصة تبررها فتاوى دينية. وكذلك يجري استغلال أوضاع النساء المادية المزرية خص في مخيمات اللجوء وإدراجهن للعمل بالدعارة نظراً لمحدودية فرص العمل، مما يؤدي إلى وجود عدد من النساء الروهينغا في السجون في بعض الدول بتهمة الدعارة.

خاتمة

ثبت من هذه الدراسة عن حقوق الإنسان لمسلمي الروهينغا في مخيمات بنغلاديش بأن النساء والفتيات النازحات من الروهينجا يمثلن أكبر مثال على انتهاك حقوق الإنسان في الأونة الأخيرة. قد ترسخت الأزمة الإنسانية بينهن لغياب الجنسية وانعدام الدولة وكلاجئة مهاجرة. إن غياب المواطنة لم يؤدي إلى حرمان نساء وفتيات الروهينجا من حقوق الإنسان الأساسية فحسب، بل تعرضن في كثير من الأحيان إلى مجموعة واسعة من العنف الجنسي والجنساني كلاجئات يعيشن في العالم البشري ولسن ببشر.

ومن صور الانتهاك لحقوق النساء في مخيمات بنغلاديش أنهن يعيشن في خيمة ضيقة بسيطة في سفح الجبال، مما يجعلها صعباً للغاية لتقييم الدعم والخدمات التي يحتاجونها، فهو مسلوبة الحقوق في السكن، في المياه والصرف الصحي، في التعليم، في التمتع بأعلى مستوى من الصحة البدنية والنفسية، وفي الزواج والأسرة.

فهن يعانين من مأس إنسانية وويلات ومشاكل متعددة، مثل قلة التغذية، والمياه الصافية والأدوية والملابس وقلة المستشفيات والمستوصفات والمدارس لتعليم أطفالهن، فالنساء الروهينغيات كن يتعرضن للعنف الشديد في بلادهن، ولكن هذا العنف لم يتوقف بعد أن لجأن إلى بنغلاديش؛ بل يواجهن حوادث عنف الشريك والتحرش الجنسي ضدهن. والاتجار بالفتيات للدعارة.

وفي ظل غياب الحلول الدائمة وتجاهل حقوق الإنسان، والقانون الإنساني وحقوق اللاجئين، ويتوالى تعرّض النساء وبالتالي الأطفال، إلى مخاطر استمرار انتهاك حقوق الإنسان في الدول المضيفة وفي داخل مخيمات بنغلاديش.

التوصيات

- يجب على المنظمة الدولية والهيئات العالمية الوقوف بجانب نساء الروهينغا اللاجئات في بنغلاديش لتقديم كافة المساعدات الإنسانية، ولوقف كافة المظالم والاعتداءات والانتهاكات في داخل المخيمات.

- بذل جهود حثيثة من الحكومة والمؤسسات الخيرية لتحسين أوضاعهن ورفع التمييز والظلم والعنف الواقع عليهن.

- إنشاء العيادات الكبيرة والمراكمز الصحية والمستوصفات والمستشفيات الخيرية لتوفير العلاج المناسب لهن.

- بناء مشاريع تنموية ومراكز مهنية وحرفية في موقع اللاجئات وتوظيفهن في العمل.

- توفير الاحتياجات تخص بالفتيات المراهقات خدمات الصحة الجنسية والإنجابية.

- اتخاذ جميع التدابير اللازمة والمتحدة على الفور لمنع جميع أعمال العنف والاستغلال الجنسي والاعتداء الجنسي.

- متابعة أوضاع حقوق الإنسان لنساء الروهينغا في مخيمات عن كثب، والتوعية بشأن انتهاكات حقوق الإنسان.

قائمة المراجع بالعربية:

- 1- أبو معاذ، أحمد عبد الرحمن(1434هـ). مسلمو أراكان وستون عاماً من الاضطهاد. ط 2، مكة المكرمة، ص 37
- 2- البرعي. عزت السيد، حماية الإنسان، في ظل التنظيم الدولي والإقليمي، مطبعة العاصمة، القاهرة، ظ 1، 1985م، ص 4.
- 3- غريب الله، سيف الله حافظ(2015م)، واقع الثقافة الإسلامية في بورما، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ص 12
- 4- المتوكل، عبد الملك، حقوق الإنسان، الرؤي العالمية والإسلامية والعربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 2، 2007م، ص 85.
- 5- موشى بغار(1972م)، مسلمو بورما. معهد جنوب آسيا، جامعة هايلبرغ، ط 1، ألمانيا: دار أونوهاGasowitsch. ص 69

بالبنغالية:

- 6- أحمد سليمان(2000م)، أراكانير إتيهاش (تاريخ أراكان) مكتبة إمدادية، داكا، ص 23
- 7- خان عبد(1979م)، أراكان مقثير سنغرام (جهاد التحرير في أراكان) شيتاغونغ بنغلاديش، ص 67
- 8- فايروز أسد(2018م)، ناف ندير وفاري، (وراء نهر ناف) ط 1، غارديان فابليكيشن، سوق بازار، داكا
- 9- مصطفى سيد مسعود (2016م)، روہینگا دیر إیکال وشیکال (الروهينغا الماضي والحاضر) جريدة نياديغنت اليومية، 15 نوفمبر.

بالإنجليزية:

- 10- Adjami. M. & Harrington. J. (2008). The Scope and Content of Article 15 of the Universal Declaration of Human Rights. Refugee Survey Quarterly, Volume 27, Issue 3, January 2008,
- 11- IOM. (2017). Hostile terrain slows delivery of lifesaving aid to Rohingya refugees. Retrieved from <https://www.iom.int/news/hostile-terrain-slows-delivery-lifesaving-aid-rohingya-refugees>
- 12- ISILYBIHRL, <http://www.worldlii.org/int/journals/ISILYBIHRL/2001/6.html>. Accessed on 28 February 2018,
- 13- ISCG. 31 Dec 2017. "Situation Report: Rohingya Refugee Crisis." p.6. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/>
- 14- Mahmood, Syed et al. 2017. The Rohingya People of Myanmar: Health, Human Rights, and Identity. Lancet, Volume 389, Issue 10081, P1841-1850, May 6, 2017.
- 15- Mourtada, Rima, Jennifer Schlecht, and Jocelyn Dejong, 2017. A Qualitative Study Exploring Child Marriage Practices among Syrian Conflict-Affected Populations in Lebanon. Conflict and Health, 11.

- 16- Michelle Maiese (7-2003), "Human Rights Violations" www.beyondintractability.org, Retrieved 23-8-2017. Edited
- 17- Reuters. (2017). Life in the camps. Retrieved from. <http://fingfx.thomsonreuters.com/gfx/rngs>
- 18- UNICEF; 2017United Nations Children's Fund. Outcast and Desperate: Rohingya refugee children face a perilous Future. New York:.
- 19- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2007. Analysis of Gaps in the Protection of Rohingya Refugees.
- 20- UN Women (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women). 2017. Gender Advocacy Paper for Rohingya Refugee Crisis Response in Bangladesh.
- 21 Women's Rights and Development ", www.womenforwomen.org,30-5-2017.

أثر استخدام مستويات الدعم(المتوسطة- التفصيلية) في التعلم الإلكتروني المنشر على تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

The use of the levels of support (medium-detailed) in the ubiquitous e-learning in developing skills of problem solving and self-regulation for educational technology students.

أ.د محمد زيدان عبد الحميد، جامعة المنوفية- مصر

ملخص: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام مستويات الدعم(المتوسطة- التفصيلية) في التعلم الإلكتروني المنشر على تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. والذي تضمن مشكلة وأهداف ومنهج وإجراءات ومصطلحات البحث، والناتج وتفسيرها والتوصيات والمقررات، وقد استُخدم منهج البحث النظري، ونكونت عينة البحث من 60 طالباً وطالبة، وتم إجراء أدانا البحث على الطلاب، وتطبيق أساليب المعالجة الإحصائية (SPSS)، والتوصل إلى نتائج أثبتت وجود تأثير لمستويات الدعم على اختبار مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنشر، الدعم، حل المشكلات، التنظيم الذاتي.

Abstract: The aim of this research is to explore the impact of The use of the levels of support (medium-detailed) in the ubiquitous e-learning in developing skills of problem solving and self-regulation for educational technology students. Which included the problem, objectives, methodology, procedures and terminology of the research, and also a summary of the results and interpretation and recommendations and proposals of the research, The sample consisted of 60 students, The researcher applied the appropriate statistical processing methods using the SPSS program, and the researcher reached results that proved the effect of the study Level support for the test of problem-solving skills and self-regulation .

Keywords: ubiquitous learning, support, problem solving, self-regulation.

مقدمة:

تكنولوجيا التعليم علم دائم وسريع التطور، حيث انتقل سريعاً من تكنولوجيا التعلم الإلكتروني إلى تكنولوجيا التعلم المحمول، وهو يتجه بقوة نحو تكنولوجيا تعلم إلكتروني جديد وهي التعلم المنتشر Ubiquitous learning، حيث يمثل التعلم المنتشر شكلاً من أشكال التعلم الذي يحدث في أي وقت وفي أي مكان من خلال توظيف الأجهزة اللاسلكية والقالة، كما أنه يعمل على نقل عملية التعلم خارج بيئه التعلم التقليدية.

يعد التعلم المنتشر تعلم سياقي حقيقي وظيفي وتكيفي، يتم من خلاله توصيل كائنات التعلم الإلكتروني المناسبة، إلى مجموعة من المتعلمين، متواجدين في أماكن مختلفة ومتباينة، وإدارة عمليات التعلم والتفاعلات والأنشطة التعليمية الوظيفية المناسبة، في الوقت والمكان المناسبين، في فضاء إلكتروني منتشر، باستخدام تكنولوجيات لاسلكية وأجهزة رقمية محمولة ومسوكة. كما أنه امتداد وتوسيع لمجال التعلم المحمول، فإذا كان المحمول يركز على تقديم التعلم في أي وقت ومكان، فإن التعلم المنتشر يركز على تقديم التعلم المناسب، في الوقت المناسب، والمكان المناسب، باستخدام المصادر المناسبة(محمد خميس، 2011، ص 173).

يتميز التعلم المنتشر بالعديد من الخصائص كما يرى كل من "أوجاتا وأخرون" (Ogata, et al., 2010, p. 121)، "Yin, Yano, et al., 2004, p. 27؛ Yahya, et al., 2010, p. 121)، وهى: الدوام والثبات، حيث لا يمكن أن يفقد الطالب علهم؛ إمكانية الوصول، حيث يمكن أن يصل الطالب إلى وثائقهم التعليمية من أي مكان؛ الفورية، بحيث يمكن للطالب الحصول على المعلومات في الحال أينما كانوا؛ والتفاعلية، حيث يمكن أن يتفاعل الطالب مع الخبراء، والمعلمين أو الأقران؛ الأنشطة التعليمية، حيث يمكن ربط أنشطة التعلم بالحياة اليومية للمتعلم؛ وقابلية التكيف، حيث يمكن للطلاب الحصول على المعلومات الصحيحة بالطرق المناسبة لهم في الوقت المناسب وبصورة صحيحة؛ والدرامية بالسياق بمعنى تهيئة بيئه التعلم للطالب حسب موقع الطالب الحقيقي لتوفير المعلومات المناسبة لهم(محمد خميس، 2011، ص 176).

وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات حول التعلم النقال والتعلم المنتشر (Yang, 2009؛ Sung, 2011؛ Zaho & Okamoto, 2011؛ Norman, Din & Nordin, 2011؛ Chang & Lui, 2013؛ Shih et al., 2012؛ Tan et al., 2012؛ Shieh et al., 2013؛ Chen, Chin, 2013؛ Wen et al., 2013؛ Chen, Chin, 2013)، وقد تناولت هذه البحوث والدراسات متغيرات عديدة في التعلم النقال والتعلم المنتشر، كما هو الحال في دراسة يانج (2006) والتي استهدفت الكشف عن فاعلية بيئه تعلم قائمة على التعلم المنتشر تتكون من ثلاثة أنظمة (نظام الند للند للوصول إلى المحتوى، ونظام التكيف للمحتوى، ونظام إدارة التقييم الشخصي للمحتوى) في دعم التعلم التشاركي، والتي توصلت إلى فاعلية بيئه التعلم المنتشر بالأنظمة الثلاثة (نظام الند للند للوصول إلى المحتوى، ونظام التكيف للمحتوى، ونظام إدارة التقييم الشخصي للمحتوى) في دعمها للتعلم التشاركي بين المتعلمين. وأيضاً دراسة سونج (2009) والتي استهدفت تطوير بيئه تعلم منتشر تدعم النمط المتزامن وغير المتزامن والخلطي، وتوصلت إلى فاعلية بيئه التعلم المنتشر. دراسة زاهو و اوکاموتو (2011) التي استهدفت الكشف عن فاعلية نموذج تكيف المحتوى تبعاً لبيئه تعلم قائمة على التعلم الإلكتروني وأخرى قائمة على التعلم المنتشر، وتوصلت إلى فاعلية بيئه التعلم القائمة على التعلم المنتشر من حيث تكيف المحتوى تبعاً لسياق المتعلم.

من خلال عرض ما سبق من البحوث والدراسات السابقة، وخصائص بيئه التعلم المنتشر، لاحظ الباحث أهمية التعلم المنتشر في العملية التعليمية، ولكن يلاحظ أن هذه البحوث

والدراسات السابقة قد اقتصرت على تصميم بيانات تعلم منتشر لتنمية التحصيل أو مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، واقتصرت أيضاً على تقديم بيئة تعلم منتشر تدعم أنظمة التعلم، أو تقديم بيئة تعلم منتشر وفقاً لأنماط التعلم المنشئ، أو تقديم نموذج للتعلم المنشئ، دون التعرض إلى المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء العمل في بيئة التعلم المنشئ.

ونظراً لأن التعلم المنشئ تعلم عن بعد لا يوجد فيه اتصال وتفاعل بين المعلم والمتعلم، لذلك فإن المتعلم في حاجة إلى دعم وتوجيهات مستمرة، تعوض هذا النقص. وبالرغم من أهمية متغير الدعم في التعلم المنشئ حيث تعمل بيئة التعلم المنشئ على توفير الدعم للتعلم مما يساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة، كما يساعد الدعم على دمج المعلومات الحالية للمتعلمين مع المعلومات السابقة والوصول للجديد، وأيضاً توفر بيئة التعلم المنشئ ساقلات تعلم المتعلمين تساعد على تطوير مهارات حل المشكلات، وتحفز دوافع المتعلمين على التعلم (Tan. et al., 2012, p. 207) إلا أن البحث والدراسات لم تتناوله، بل ركزت على فاعلية التعلم المنشئ ذاته ودراسة متغيرات أخرى، ولم تركز على مستوى الدعم التعليمي.

ويقصد بالدعم التعليمي في التعلم الإلكتروني كما ترى ماري Mary (2008, p. 87) بأنه كل ما يقدم للمتعلم إما من خلال التفاعل الاجتماعي أو باستخدام التكنولوجيا التي يتم توفيرها من قبل المعلم، لتمكن المتعلم من إكمال المهمة وتقوده إلى مزيد من التعلم. كما يمكن تعريف الدعم على أنه عملية تربوية يستطيع من خلالها المعلمون الأثغر خبرة ومعرفة تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين عند الحاجة، لأداء المهام التي لا يستطيعون أدائها بأنفسهم ولتمكن المتعلمين من تحقيق أهدافهم، وتتلاشى تلك المساعدات عند حدوث التعلم. يهدف هذا الدعم في التعلم المنشئ إلى مساعدة الطلاب في إكمال المهام التعليمية؛ وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام الدعم في بيئة التعلم المنشئ (Chen. et al., 2008; Hwang. et al., 2010; Ting. et al., 2011; Phumeechanya & Wannapiroon, 2013; Jeong et al., 2014; Phumeechanya & Wannapiroon, 2015) والتي أوضحت أن المعلمين يجب أن يكون لديهم المهارات الكافية لتحفيز وتقديم المشورة والدعم للمتعلمين أثناء القيام بالمهام ويتوقف ذلك على درجات أدائهم فإذا كانت مساوية للمستوى المطلوب أو أعلى منه لن يتم تقديم دعم للطلاب أما إذا كانت دون المستوى المطلوب يتم تقديم الدعم لهم ثم تقليل الدعم تدريجياً حتى يعتمدوا على أنفسهم، كما أوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام الدعم مع بيئة التعلم المنشئ.

يستخدم الدعم في "الموقع التعليمي" لبيئة التعلم المنشئ لمساعدة الطلاب على حل المشكلات مثل التي تقابلهم في مقرر لغات الحاسب الآلي "البرمجة بلغة C++"؛ ومن ثم فهو له فوائد عديدة في التعلم المنشئ أهمها تحقيق متطلبات التعلم وأداء مختلف المهام المطلوبة، وتوجيه المتعلمين إلى المصادر المعرفية والتقليل من فرص الشعور بالإحباط، وتنمية القراءة على التنظيم الذاتي والاعتماد على النفس. وقد أجريت حوله بحوث ودراسات عديدة أثبتت هذه الفوائد (شيماء صوفي، 2006؛ زينب المسلمي، 2008؛ اسماعيل حسونه، 2008؛ طارق عبد السلام، 2010؛ نبيل عزمي، 2010؛ Lee & Songer, 2010؛ محمد دولاتي، 2011؛ محمد خلف، 2013؛ نعيمة رشوان، 2013؛ عبير مرسي، 2014؛ منصور الصعيدي، 2014؛ وليد يوسف، 2014؛ أسماء صبحي، 2015).

ممكن تقديم الدعم التعليمي في التعلم الإلكتروني بمستويات عديدة؛ هي (أ) مستوى الدعم المتوسط، والذي يتم من خلال تقديم كم المساعدة الالزمة للطالب دون الدخول في تفصيلات واستبعاد ما هو غير ضروري، من خلال استخدام أمثلة وتلميحات أو شرح المصطلحات أو

عبارات تذكيرية، ومن خلال طرح أسئلة تشجع المتعلم على التفكير والتأمل والاختيار من البديل حل المشكلات، وأخيراً من خلال تقديم النصائح والتوجيهات عن طريق المنذجة والعرض والتغذية الراجعة وتيسير الأوامر المطلوبة. (ب) مستوى الدعم التفصيلي الذي يتم من خلاله تقديم كم المساعدة اللازمة للطلاب التي تساعدهم على التركيز على الموضوعات والمفاهيم المهمة والمعقدة، من خلال خلق تنظيمات وتركيبات تجعل عملية تنظيم المفاهيم واضحة، وتزويدهم بالتلخيصات والإرشادات والأمثلة الإضافية والأسئلة الموجهة.

وقد أجريت عدة بحوث ودراسات حول مستويات الدعم في التعلم الإلكتروني، كما هو الحال في دراسة شيماء صوفي (2006) التي ثبتت فاعلية مستوى الدعم التفصيلي وأفضليته على مستوى الدعم الموجز؛ ودراسة طارق عبد السلام (2010) والتي ثبتت أنه بالمقارنة بين مستوى الدعم الموجز ومستوى الدعم المتوسط، كان مستوى الدعم المتوسط أفضل، وبالنسبة لمستوى الدعم الموجز ومستوى الدعم التفصيلي كان مستوى الدعم التفصيلي أفضل، أما بالنسبة لمستوى الدعم المتوسط ومستوى الدعم التفصيلي لا يوجد فرق بينهما؛ ودراسة محمد دولاتي (2011) التي ثبتت أن الطالبات من خصوصي التحصل حصلوا على نفس النتيجة سواء درسن بالتجهيز الموجز أو التوجيه المتوسط أو التوجيه التفصيلي؛ ودراسة أسماء صبحي (2015) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كثافة دعامات التعلم وأسلوب التعلم (المستقل- المعتمد) ومهارات التصميم التعليمي والتي أوضحت نتائجها أن متوسطات درجات مهارات التصميم التعليمي للطلاب المستقلين بدعامتات التعلم الكثيفة هي الأعلى يليها الطلاب المعتمدين بدعامتات التعلم الكثيفة ثم الطلاب المستقلين بدعامتات التعلم المستقلين بدعامتات التعلم المتوسطة ثم الطلاب المعتمدين بدعامتات التعلم المتوسطة ثم الطلاب المستقلين بدعامتات التعلم البسيطة وأخيراً الطلاب المعتمدين بدعامتات التعلم البسيطة.

ولكن يلاحظ أن هذه البحوث والدراسات قد أجريت على بيئة تعلم إلكتروني أخرى، غير بيئة التعلم المنشور، كما أنها لم تتفق على أفضلية مستوى على آخر، مما يتطلب مزيداً من البحث والدراسة للمقارنة بين هذه المستويات، وتحديد أنسابها في بيئة التعلم الإلكتروني المنشور، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

بعد الأساس النظري لبيئات التعلم المنشور ولدعم من أهم النقاط التي يستند إليها البحث الحالي، حيث يرتبط الأساس النظري للتعلم المنشور بالنظرية البنائية (محمد خميس، 2011، ص 247-246)، ويرتبط الأساس النظري للدعم بالنظرية البنائية الاجتماعية (Hmelo- Silver, Duncan & Chinn, 2007)، بالنسبة للأساس النظري للتعلم المنشور يلاحظ أن النظرية البنائية تتظر للتعلم على أنه عملية بناء نشطة، يقوم بها المتعلمون، حيث تأتي المعرفة من خلال نشاط معين. وبعد أحد التوجهات والمبادئ الأساسية لتصميم التعلم الإلكتروني التي يركز عليها الفكر البنائي تصميم المحتوى في شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقة ومتعددة وذات معنى، تسهل عمليات معالجة المعلومات وتفسيرها وبنائها وتكون المعاني الشخصية وتطبيقاتها في مواقف أخرى مختلفة. وهنا تعد ببيئات التعلم المنشور ملائمة لتحقيق هذه التوجهات والمبادئ. أما بالنسبة للأساس النظري للدعم يلاحظ أنه يرجع إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي تتظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائي اجتماعي موجه نحو حل مشكلات معينة أو إنجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة في مجال معين، بحيث لا يمكن للمتعلم الوصول إلى الهدف وبلوغ الغاية من خلال الاعتماد على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتي فقط، بل يحتاج إلى مساعدة ودعم وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران الأكثر خبرة في ذلك، وبذلك تكون النظرية البنائية الاجتماعية أضافت للبنائية المعرفية مبدأ الدعم الخارجي في سياق التفاعلات الاجتماعية

بين المتعلمين والمعلمين أو الخبراء، حيث يتطلب فهم الأنشطة التي تقدم للمتعلم وتنفيذها استخدام دعم للتعلم خاصة إذا لم يتوفر لدى المتعلم الخلفية المعرفية الكافية التي تعينه على تنفيذ هذه الأنشطة.

استخلص الباحث مما سبق أنه يمكن أن توجد علاقة بين مستويات الدعم وربما أن تؤثر على تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي لدى الطلاب لذلك يجب تشجيع الطلاب على بذل أقصى مجهود لديهم للحصول على أفضل النتائج، حيث أن بيئة التعلم الإلكتروني لديها القدرة على زيادة النواحيف والمخرجات التعليمية في الموضوعات العلمية المعقدة عند الطلاب، كما يجب أن يتوفر لدى الطلاب مجموعة من المهارات ومنها على وجه الخصوص مهارات التنظيم الذاتي الازمة لتعلم الموضوعات المعقدة باستخدام بيئة التعلم المنشر والاستفادة من قدراتها كبيئة تعليمية فعالة، ويحتاج ذلك إلى دراسة للكشف عن أثر استخدام مستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في بيئة التعلم المنشر في تطبيق بعض مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++" وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث: تمكن الباحث من بلورة مشكلة البحث، وتحديد ها، وصياغتها من خلال المحاور التالية:

-بعد التعلم النقال والمنشر إمتداداً للتعلم الإلكتروني حيث يعمل على توصيل كائنات التعلم الإلكتروني المناسبة، إلى مجموعة من المتعلمين، متواجدين في أماكن مختلفة ومتباينة، وإدارة عمليات التعلم والفاعلات والأنشطة التعليمية الوظيفية المناسبة، في الوقت والمكان المناسبين، في فضاء الكتروني منتشر، باستخدام تكنولوجيات لاسلكية وأجهزة رقمية محمولة ومسوكة، وقد أثبتت البحوث والدراسات فاعلية التعلم النقال والتعلم المنشر مثل (Sung, Yang, 2006; Norman, Din & Nordin, 2011; Zaho & Okamoto, 2012; Shih et al., 2012; Chang & Lui, 2013; Tan et al., 2013; Chen, Chin, 2013; Wen et al., 2013; Chen, Chin, 2015)، وأن كمية الدعم يمكن أن تؤثر على فاعليته.

يعد الدعم التعليمي للمتعلمين مكوناً أساسياً من مكونات التعلم النقال والمنشر، حيث يستخدم هذا الدعم في هذه البيئات لتحقيق العديد من الوظائف والأهداف، فهو يهدف إلى مساعدة الطلاب في تبسيط المهام وفهمها والتغلب على حل المشكلات بها، ويحتاج ذلك إلى دراسة العلاقة بين الدعم وكميته وخصائص المتعلمين. أن البحوث والدراسات حول فاعلية استخدام الدعم ومتغيراته في بيانات التعلم الإلكتروني بشكل عام، وببيئات التعلم النقال والمنشر بشكل خاص، قد أثبتت فاعلية الدعم في مساعدة الطلاب في إكمال المهام التعليمية (Chen. et al., 2008; Hwang. et al., 2010; Ting. et al., 2011; Phumeechanya & Wannapiroon, 2013; Jeong et al., 2014; Phumeechanya & Wannapiroon, 2015) والتي أوضحت أن المعلمين يجب أن يكون لديهم المهارات الكافية لتحفيز وتقديم المشورة والدعم للمتعلمين أثناء القيام بالمهام ويتوقف ذلك على درجات تقييمهم للمتعلمين، ويحتاج ذلك للكشف عن كمية الدعم ومدى حاجة المتعلمين للدعم، بما يتوافق مع أسلوب تعلمهم.

يلاحظ أن هذه البحوث والدراسات قد اقتصرت على قياس فاعلية استخدام هذا الدعم بشكل عام، وأن البحوث والدراسات التي درست متغيراته، اقتصرت على بعض أنماط له فقط وهي المهمة- التدريب- تحرير الفهم، ولم تتعرض لكمية الدعم ومستوياته وعلاقتها مع أسلوب التعلم.

-أن البحوث والدراسات تناولت متغير مستويات الدعم في بيئات تعلم إلكتروني أخرى، غير بيئه التعلم المنتشر. ومن ناحية أخرى لم تتفق هذه البحوث والدراسات على أفضليه مستوى على آخر، مما يتطلب مزيداً من البحث والدراسة للمقارنة بين هذه المستويات، وتحديد أنسبيها في بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر بما يتوافق مع أسلوب التعلم، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالى.

-توصيات بعض المؤتمرات التي نادت بضرورة الأخذ بأسلوب التعلم المنتشر والاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في أي وقت وأي مكان حيث أوصى المؤتمر الدولى الثاني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد (2011)، والمؤتمـر الدولـى لجودـة التعليم (2015)، والمؤتمـر الدولـى الرابع للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد (2015)، بالتوظيف الفعال لأحدث التقنيات اللاسلكية في العمليات التعليمية والاستفادة من مميزات وإمكانيات المستحدثات التكنولوجية والاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعلم المنتشر والتحول من التعلم التقليدي المتمرکز حول المعلم إلى التعلم المتمرکز حول المتعلم، الملتقي العلمي الأول لـتكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس (2016)، الملتقي العلمي الثاني لـتكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس (2017)، ومع ذلك لم يتم إجراء البحوث التطويرية لتلبية هذه التوصيات.

-التقدم التكنولوجي السريع وال الحاجة إلى تغيير الأسلوب التقليدي لعملية التعلم، والعمل على امتداد ونقل عملية التعلم خارج حدود بيئه التعلم التقليدية وجعلها في أي وقت وأي مكان وباستخدام المصادر المناسبة.

وفي ضوء ذلك، أمكن تحديد مشكلة البحث الحالى وصياغتها في العبارة التقريرية التالية: "توجد حاجة إلى استخدام بيئه تعلم إلكتروني منتشر وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) لتنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي"؛ نظراً لوجود قصور في مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي، وذلك لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي السريع في المستحدثات التكنولوجية، وهو ما لم تتناوله البحوث والدراسات السابقة، التي اقتصرت على دراسة كل متغير على حده، دون تحديد العلاقة بين هذه المتغيرات، ويعتبر مقرر لغات الحاسوب الآلي " البرمجة بلغة C++ " من المقررات التي يعتمد تعلمها على مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي، لذا فإنه يتمشى مع سياق مشكلة البحث، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال التدريس في قسم تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي وكذلك من خلال إجراء دراسة استكشافية على عينة قوامها (12) طالباً وطالبة من طلاب الفرقـة الثالثـة تـكنـولوجـيا التعليم بكلـيـة التربيةـ النوعـيـة جـامـعـة المنـوفـيـة حيث قـامت بـتطبيقـ استـيـانـة عـلـى الطـلـابـ مـلـحقـ (1)، وـتأـكـدـ الـبـاحـثـ من خـالـ عـلـهـ وـمـن خـالـ نـتـائـجـ الـدـرـاسـةـ أـنـ نـسـبـةـ (70%)ـ مـنـ الطـلـابـ لـديـهـمـ صـعـوبـاتـ فـيـ عـلـيـتـيـ تصـمـيمـ وـتـطـوـيرـ البرـمـجيـاتـ وـعـلـمـيـاتـ حلـ المـسـكـلـاتـ وـأـدـاءـ المـهـامـ فـيـ مـقـرـرـ لـغـاتـ الـحـاسـوبـ الآـلـيـ " البرـمـجةـ لـغـةـ C++ "، وـجـوـهـةـ بـيـنـ الـمـعـارـفـ النـظـرـيـةـ وـالـمـهـارـاتـ الـعـلـمـيـةـ تـعـكـسـ بـدـورـهاـ عـلـىـ عـلـيـاتـ تصـمـيمـ وـتـطـوـيرـ المـشـرـوعـاتـ وـحلـ المـسـكـلـاتـ وـأـدـاءـ المـهـامـ، مـاـ أـدـىـ لـقـصـورـ فـيـ تـوـظـيـفـ الـطـلـابـ لـمـهـارـاتـ حلـ المـسـكـلـاتـ.

أسئلة البحث: على ضوء ذلك يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث على النحو التالي:
ما أثر استخدام مستويات الدعم(المتوسطة- التفصيلية) في التعلم الإلكتروني المنتشر على تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟ كما أمكن تحليل هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

ما التصميم التعليمي لبيئه التعلم المنتشر وفقاً لمستوى الدعم (المتوسط-التفصيلي)؟
ما أثر بيئه التعلم المنتشر وفقاً لمستوى الدعم (المتوسط-التفصيلي) في تنمية كل من:

مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

التنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي للتوصيل إلى:

بيئة التعلم المنشور وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة - التفصيلية).

- الكشف عن تأثير مستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في التعلم الإلكتروني المنشور على

تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي بمقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++" لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

أهمية البحث: يفيد البحث الحالي في ما يلي:

- تزويد مجال تكنولوجيا التعليم بكيفية تطوير بيئه تعلم إلكتروني منتشر بمستويات مختلفة للدعم

(المتوسطة- التفصيلية) لتنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي بمقرر لغات الحاسوب

الآلي "البرمجة بلغة C++" لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

- استخدام بيانات مستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في بيئه التعلم الإلكتروني المنشور

الذين تم إعدادهم في البحث الحالي في تحسين تدريس مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++".

- توجيه أنظار القائمين على تدريب طلاب تكنولوجيا التعليم لاستخدام تكنولوجيا بيانات التعلم

المنشور باعتبارها مستحدثات تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

- توجيه أنظار القائمين بالتدريس في قسم تكنولوجيا التعليم إلى أهمية استخدام التعلم المنشور في العملية التعليمية.

منهج البحث: اعتمد الباحث على منهج البحث التطوري، والذي عرفه عبد اللطيف الجزار

(Elgazzar, 2014) بأنه يقوم على تكامل مناهج البحث (منهج البحث الوصفي، منهج تطوير

المنظومات، منهج البحث التجريبي).

خطوات البحث: لتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

أولاً: معرفة العلاقة بين مستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في بيئه التعلم الإلكتروني

المنشور وتنمية بعض مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي في مقرر لغات الحاسوب الآلي

"البرمجة بلغة C++" ، لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال دراسة وتحليل الدراسات

والبحوث السابقة المرتبطة بالتعلم المنشور وببيانات التعلم المنشور ومستويات الدعم، ومهارات

حل المشكلات، التنظيم الذاتي، والبحوث التي تجمع بينهم والبحوث التي تتعلق بالتصميم

التعليمي لمستويات الدعم.

ثانياً: إشتقاق معايير التصميم التعليمي لبيئه التعلم المنشور والمحتوى التعليمي وفقاً لمستويات

الدعم (المتوسطة- التفصيلية).

ثالثاً: تطبيق نموذج محمد خميس للتصميم التعليمي (2015) في تصميم مواد المعالجة التجريبية

الخاصة بموضوع البحث وتشتمل على تحليل المشكلة، تحليل خصائص المتعلمين، تحليل

محتوى لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++" والذي تعرفه على بيئه التعلم المنشور

باستخدام مستويات الدعم، وإعداد معايير تصميم المحتوى التعليمي في بيئه التعلم المنشور وفقاً

لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) وتحكيمها في ضوء قائمة المعايير.

رابعاً: إعداد اختبار حل المشكلات وتحكيمه، وإعداد مقاييس مهارات التنظيم الذاتي وتحكيمه،

و عمل التعديلات اللازمة في ضوء آراء الممكرين، وأيضاً تصميم السيناريو طبقاً للمعايير

التصميمية التي قام الباحث بإعدادها بناءً على الدراسات والأدبيات السابقة وتحكيمها من قبل

السادة الممكرين والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم.

- خامسًا: إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات البحث وإجراء التعديلات الازمة.
- سادسًا: اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى أربع مجموعات.
- سابعاً: إجراء التجربة الأساسية للبحث من خلال:
- تطبيق أدوات البحث قبلياً على المجموعات.
 - استخدام المعالجات التجريبية المختلفة على عينة البحث.
 - تطبيق أدوات البحث بعدياً على المجموعات.
- ثامناً: تحليل البيانات، إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها، وعرض نتائج البحث.
- تاسعاً: مناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء نتائج الدراسات السابقة.
- عاشرًا: تقديم التوصيات والمقترنات.

مصطلحات البحث:

الدعم: عملية تربوية يستطيع من خلالها المعلمون الأكثر خبرة ومعرفة تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين عند الحاجة، لأداء المهام التي لا يستطيعون أدائها بأنفسهم ولتمكن المتعلمين من تحقيق أهدافهم، وتلاشى تلك المساعدات عند حدوث التعلم. (Jingyan, 2010, p. 286)، ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية تربوية يستطيع من خلالها المعلمون تقديم الدعم للمتعلمين في بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر لأداء المهام التي لا يستطيعون أدائها بأنفسهم سواء بصورة متوسطة أو تفصيلية، وذلك لتنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي لدى طلاب الفرقه الثالثة شعبه تكنولوجيا التعليم في مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++".

التعلم المنتشر: عرفه محمد خميس (2011، ص 173) بأنه "تعلم سياقي حقيقي وظيفي وتكيفي، يتم من خلاله توصيل كائنات التعلم الإلكتروني المناسبة، إلى مجموعة من المتعلمين، متواجدين في أماكن مختلفة ومتباعدة، وإدارة عمليات التعلم والتفاعلات والأنشطة التعليمية الوظيفية المناسبة، في الوقت والمكان المناسبين، في فضاء إلكتروني منتشر، باستخدام تكنولوجيات لاسلكية وأجهزة رقمية محمولة ومسوكة"، يعرفه الباحث إجرائيًا في هذا البحث بأنه تعلم سياقي حقيقي وظيفي وتكيفي يجمع بين التكنولوجيا القاللة، وخدمات الويب وتكنولوجيا مراعاة السياق للربط بين المعلومات، كما يركز على تقديم التعلم في الوقت والمكان المناسب، باستخدام المصادر المناسبة، وإدارة عمليات التعلم والتفاعلات والأنشطة التعليمية الوظيفية المناسبة.

بيئة التعلم المنتشر: تمثل بيئه التعلم المنتشر أية مواقف تعليمية يمكن للمتعلم أن ينفعس فيها، فالتعلم المنتشر يعني أن التعلم موجود دائمًا، في كل مكان وزمان ولكن لا يمكن الشعور به، كما أنه يمكن الوصول إليه بسهولة باستخدام أجهزة التعلم النقال Mobile Learning وهي أجهزة الكمبيوتر المحمول وكمبيوتر الجيب والتليفونات المحمولة واجهز المساعدات الرقمية الشخصي (PDAs) وجهاز قراءة الكتب الإلكترونية، ولذلك يمكن القول أن التعلم النقال هو الأساس الذي يقوم عليه التعلم المنتشر (محمد خميس، 2008، ص 10)، ويعرف الباحث بيئه التعلم المنتشر في البحث الحالي بأنها بيئة لاسلكية تمثل مواقف تعليمية مختلفة يستخدم فيها المتعلمون تليفون ذكي، أو كمبيوتر محمول أو مساعد رقمي، في الوصول اللاسلكي بالشبكة، كي يتعلم في الوقت والمكان المناسب وباستخدام المصادر المناسبة، وبالتالي يكون التعلم بمرونة أكثر، ويتيح فرص استقبال محتوى المقرر الخاص بلغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++" الموضوع على خادم عن بعد، واستقبال المواد الأخرى وخدمات الدعم، وهي بيئه التعلم المنتشر بمستويات الدعم التي يتم تصميمها بنموذج محمد خميس (2015) في إجراءات البحث.

المهارة: عرفها كل من آمال صادق وفؤاد أبو حطب (2000، ص 658) على أنها "السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان: أولهما أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت وأقل جهد ممكن، ويعرفها الباحث إجرائياً على أنها مجموعة استجابات أدائية ترتبط بمهارات البرمجة بلغة C++، يؤديها الفرد بدقة وسرعة وباقل جهد ممكن نتيجة لسلوك المتعلم أو المكتسب حتى يصل إلى درجة عالية من مستوى الاتقان.

حل المشكلات: عرفتها بهيرة الرابط (2014، ص 214) بأنها تلك الطريقة التي يستخدم بها الشخص المعلومات التي اكتسبها لمواجهة متطلبات موقف جديد غير مألوف، أو هي سلوك موجه لبلوغ الهدف، ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها تلك الطريقة التي يستخدم فيها الطالب المعلومات التي اكتسبوها من خلال مستويات الدعم المتوسطة والتفصيلية لحل مشكلة معينة في مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++" في بيئة التعلم الإلكتروني المنتشر.

مهارات حل المشكلات: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها درجات الطلاب في اختبار مهارات حل المشكلات الذي يتم إعداده في أدوات هذا البحث في إجراءات البحث.

التنظيم الذاتي: عرفته أميمة عفيفي (2010، ص 87) بأنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه معرفياً وسلوكيًا. ويتحمل مسؤولية أساسية عنها من خلال تبني معتقدات دافعية "تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم والتوجه نحو الهدف" ومعتقدات خاصة بالفعالية الذاتية، والتحكم في الفائق واستخدام استراتيجيات معرفية مثل "وضع الأهداف، التنظيم، التحويل، التوسيع" وما وراء المعرفية مثل "الخطيط لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف، ومراقبة التعلم وحفظ السجلات والتقييم الذاتي" واستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم مثل "البحث عن المعلومات، طلب المساعدة الأكademية، استعراض السجلات، ضبط الجهد، تنظيم الوقت" بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه، ويعرف الباحث التنظيم الذاتي إجرائياً بأنه مجموعة من الخطوات أو الأفعال أو السلوكيات التي يمارسها المتعلم من أجل اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها من خلال بيئة التعلم الإلكتروني المنتشر في مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++"، ويتم تقدير مهارات التنظيم الذاتي بالمقاييس الذي يتم اعداده ضمن أدوات هذا البحث في إجراءات البحث.

الإطار النظري للبحث: في ضوء طبيعة وأهداف البحث الحالي تم عرض الإطار النظري من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: التعلم الإلكتروني المنتشر: يتناول هذا المحور التعلم الإلكتروني المنتشر من حيث مفهومه وبيئته وخصائصها والأسس النظرية للتعلم الإلكتروني المنتشر.

مفهوم التعلم الإلكتروني المنتشر: يرى محمد خميس (2011، ص 173) أن التعلم المنتشر هو "عملية تعلم سياقي حقيقي وظيفي وتكيفي، يتم من خلاله توصيل كائنات التعلم الإلكتروني المناسبة، إلى مجموعة من المتعلمين، متواجددين في أماكن مختلفة ومتباude، وإدارة عمليات التعلم والتفاعلات والأنشطة التعليمية الوظيفية المناسبة، في الوقت والمكان المناسبين، في فضاء إلكتروني منتشر، باستخدام تكنولوجيات لاسلكية وأجهزة رقمية محمولة ومسوكة".
ويؤكد أن التعلم المنتشر هو امتداد وتوسيع لمجال التعلم النقال. ولذلك فإن التعلم المنتشر يذهب بخطوات أبعد من التعلم النقال، فإذا كان التعلم النقال يركز على تقديم التعلم في أي وقت ومكان، فإن التعلم المنتشر يركز على تقديم التعلم المناسب، في الوقت المناسب، والمكان المناسب، باستخدام المصادر المناسبة.

بيئة التعلم الإلكتروني المنتشر: تكون بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر من كائنات تعلم Learning Objects، وخدمات تعليمية LearningServices، وأجهزة رقمية محمولة وممسوكة، متصلة لاسلكياً، في فضاء منتشر، يتفاعل فيه المتعلمون مع كائنات التعلم، ومع المعلم، ومع بعضهم البعض في سياق بيئه حقيقية (محمد خميس، 2011، ص 174).

في بيئه التعلم المنتشر يحمل كل طالب جهازاً لاسلكياً أو هاتفاً محمولاً أو جهاز المساعد الرقمي الشخصي مزوداً بسماعات، ثم يقوم الفضاء المنتشر بتحديد مكان كل طالب عن طريق المحسات، فعندما يصل الطالب إلى الكائن، تتصل المحسات اللاسلكية بالإنترنت ونموذج خادم بيئه التعلم المنتشر، وينقل المعلومات عن الكائن، حيث أن البيانات تتلقى عبر أحد الكائنات في مركز التعلم المنتشر إلى الطالب عبر الأجهزة الخاصة بهم، كما أنه يوجد تفاعل سلس بين طالب واحد والنظام، حيث أن أجهزه الاستشعار (المحسات) تكشف حضور الطالب وترسل بيانات الكائن إلى الطالب من خلال جهاز المساعد الرقمي الشخصي الخاص به، ويمكن نقلها للطالب في شكل (صور-نصوص-صوت) أو أي شكل آخر، وفي الوقت نفسه الكائن يتصل بوحدة الخادم ويطلب معلومات عن الطالب ومع ذلك تكون هذه المعلومات مستقلة ومتصلة بالشبكة، كما أن الكائن يمكن أن يعمل على حده وينقل البيانات وتكون هذه البيانات (بيانات عن الطالب مثل اذا كان الطالب قد وصل إلى البيانات سابقاً، وما هو التنسيق المناسب والمناخ للطالب من قبل وحدة خادم بيئه التعلم المنتشر، اذا الطالب استجاب جيداً للجزء المرئي أو البصري للمعلومات في الماضي) هذه المعلومات تكون موجودة في الحال.

ومن خلال نتائج الطلاب التي قد تكون عن طريق لعبه أو أي وسيلة ترفيهية ترسل لاسلكياً لأجهزة الطلاب ثم للطلاب ويتم تحليل النتائج وتحديد إذا كان الطلاب يحتاجون إلى مساعدة أو دعم في فهم الموضوع، أو يحتاجون أيضاً إلى تعزيز ويتم إرسالها للطلاب من خلال جهاز المساعد الرقمي الشخصي، وتكون المعلومات عن الطالب في وحدة خادم بيئه التعلم المنتشر في حين أن المعلومات عن الكائن تكون عنه في نموذج خادم بيئه التعلم المنتشر (Prafulla & Swapnil, 2016, p. 191)

خصائص بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر: تتميز بيئه التعلم المنتشر بمجموعه من الخصائص كما حدثت الأدب (محمد خميس، 2011، ص 175 - 177؛ Cjeng, Sun, Kansen, Huang,&He. 2005; Rogers, Price, Randell, Fraser, Weal, & Fitzpatrick, 2005):

-**التكامل الفزيائي:** ويعني أن التعلم المنتشر يتضمن التكامل بين المعلومات الرقمية والعالم المادي المحسوس، أي التكامل بين الأنشطة والخبرات التعليمية التي يحصل عليها المتعلمون داخل القاعات وخارجها. فقد أكدت الدراسات أن المتعلمين قد تمكنا من المشاهدة والملاحظة وجمع البيانات والمعلومات الصوتية والصورة المرتبطة، خلال أنشطة التعلم باستخدام الشبكات اللاسلكية.

-**الدراسة بالسياق:** يختلف سياق التعلم في بيئه الفصول التقليدية التي يلتزم فيها المتعلمون داخل جدران الفصل. عن بيئه التعلم المنتشر التي يتبعون فيها المتعلمون ويتواجدون في أماكن حقيقية. ومن ثم فالمكان واحد في الفصول التقليدية، أما في التعلم المنتشر فالاماكن متعددة، وكل متعلم موجود في مكان مختلف، ولذلك يجب أن يكون مصمم نظام التعلم المنتشر على دراية بالمكان الذي يوجد فيه المتعلم، ويتحلى بدقة السياق الشخصي والبيئي للمتعلم، لكي يقدم له التعلم الذي يناسب هذا السياق.

-الاتصال اللاسلكي: فالتعلم المنشـر يقوم على الاتصال اللاسلكي، باستخدام أجهزة وشبكات لاسلكية.

-التكيفية: التعلم المنشـر هو تقديم التعلم المناسب في الوقت المناسب والمكان المناسب باستخدام المصادر المناسبة وهذا هو أساس التعلم التكيفي ومن ثم فالتعلم المنشـر هو تكيفي الأصل إذ يتكيف مع حاجات المتعلمين ومع السياق الشخصي والبيئي لهم. فيقدم لكل متعلم ما يحتاجه هنا والآن.

-البنائية: فالتعلم المنشـر يقوم على أساس نظريات التعلم المعرفية البنائية والاجتماعية. فمن خلال البحث والتقصي والملاحظة، والتفاعل مع المعلم والمتعلمين يبني المتعلمون تعلمهم. -العمل البيئي التلقائي: فنظرًا لأنـه في بيـئة التعلم المنشـر يتصل المتعلـمون المنشـرون في أماكن متباـعة مختـلـفة ببعضـهم وبالـإنـترـنـت لـاسـلـكـيـاً فإنـ من خـصـائـص هـذـه الـبـيـئة أـنـ توـفـر لـهـم الـعـمل الـبـيـئـيـ التـلـقـائـيـ بـيـنـ كـلـ الـمـوـكـونـاتـ، بـحـيثـ يـمـكـنـ الـمـتـلـعـمـ مـنـ الـاتـصـالـ بـكـلـ الـمـوـكـونـاتـ تـلـقـائـيـاـ دونـ الـحـاجـةـ إـلـىـ بـرـامـجـ أوـ تـغـيـيرـ الـعـامـالـاتـ وـالـإـعـادـاتـ.

الأسس النظرية لبيـئة التعلم الإلكتروني المنشـر: نظرًا لأنـ التعلم المنشـر يـجـمعـ بـيـنـ خـصـائـصـ الـأـجـهـزةـ الـفـنـالـةـ وـالـحـوـسـيـةـ الـمـنـشـرـةـ وـالـاتـصـالـاتـ الـلـاسـلـكـيـةـ؛ لـذـاـ إـنـ يـتـوـافـقـ مـعـ مـبـادـئـ وـمـتـطلـباتـ عـدـيدـ مـنـ نـظـريـاتـ الـتـلـعـمـ، بـحـيثـ يـدـعـمـ مـبـادـئـ نـظـريـاتـ الـتـلـعـمـ الـسـلوـكـيـةـ، الـبـنـائـيـةـ وـالـبـنـائـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ، الـاتـصـالـيـةـ عـلـىـ الـنـحـوـ الـمـوـضـحـ فـيـمـاـ يـلـيـ:

علاقة نظرية التعلم السلوكيـةـ بـيـنـاتـ التـلـعـمـ المـنـشـرـ: أـشـارـ Shroff, Keyes and Linger (2015, p. 25) أـنـ التـلـعـمـ المـنـشـرـ يـحـقـقـ مـتـطلـباتـ الـنـظـريـةـ السـلوـكـيـةـ وـالـتـرـنـكـزـ عـلـىـ التـدـرـيـبـ وـالـمـارـسـةـ وـالـتـغـذـيـةـ الـراـجـعـةـ كـعـمـلـاتـ أـسـاسـيـةـ لـلـحـصـولـ عـلـىـ الـمـعـلـومـاتـ وـاـكـتـسـابـهاـ، وـتـطـبـيقـاتـ الـتـلـعـمـ المـنـشـرـ تـسـتـجـيبـ لـنـكـ المتـطلـباتـ عـنـ طـرـيقـ توـفـرـ فـرـصـ فـضـاءـاتـ الـتـلـعـمـ الـتـيـ تـحـدـثـ فـيـهاـ الـتـدـرـيـبـ الـمـارـسـةـ إـلـىـ جـانـبـ توـفـرـ فـرـصـ التـغـذـيـةـ الـراـجـعـةـ وـتـوـعـهـاـ، فـالـطـالـبـ فـيـ بـيـنـاتـ الـتـلـعـمـ يـمـارـسـ الـتـلـعـمـ عـنـ طـرـيقـ التـدـرـيـبـ وـالـمـارـنـ بـشـكـلـ فـرـديـ مـنـ خـلـالـ الـتـطـبـيقـاتـ الـمـتـاحـةـ، ثـمـ يـحـدـثـ التـوـاـصـلـ بـيـنـهـ وـبـيـنـ زـمـلـائـهـ وـبـيـنـهـ وـبـيـنـ الـمـعـلـومـاتـ سـوـاءـ بـإـرـسـالـ الرـسـائـلـ أـوـ كـتـابـةـ الـتـعـلـيقـاتـ أـوـ الرـدـ عـلـيـهـاـ، بـإـلـاضـافـةـ إـلـىـ تـلـقـيـ تـغـذـيـةـ رـاجـعـةـ بـشـأنـ أـداءـهـ وـتـمـكـيـنـهـ مـنـ مـشـارـكـةـ الـمـعـلـومـاتـ مـعـ أـقـرـانـهـ، وـهـوـ مـبـادـيـ مـنـ مـبـادـيـ النـظـريـةـ السـلوـكـيـةـ.

علاقة نظرية التعلم البنائيةـةـ وـالـبـنـائـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ بـيـنـاتـ التـلـعـمـ المـنـشـرـ: يـشـتـركـ التـلـعـمـ المـنـشـرـ فـيـ مـبـادـيـ مـنـ مـضـامـينـ الـنـظـريـةـ الـبـنـائـيـةـ وـالـبـنـائـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ، حـيثـ وـضـعـتـ النـظـريـةـ الـبـنـائـيـةـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـمـبـادـيـ هـيـ:

- (1) تكون الخبرـاتـ الـتـعـلـيمـيـةـ مـنـ خـلـالـ عـمـلـيـاتـ بـنـاءـ الـمـعـارـفـ.
 - (2) تكون الخبرـاتـ الـتـعـلـيمـيـةـ نـتـيـجـةـ تـوـعـةـ تـوـنـعـ الـأـرـاءـ وـتـبـادـلـ وـجـهـاتـ الـنـظرـ.
 - (3) التـلـعـمـ الـمـعـزـزـ بـالـشـعـورـ بـالـإـحـاجـازـ الـذـائـنـ وـالـشـعـورـ بـالـمـلـكـيـةـ.
 - (4) يـحـدـثـ التـلـعـمـ خـلـالـ موـافـقـ اـجـتمـاعـيـةـ تـعزـزـ مـنـ مـهـارـاتـ التـلـعـمـ الـاجـتمـاعـيـ.
 - (5) يـعـتمـدـ عـرـضـ وـتـقـدـيمـ التـلـعـمـ عـلـىـ اـسـتـخـادـ طـرـقـ وـمـاـخـلـ تـعـلـيمـيـةـ مـتـوـعـةـ.
 - (6) منـ شـروـطـ حدـوثـ التـلـعـمـ الـوـعـيـ بـسـيـاقـ التـلـعـمـ وـبـيـتـهـ وـالـتـطـبـيقـاتـ الـمـتـاحـةـ
- (Chu, Hwang & Tsai, 2010).

وـفيـ ضـوءـ تـحلـيلـ الـعـلـاقـةـ بـيـنـ خـصـائـصـ التـلـعـمـ المـنـشـرـ وـمـبـادـيـ النـظـريـةـ الـبـنـائـيـةـ وـالـبـنـائـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ يـمـكـنـ استـخـلاـصـ عـدـدـاـ مـنـ النـقـاطـ الـتـيـ رـاـعـاهـاـ الـبـاحـثـ وـوـضـعـتـهاـ فـيـ الـاعـتـبارـ عـنـ تـطـوـرـ بـيـنـاتـ التـلـعـمـ المـنـشـرـ لـتـعزـيزـ مـبـادـيـ نـظـريـاتـ التـلـعـمـ الـبـنـائـيـةـ وـالـبـنـائـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ عـلـىـ الـنـحـوـ التـالـيـ:

- تعزيز وتنوع مصادر المعلومات وسهولة الوصول إليها بما يتيح فرص المشاركة في بناء وتكوين المحتوى ومشاركة هذا المحتوى مع الآخرين.
- توفير التطبيقات التي تدعم وتحفز مشاركة المتعلمين في بيئات التعلم المنشـر، بالإضافة إلى توفير موافق تعلم ترتبـط بالحياة الواقعـية للمتعلم لتناول المشـكلـات والمـهام التعليمـية المطلـوبـة مـعـاجـلـتها.
- توفـرـ التطـبـيقـاتـ والـخدـماتـ الـتـيـ تـعزـزـ منـ دـورـ بـيـئـةـ التـلـمـعـ المـنـشـرـ فـيـ تـواـصـلـ وـمـشـارـكـةـ الـمـتـعـلـمـينـ مـعـ بـعـضـهـمـ سـوـاءـ المـتـراـمـنةـ أوـ غـيرـ المـتـراـمـنةـ.
- دعـمـ مـاـدـلـ التـلـمـعـ التـعـاـونـيـ وـالـتـشـارـكـيـ وـتـعـزـيزـ مـهـارـاتـ التـلـمـعـ الـاجـتمـاعـيـ مـنـ خـلـالـ أدـوـاتـ التـواـصـلـ وـالتـقـاعـلـ المـتـوـزعـةـ.

علاقة نظرية التعلم الاتصالية ببيئات التعلم المنشـرـ: قـدـ سـيمـنـزـ Siemensـ نـظـرـيـةـ أـطـلقـ عـلـيـهاـ النـظـرـيـةـ الـاتـصـالـيـةـ وـالـتـيـ تـرـكـزـ فـكـرـتـهاـ عـلـىـ أـنـ التـلـمـعـ يـحـدـثـ فـيـ بـيـئـاتـ غـيرـ رـسـميـةـ مـدـعـوـمـاـ بـشـبـكـاتـ التـواـصـلـ وـالـاتـصـالـاتـ الـلـاسـلـكـيـةـ وـالـتـكـنـوـلـوـجـيـاتـ الـمـخـلـفـةـ،ـ حـيـثـ يـتـكـونـ التـلـمـعـ مـنـ مـجـمـوعـةـ مـنـ العـقـدـ الـتـعـلـيمـيـةـ أـوـ روـابـطـ لـلـمـعـلـومـاتـ مـنـ مـصـادـرـ هـاـ المـخـلـفـةـ،ـ وـأـنـ التـلـمـعـ قدـ يـحـدـثـ فـيـ الـمـجـتمـعـ الـعـمـلـ/ـفـضـاءـاتـ تـلـمـعـ/ـعـبـرـ الشـبـكـاتـ/ـمـوـافـقـ حـقـيقـةـ،ـ كـمـاـ أـنـ مـهـارـاتـ الـبـحـثـ عـنـ الـمـعـلـومـاتـ وـاسـتـخـدـامـ تـكـنـوـلـوـجـيـاـ الـمـعـلـومـاتـ وـالـاتـصـالـاتـ هـيـ الرـكـيـزةـ الـأسـاسـيـةـ لـحـدـوثـ التـلـمـعـ وـالـذـيـ يـحـدـثـ فـيـ أـمـاـكـنـ مـتـوـزعـةـ وـبـطـرـقـ مـخـلـفـةـ،ـ (Edwards & Baker, 2010, p. 829)،ـ (Amakiim & Akhron(6-7) 2012, pp. Kim, Caytiles & Kim 2012, pp. 6-7)ـ فـيـشـيرـواـ إـلـىـ أـنـ النـظـرـيـةـ الـاتـصـالـيـةـ تـرـىـ أـنـ الـمـعـارـفـ يـتـوزـعـهـاـ عـبـرـ شـبـكـةـ مـنـ الـاتـصـالـاتـ أـوـ الـعـقـدـ،ـ لـذـكـ فـإـنـ التـلـمـعـ يـتـكـونـ مـنـ خـلـالـ تـقـاعـلـ الـمـتـعـلـمـ وـقـدـرـتـهـ عـلـىـ تـكـوـنـ مـعـارـفـ عـبـرـ تـلـكـ الشـبـكـاتـ،ـ وـتـرـكـزـ النـظـرـيـةـ الـاتـصـالـيـةـ إـلـىـ عـدـةـ اـعـتـباـراتـ مـنـهـاـ:ـ التـلـمـعـ وـتـكـوـنـ الـمـعـارـفـ يـرـتـكـزـ عـلـىـ تـنـوـعـ الـأـرـاءـ،ـ التـلـمـعـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـعـلـمـيـاتـ الـتـيـ تـعـتـمـدـ عـلـىـ التـرـابـطـ بـيـنـ الـمـعـلـومـاتـ أـوـ الـعـقـدـ الـتـعـلـيمـيـةـ أـوـ مـصـادـرـ التـلـمـعـ،ـ يـحـدـثـ التـلـمـعـ عـبـرـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـتـطـبـيقـاتـ الـمـادـيـةـ/ـغـيرـ الـبـشـرـيـةـ،ـ يـهـدـفـ التـلـمـعـ إـلـىـ مـعـرـفـةـ الـمـزـيدـ مـنـ الـمـعـلـومـاتـ،ـ بـقـاءـ التـلـمـعـ وـاسـتـمـارـيـتـهـ يـرـتـبـطـ بـتـعـزـيزـ نـقـاطـ التـواـصـلـ وـالتـشـارـكـ فـيـ بـيـئـةـ التـلـمـعـ،ـ يـتـطـلـبـ التـلـمـعـ تـوـفـرـ مـهـارـاتـ إـدـرـاكـ الـعـلـاقـاتـ وـرـوـابـطـ بـيـنـ عـنـاصـرـ بـيـئـةـ التـلـمـعـ.

علاقة نظرية القرارات ببيئات التعلم المنشـرـ كـأـحـدـ طـبـيـقـاتـ الـتـكـنـوـلـوـجـيـاـ الـهـادـئـهـ:ـ يـقـومـ التـلـمـعـ الـمـنـشـرـ كـأـحـدـ طـبـيـقـاتـ الـتـكـنـوـلـوـجـيـاـ الـهـادـئـهـ عـلـىـ نـظـرـيـةـ الـقـدـرـاتـ theory of affordancesـ الـتـيـ طـوـرـهـ جـيمـسـ جـيـسـونـ سـنـةـ 1977ـ وـالـتـيـ تـتـنـاـولـ الـعـلـاقـةـ بـيـنـ الـكـائـنـاتـ فـيـ الـعـالـمـ وـمـقـاصـدـ الـشـخـصـ وـمـدـرـكـاتـهـ وـقـدرـاتـهـ حـيـثـ يـمـكـنـ لـلـشـخـصـ تـرـكـيزـ الـانتـبـاهـ باـسـتـخـدـامـ الـحـوـاسـ الـخـمـسـ (Gibson, 1977)،ـ فـقدـ أـطـلـقـ مـارـكـ واـيـزـرـ Mark Weiserـ مـصـطـلحـ الـتـكـنـوـلـوـجـيـاتـ الـهـادـئـةـ سـنـةـ 1991ـ،ـ ليـصـ ذلكـ الـعـصـرـ الـذـيـ يـأـتـيـ بـعـدـ عـصـرـ الـكـمـبـيـوتـرـ الـعـلـاقـ،ـ ثـمـ الـمـيـنـيـ،ـ ثـمـ الـشـخـصـيـ،ـ ثـمـ الـإـنـتـرـنـتـ وـالـحـوـسـيـةـ الـمـوزـعـةـ،ـ ثـمـ الـنـقـالـ وـالـمـنـشـرـ،ـ التـنـغـلـ عـلـىـ هـذـاـ الـكـمـ الـهـائـلـ مـنـ الـمـعـرـفـةـ الـمـتـضـخـمةـ،ـ وـفـيـ سـنـةـ 1996ـ كـتـبـ معـ جـونـ سـيلـيـ بـراـونـ (أـبـوـ التـلـمـعـ الـمـنـشـرـ)ـ وـصـوـلـ عـصـرـ الـتـكـنـوـلـوـجـيـاـ الـهـادـئـهـ،ـ حـيـثـ تـعـلـمـ الـتـكـنـوـلـوـجـيـاـ الـهـادـئـهـ عـلـىـ التـقـليلـ مـنـ كـمـ هـذـهـ الـمـعـلـومـاتـ الـضـخـمـةـ،ـ مـنـ خـلـالـ الـوـصـولـ إـلـىـ الـمـعـلـومـاتـ الـمـخـتـارـةـ،ـ باـسـتـخـدـامـ نـهـاـيـاتـ طـرـفـيـةـ،ـ أـيـ الـوـصـولـ إـلـىـ الـمـعـلـومـاتـ الـوـاعـيـةـ،ـ وـالـصـغـيـرـةـ،ـ وـمـنـ أـيـ مـكـانـ وـهـذـاـ يـؤـدـيـ إـلـىـ اـخـتـفـاءـ الـكـمـبـيـوتـرـ بـشـكـلـهـ الـحـالـيـ وـسـيـصـبـحـ الـكـمـبـيـوتـرـ جـهـازـ صـغـيـرـاـ مـتـضـمـنـاـ كـلـ الـاجـهـزةـ وـقـادـرـاـ عـلـىـ التـكـيفـ (Weiser & Brown, 1996).

المحور الثاني: مستويات الدعم في التعلم الإلكتروني المنشـرـ:ـ وـيـتـنـاـولـ التـعـرـفـ عـلـىـ الدـعـمـ مـنـ حيثـ مـفـهـومـهـ،ـ أـسـالـيـبـ تـقـديـمـهـ،ـ مـسـتـوـيـاتـ الدـعـمـ الـمـسـتـخـدـمـهـ فـيـ الـبـحـثـ الـحـالـيـ.

مفهوم الدعم التعليمي: ترى "ماري" (Mary 2008, p. 78) أن الدع مهو عبارة عما يقدم للمتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي أو من خلال التكنولوجيا التي يتم توفيرها من قبل المعلم، لكي تتمكن المتعلم من إكمال المهمة وتقويه إلى مزيد من التعلم؛ ويعرفه لو، ولاجوى، وويسمان (Lu, Lajoie and Wiseman 2010, p. 286) بأنه عملية تربوية يستطع من خلالها المعلمون الأكثر دراية وخبرة تقديم المساعدة للمتعلمين عند الحاجة إلى أداء المهام التي لا يستطيعون أدائها بأنفسهم ولتمكين المتعلمين من تحقيق أهدافهم وتتلاشى تلك المساعدات عند حدوث عملية التعلم.

أهمية الدعم التعليمي: يُعد الدعم عنصراً أساسياً في التعلم الإلكتروني؛ حيث أنه ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية فهو يعد من أهم شروط التعلم (Quintana, 2000, P. 168)؛ محمد خميس، 2003، ص17) وذلك للأسباب التالية:

- يحتاج المتعلمون إلى تعليمات وتوجيهات مستمرة لتوجيهه تعليمهم في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف وإصدار الاستجابات الصحيحة والمتكلمة من البداية، دون ضياع الوقت في المحاوّلات والأخطاء الفاشلة.

- التوجيه البشري الذي يقدمه المعلم أفضل من التوجيه الآلي في تحقيق التعلم المطلوب.

- التوجيه الذي يشتمل على تعليمات لفظية مكتوبة أو مسموعة، مصحوبة بعروض بصرية وأمثلة توضيحية، أفضل من الذي يشتمل على تعليمات لفظية فقط أو أمثلة توضيحية فقط.

- المساعدة والتوجيه تصاحب عمليات التدريب والممارسة والتطبيق، ويزداد كم المساعدات والتدربيات في بداية التدريب وتبدأ في الاختفاء التدريجي حتى تتعدم في نهاية التطبيقات؛ لكي يتمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه، ويعطي مساحة من الحرية للإنتاج والابتكار.

أساليب تقديم الدعم التعليمي في بيئة التعلم المنشر: تتعدد وتخالف أساليب تقديم الدعم التعليمي في بيئة التعلم المنشر كما ذكر كلا من، (Grosch & Gidion, 2012; Passerine, 2007) ومن بين تلك الأساليب ما يلي:

- تقديم الدعم من خلال الوسائل والمثيرات الرقمية التعليمية المختلفة، مثل الصوت والصور والفيديو والرسومات وغيرها من الوسائل التعليمية (Grosch & Gidion, 2012).

- تقديم الدعم من خلال تزويد المتعلم ببرامج وتطبيقات تفاعليه متكامله عبر بيئة التعلم المنشر، مثل تطبيقات تكنولوجيا الوسائل التعليمية المتفاعلية (Passerine, 2007).

- تقديم الدعم في بيئة التعلم المنشر عن طريق البريد الإلكتروني.

- تقديم الدعم في بيئة التعلم المنشر عن طريق المناقشات، والتواصل بالنصوص فقط، أو الصوت فقط، أو الفيديو.

- تستخدم المناقشات وحلقات البحث التعاونية الإلكترونية عبر بيئة التعلم المنشر، في تقديم الدعم التكنولوجي الرقمي للمتعلمين.

- استخدام بعض الشبكات الاجتماعية عبر بيئة التعلم المنشر في تقديم الدعم التكنولوجي في قالب اجتماعي عند تعلم الطلاب عبر تلك البيئة.

مستويات الدعم المستخدمة في بيئة التعلم المنشر: يمكن تحديد مستويات الدعم داخل بيئة التعلم الإلكتروني المنشر في: المستوى المتوسط، والمستوى التفصيلي، وتعتمد كمية ونوع الدعم على خصائص المتعلمين والمهمة التعليمية وبيئة التعلم وفيما يلي عرضًا لكل مستوى من مستويات تقديم الدعم كما جاء في الدراسات السابقة:

أولاً: مستوى الدعم المتوسط: هو عباره عن تقديم كم المساعدة اللازمة للطلاب من خلال عدة طرائق بما يتناسب مع المحتوى التعليمي المقدم لهم، حيث يتم تقديم الدعم داخل المهام بما يتناسب مع خصائص المتعلمين وأسلوب تعلمهم. بحيث: يركز على المهارات المعقّدة والصعبة دون الدخول في تفصيات واستبعاد ما هو غير ضروري.

يقدم من خلال استخدام أمثلة وتلميحات أو شرح المصطلحات أو عبارات تذكيرية. يُقْعَد من خلال طرح أسئلة تشجع المتعلم على التفكير والتأمل والاختيار من البديل لحل المشكلات.

يقدم من خلال تقديم النصائح والتوجيهات عن طريق النمذجة والعرض والتغذية الراجعة وبتبسيط الأوامر المطلوبة.

ثانياً: مستوى الدعم التفصيلي: مستوى الدعم التفصيلي هو عباره عن كم المساعدة اللازمة التي تقدم للطلاب بما يتناسب مع خصائصهم وأسلوب تعلمهم بحيث يساعدهم على التركيز على الموضوعات والمفاهيم المهمة والمعقّدة من خلال خلق تنظيمات وتركيبات تجعل عملية تنظيم المفاهيم واضحة ويقدم مستوى الدعم التفصيلي للمتعلم المساعدة التي يحتاج لها لأداء المهمة وذلك من خلال:

- تزويده بالتلحينات والارشادات والأمثلة الاصافية والاسئلة الموجهة النموذج الخبير.
- تقديم أنواع وأشكال مختلفة من الدعم في شكل منظمات تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات وتوضيح الأفكار ومقارنة المفاهيم واستبطاط الاستنتاجات.

- تزويد المتعلم بأشكال مختلفة من التلحينات والتوجيهات اللغوية والمسموعة والمرسومة حتى تساعده على أداء المهام التعليمية الصعبة بشكل ذاتي.

-تقديم دعم تخططي يساعد في تحديد أهدافه وتسهيل أفكاره وملحوظته وتساؤلاتاته.
-تقديم تقرير لأداء المتعلم لمساعدته على مراقبة تقدمه في التعلم، وتقدير أدائه.

العلاقة بين مستويات الدعم ومهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي

أ. العلاقة بين مستويات الدعم ومهارات حل المشكلات: بعد حل المشكلات من نوافذ التعلم المهمة التي يؤثر عليها الدعم حيث يساعد الدعم على تنمية مهارات حل المشكلات للطلاب، حيث يؤكد فيجوتسكي مؤسس النظرية البنائية الاجتماعية أن أحد أهم الأدوار المهمة للتعلم هو الوصول بالمتعلم إلى منطقة النمو التقاربي، ويقصد بها الفجوة بين ما يستطيع المتعلم القيام به بشكل فردي، وبين ما سوف يستطاع القيام به عندما يحصل على الدعم الخارجي (Lee, 2012, p. 579). وتعتبر منطقة النمو التقاربي هي قلب نظرية فيجوتسكي، وفيها تستخدم التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين لحدث عملية التعلم، وكلما أمكن تقديم الدعم للمتعلم من خلال هذه التفاعلات يتمكن المتعلم من إنجاز المهمة(محمد خميس، 2011، ص245) وتركز تلك النظرية على التنمية المركبة وهي المسافة بين مستوى النمو الواقعي المحدد عن طريق حل المشكلات باستقلالية، ومستوى التنمية الكامنة المحدد عن طريق حل المشكلات تحت إرشاد وتحفيزه من المعلم وتعاون مع الزملاء.

تؤكد العديد من الدراسات والبحوث على أهمية الدعم في تنمية مهارات حل المشكلات مثل دراسة إسماعيل حسونة(2008) والتي أكدت على التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصى.

بـ العلاقة بين مستويات الدعم والتنظيم الذاتي: يعد التنظيم الذاتي من نواتج التعلم المهمة التي يؤثّر عليها الدعم حيث يساعد الدعم على تنمية مهارات التنظيم الذاتي للطلاب، كما ثبتت الدراسات والبحوث مثل دراسة زينب السلامي (2008)، والتي أكدت على فعالية تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بسائلات التعلم سواء بالنمط الثابت أو بالنطّ المرن وأن له أثر فعال في زيادة تحصيل الطالبات لمهارات التعلم الذاتي، وساعدت الطالبات على تنظيم وإدارة وتوجيه تعليمهن بشكل ذاتي؛ دراسة أنيلين وتوندر (2012) & Anneline Tondeur والتي ثبتت أن المتعلمين يحتاجون إلى دعامات للتعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية، وقد استخدمت مستويات وأنواع مختلفة من الدعامات أكثر فعالية لمساعدة المتعلمين في مجال العلوم وأظهرت النتائج أن الدعم ركز على عمليات الادراك عند المتعلمين واهتم بخصائص واحتياجات المتعلمين، كما ثبتت أن متوسط درجات التعلم الذاتي عند المتعلمين يزداد؛ دراسة أيمن فوزي (2014) والتي أكدت على فاعلية نمطان للدعم ببيئة تعلم شخصيه في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والكافاء الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؛ دراسة عبير مرسي (2014) والتي أكدت على فاعلية المساعدة البشرية والذكية في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب على تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب؛ دراسة وليد يوسف (2014) والتي أكدت على أهمية دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئات شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا؛ دراسة عصام شوقي (2015) والتي أكدت على أهمية التنظيم الذاتي والرضا للطلاب المعلمين بكلية التربية في دعم نمطي التعلم الإلكتروني /الفردي / التشاركي) بأدوات التدوين الاجتماعي.

العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي: أكدت عديد من الدراسات والبحوث على وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مثل دراسة هوانج (1999)؛ هوانج وجوريل (2001)؛ شين (1997)؛ وسلسله البحوث التي قام بها جوريل وأخرون (1995، 1996، 1999) والتي أوضحت وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والقدرة على حل المشكلة مثل استخدام الأفراد لاستراتيجيات التخطيط، ووضع الأهداف والمرآفة الذاتية، والتقويم الذاتي عند التعرض لحل المشكلات التي تواجههم، كما أوضحت هذه البحوث أن هناك علاقة بين وعي الطلاب باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفاعلية حل المشكلات، كما أوضحت دراسة حافظ عبد الستار (2005) وجود علاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وحل المشكلات ومدى إمكانية التبؤ بحل المشكلات من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، كما أوضحت دراسة عبير عابدين (2006) وجود علاقة بين حل المشكلات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ كما أوضحت دراسة أميمه عفيفي (2010) فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما أوضحت دراسة شيرين دسوقي (2011) وجود علاقة بين حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي، كما أوضحت دراسة صابر عامر (2012) وجود علاقة بين حل المشكلات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ كما أكدت دراسة عبد الرحمن العجمي (2016) على وجود علاقة بين تقدير الذات وتنمية حل المشكلات في دراسة بعنوان أثر برنامج تدريسي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

نتائج البحث، وتفسيرها: توصل البحث الحالي إلى عدة نتائج أهمها:
أولاً: بالنسبة لحل المشكلات:

1. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات كل من الطلاب الذين درسوا بالتعلم الإلكتروني المنتشر يرجع إلى التأثير الأساسي لمستويات الدعم (المتوسط-التفصيلي)، في الفياس البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات في مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++".

وهذا يعني أن مستويات الدعم كان لها تأثيراً فعالاً على تنمية مهارات حل المشكلات ويوضح جدول (1) مقارنة بين مستويات الدعم لتحديد أيهما أكثر فاعلية:

جدول (1) تأثير مستويات الدعم على اختبار مهارات حل المشكلات

الدلالة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد العينة	مقارنة بين مستويات الدعم
0,026	7.33	41.04	24	دعم متوسط
	7.52	47.66	24	دعم تفصيلي

يتضح من خلال جدول (1) السابق أنه: بالنسبة للدعم المتوسط، يوجد فروق بين مستوى الدعم المتوسط ومستوى الدعم التفصيلي حيث مستوى الدلالة يساوي 0.026 وهو قيمة أقل من 0.05، وحيث أن قيمة متوسط الدعم المتوسط أقل من قيمة متوسط الدعم التفصيلي، يمكن اعتبار النتيجة لصالح الدعم التفصيلي.

2. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات كل من الطلاب الذين درسوا بالتعلم الإلكتروني المنتشر يرجع إلى التأثير الأساسي لمستويات الدعم(المتوسط-التفصيلي)، في الكسب لاختبار مهارات حل المشكلات في مقرر لغات الحاسوب الآلي "البرمجة بلغة C++".

وهذا يعني أن مستويات الدعم كان لها تأثيراً فعالاً في الكسب على تنمية مهارات حل المشكلات ويوضح الجدول (2) مقارنة بين مستويات الدعم لتحديد أيهما أكثر فاعلية:

جدول (2) تأثير الكسب على مستويات الدعم في اختبار مهارات حل المشكلات

الدلالة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد العينة	مقارنة بين مستويات الدعم
0.022	6.98	39.62	24	دعم متوسط
	7.19	45.95	24	دعم تفصيلي

يتضح من خلال جدول (2) السابق أنه: بالنسبة للدعم المتوسط، توجد فروق بين مستوى الدعم المتوسط وبين مستوى الدعم التفصيلي في الكسب لأن مستوى الدلالة بلغ 0.022 وهو قيمة أقل من 0.05، وحيث أن قيمة متوسط مستوى الدعم التفصيلي أعلى من قيمة متوسط مستوى الدعم المتوسط، تكون النتيجة لصالح مستوى الدعم التفصيلي، مما يعني أن المجموعة التجريبية التي قُدم لها مستوى دعم التفصيلي اكتسبت أكثر من المجموعة التجريبية التي قُدم لها مستوى دعم متوسط.

بعد حل المشكلات من نوافذ التعلم المهمة التي يؤثر عليها الدعم حيث يساعد الدعم على تنمية مهارات حل المشكلات للطلاب.

يمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يؤكد فيجوتски مؤسس النظرية أن أحد أهم الأدوار المهمة للتعلم هو الوصول بالمتعلم إلى منطقة النمو التقاربي، ويقصد بها الفجوة بين ما يستطيع المتعلم القيام به بشكل فردي، وبين ما سوف يستطيع القيام به عندما يحصل على الدعم الخارجي (Lee, 2012, p. 579). ونجد منطقة النمو التقاربي هي قلب نظرية فيجوتски، وفيها تستخدم التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين لحدث عملية التعلم، وكلما أمكن تقديم الدعم للمتعلم من خلال هذه التفاعلات يتمكن المتعلم من

إنجاز المهمة(محمد خميس، 2011، ص245) وترکز تلك النظرية على التنمية المركبة (وهي المسافة بين مستوى النمو الواقعي المحدد عن طريق حل المشكلات باستقلالية، ومستوى التنمية الكامنة المحدد عن طريق حل المشكلات تحت إرشاد وتوجيهه من المعلم وتعاون مع الزملاء).

كما يمكن للباحث أيضًا تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التلمذة المعرفية، حيث يؤكد رزير Reiser (2004) أن الدعم يمثل عنصرًا أساسياً وجوهريًا في نظرية التلمذة المعرفية، حيث أن الطلاب يمكنهم التعلم من خلال مسؤولية التعلم بشكل متزايد، وإحساسهم بدورهم في حل المشكلات المعقدة، وذلك بمساعدة وتوجيهه ودعم من الأفراد الآخرين الأكثر خبرة ومعرفة منهم، ويتفق معه كولنزو، وبينز، وموون (2000) Collis, Winnips& Moonen أن الدعم يقوـم على أساس نظرية التلمذة المعرفية، وهذه النظرية ترى أن عملية التعلم تقوم على المشاركة النشطة من جانب المتعلم أثناء أداء مهمة تعليمية محددة في سياق حقيقي حيث يُقدم للمتعلم المساعدة والدعم المطلوب لإنجاز مهمة التعلم، وينبغي تصميم الدعم لدعم بناء المعرفة وليس للتقفين أو الحفظ.

ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء بيئة التعلم المنشـر حيث تعمل بيئة التعلم المنشـر على توفير الدعم للتعلم مما يساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة، حيث يساعد الدعم على دمج المعلومات الحالية للمتعلمين مع المعلومات السابقة والوصول للجديد، كما توفر بيئة التعلم المنشـر ساقلات تعلم المتعلمين تساعد على تطوير مهارات حل المشكلات، وتحفز دوافع المتعلمين على التعلم. (Tan. Et al, 2012, p. 207)

ثانياً: بالنسبة للتنظيم الذاتي:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات كل من الطلاب الذين درسوا بالتعلم الإلكتروني المنشـر يرجع إلى التأثير الأساسي لمستويات الدعم (المتوسط- القصصي)، في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي في مقرر لغات الحاسـب الآلي "البرمـجة بلـغـة C++".

وهذا يعني أن مستويات الدعم كان لها تأثيراً فعالاً على تنمية مهارات التنظيم الذاتي ويوضح الجدول رقم (3) مقارنة بين مستويات الدعم لتحديد أيهما أكثر فاعلية

جدول (3) اختبار المدى المتعدد (Scheffe) لتأثير مستويات الدعم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي

الدلالة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد العينة	مقارنة بين مستويات الدعم
0,795	7,53	2,84	24	دعم متوسط
	6,36	2,86	24	دعم قصصي

يتضح من خلال جدول (3) السابق أنه: بالنسبة للدعم المتوسط، لا يوجد فروق بين مستوى الدعم المتوسط ومستوى الدعم القصصي حيث مستوى الدلالة يساوي 0.795 وهو قيمة أكبر من 0.05، وحيث أن قيمة متوسط الدعم المتوسط أقل من قيمة متوسط الدعم القصصي، يمكن اعتبار النتيجة لصالح الدعم القصصي.

يمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية البنائية، حيث أن النظرية البنائية تشجع الاستقلال الشخصي وتحكم المتعلم وملكـية التعلم، فترى البنائية أنه ينبغي أن نعطي المتعلم خيارات واستقلالية أكثر، وتشجع الملكـية والدرـاية الذـاتـية بالـتـعلم، حيث تتغير الأدوار والمسـؤولـيات بين المـعلمـ والمـتعلـمـ، فالـمـتعلـمـ نـشـطـ وـمـشارـكـ، يـمـلكـ التـعلمـ، وـيـسـأـلـ عـنـهـ، وـيـدـيرـهـ

بنفسه. والمعلم لم يعد ذلك الشخص الذي يتحدث على خشبة المسرح، بل أصبح دوره توجيه المتعلم، وتسهيل عملية التعلم.

كما يمكن للباحث تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء نظرية الحضور الاجتماعي حيث ترى هذه النظرية أن التعليم ليس فقط عملية توصيل المعلومات، ولكن يجب أن يكون الأفراد على دراية ببعضهم البعض، وأن يشعر المتعلم بأنه في بيئه تعلم حقيقة وأنه يخاطب شخص آخر، وأن يشعر بالتقدير والرضا، ويشارك في التعلم (محمد خميس 2014، ص58).

ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البيئة التعليمية المستخدمة في التعلم الإلكتروني المنتشر "الموقع التعليمي" ساعدت على تنمية استعدادات وإمكانيات وقدرات الطلاب مستجيبة لميولهم واهتماماتهم، كما ساعدت على التفاعل الناجح بين الطلاب وبعضهم البعض من خلال البحث والنقاش للوصول للمعلومة المطلوبة، مما ساعد على التعلم وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- الاستعanaة بقائمة معايير تصميم بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر التي تم التوصل إليها في البحث الحالي عند تصميم المحتوى الإلكتروني الخاص بلغات الحاسب الآلي "البرمجة بلغة C++ وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية).

- استخدام بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر في تنمية مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي للطلاب في لغات البرمجة بصفة عامة، وفي لغة البرمجة C++ بصفة خاصة.

- الاستفادة من البيانات التي تم تطويرها في البحث الحالي في استخدام مستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في تقييم مهارات حل المشكلات والتنظيم الذاتي في مقرر لغات الحاسب الآلي "البرمجة بلغة C++".

- تشجيع المعلمين على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني المنتشر وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية).

- تشجيع المؤسسات التعليمية على تطبيق التعلم الإلكتروني المنتشر في العملية التعليمية.

- تشجيع الباحثين على استخدام منهج البحث التطوري ونموذج محمد خميس (2015) في تطوير بيئات التعلم الإلكتروني عامه، والتعلم الإلكتروني المنتشر خاصة.

مقترنات البحث: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحث إجراء الموضوعات البحثية التالية:

- فاعلية بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في تطبيق مقررات تعليمية أخرى بخلاف مقرر لغات الحاسب الآلي.

- إجراء دراسة للتعرف على تفاعل بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في تقييم مهارات التفكير المختلفة.

- إجراء بحوث للتعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية) في التعلم والمعوقات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم.

- إجراء بحوث تطويرية على طلاب مراحل تعليمية مختلفة وتخصصات مختلفة.

- دراسة واقع مدى امتلاك المعلمين والطلاب لأسس ومهارات استخدام بيئه التعلم الإلكتروني المنتشر وفقاً لمستويات الدعم (المتوسطة- التفصيلية).

- تصميم استراتيجية مقترنة للتعلم المنتشر القائم على تقنية البث الثابت على تنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

-ضرورة اتجاه البحث نحو بيانات التعلم الإلكتروني المنشئ، وتوظيفها في تقديم التعلم للطلاب نظرًا لاحتاجات الطلاب التعليمية في أى وقت وأى مكان باستخدام المصادر المناسبة.

قائمة المراجع

1. إمال صادق وفؤاد أبو حطب(2000). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الاتجاه المصري.
2. إسماعيل حسونة(2008). أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة(رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس، عين شمس.
3. أسماء صبحي عبدالحميد(2015). أثر التفاعل بين دعامات التعلم البنائية وأسلوب التعلم في تقييم المحتوى الإلكتروني على تنمية التحصيل المعرفي والمهاري للتصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم(رسالة دكتوراه). كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، القاهرة.
4. أميمة محمد عفيفي(2010). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيًّا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية، 13(6)، نوفمبر، ص 81-130.
5. أيمن فوزي مذكر(2014، يناير). نمطان للدعم (المعلم/ المتعلم) ببيئة تعلم شخصيه وفاعليتها في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتقنولوجيا التعليم- سلسله بحوث ودراسات محكمه، 24(1).
6. بهيرة شفيق الرباط(2014). المناهج وتوجهاتها المستقبلية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
7. زينب حسن السلامي(2008). أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المعلمات(رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس، عين شمس.
8. شيرين محمد دسوقي(2011). البناء العاملى للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوية السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق- مصر، 72، ص 11-75.
9. شيماء محمد سعد زغلول(2012). نموذج مقترن قائم على التعلم المنشئ لتدريس طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم وفقاً لاحتياجاتهم التعليمية(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان.
10. شيماء يوسف صوفي(2006). أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمها في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدراس التربية الفكرية(رسالة ماجستير). كلية البنات، جامعة عين شمس، عين شمس.
11. صابر عبد الحليم عامر(2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لمعلمي التربية الخاصة في الأداء الأكاديمي وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة(رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ.
12. طارق عبد السلام عبد الحليم محمد (2010). أثر التفاعل بين مستويات المساعدة(الموجزة، المتوسطة، التفصيلية)، وبين أساليب التعلم، على تنمية كفايات تصميم الفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة، لطلاب أخصائي تكنولوجيا التعليم(رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس، عين شمس.
13. عبد الرحمن العجمي(2016). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت.المجلة العربية

- للعلوم الاجتماعية- المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية- مصر، (9)، ص ص 211-243.
14. عبير إبراهيم عابدين(2006). استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات، (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية.
15. عبير فريد مرسي(2014). أثر التفاعل بين المساعدة البشرية والمساعدة الذكية في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وبين أسلوب التفكير(داخلي / خارجي) على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار(رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس، عين شمس.
16. عصام شوقي شبـل(2015). دعم نمطي التعليم الإلكتروني (فردي/ التشاركي) بأدوات التدوين الاجتماعي وأثره على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتتنظيم الذاتي والرضا للطلاب المعلمـين بكلية التربية- مصر. تكنولوجيا التعليم، (2)، ص ص 5-80.
17. محمد حسن خلاف(2013). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامتـن التعليم(مباشرة/ غير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب(فردية/ تعاونية) في تنمية التحصيل ومهارات تطوير موقع تعليمي إلكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية(رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.
18. محمد عبد الوهاب دولاتـي(2011). أثر اختلاف مستويات التوجيه في برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل على تنمية مهارات البرهـان الرياضـي لطلاب الصف الأول الثانـي(رسالة دكتوراه). كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.
19. محمد عطية خميس(2003). منتجـات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
20. محمد عطية خميس (2008) . "من تكنولوجيا التعليم الإلكتروني إلى تكنولوجيا التعليم المنتشر" ، (ص 9-12) . مجلة تكنولوجيا التعليم. القاهرة : الجمعية المصرية لـ تكنولوجيا التعليم.
21. محمد عطية خميس(2011). الأصول النظرية والتاريخية لـ تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار السحـاب.
22. محمد عطية خميس(2015). مصادر التعليم الإلكتروني للأفراد والوسائل: الجزء الأول. القاهرة: دار السحـاب.
23. محمد محمود عاكـشـة(2015). فاعـلية موقع الكـتروـني قـائـم عـلـى التـعلـم المـنـتـشـر فـي تـنـمـيـة المـسـتـويـات العـلـيـا لـلـتـفـكـير وـالـأـدـاء المـهـارـي بـمـادـة الـحـاسـوب لـدى طـلـاب الصـف الأول الثانـي(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.
24. منصور سمير الصعيدي(2014). فاعـلـية السـقـالـات التعليمـية مدـعـومـة إـلـكـتروـنـيـا فـي تـدـرـيـس الـرـيـاضـيـات وـأـثـرـها عـلـى تـنـمـيـة مـهـارـات التـفـكـير التـولـيـدي لـدى التـلـامـيـذ ذـوـيـصـعـوبـات التـعلـم بالـمرـحلةـ الـمـتوـسطـةـ فـيـ الـمـملـكـةـ الـعـرـبـيـةـ السـعـودـيـةـ. مجلـةـ التـرـبـيـةـ الـخـاصـةـ وـالـتأـهـيلـ مصرـ، (4)، ص 185-244.
25. نبيل جاد عزمي ومحمد مختار المرادي(2010). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامتـن التـعلـم البـنـائـيـةـ دـاخـلـ الكـتابـ الـإـلـكـتروـنـيـ فـيـ التـحـصـيلـ وـكـفـاءـةـ التـعلـمـ لـدىـ طـلـابـ الـدـرـاسـاتـ الـعـلـيـاـ بـكـلـيـاتـ التـرـبـيـةـ. مجلـةـ الـدـرـاسـاتـ التـرـبـيـةـ وـالـإـجـتمـاعـيـةـ، كلـيـةـ التـرـبـيـةـ. جـامـعـةـ حـلوـانـ، (3)، ص 251-321.
26. نعيمة محمد رشوان(2013). أثر التفاعل بين دعامتـن التـعلـم البـنـائـيـةـ فـيـ بـرـامـجـ الـوـسـائـطـ الـفـانـقـةـ عـبـرـ المـوـاـقـعـ الـإـلـكـتروـنـيـةـ وـالـأـسـلـوبـ الـمـعـرـفـيـ فـيـ تـنـمـيـةـ بـعـضـ جـوـانـبـ التـعلـمـ لـدىـ طـلـابـ كـلـيـةـ التـرـبـيـةـ بـالـعـرـيـشـ. مجلـةـ الـقـرـاءـةـ وـالـمـعـرـفـةـ مصرـ، (137)، ص ص 70-95.

27. وليد يوسف محمد(2014). أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، (53)، ص ص17-100.
28. Edwards, J. T., & Baker, C. (2010). A Case Study: Google Collaboration Applications as Online Course Teaching Tools. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 828.
29. Chen & chang&wang(2008). Ubiquitous learning website: scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques, since direct: computer&education77-90.
30. Chin& Chen , Kai-Yi ,Yen-Lin. (2013). A Mobile Learning Support System for Ubiquitous Learning Environments ,Procedia - Social and Behavioral Sciences 73, PP.14 – 21.
31. Chu, H. C., Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2010).A knowledge engineering approach to developing MindTools for context-aware ubiquitous learning.Computers & Education, 54(1), pp289-297.
32. Collis, B., Winnips, K.,&Moonen, J.(2000). Structured support versus learner via the world wide web(www): where is the payoff? *Journal of Interactive learning Research*, 11(2), pp163-196.
33. Elgazzar, Abdel-latif E.(2014). Developing e learning Environments for Field practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of An ISD model to meet e learning Innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2014, 2, 29-37 Published Online February 2014 in SciRes. <http://www.scirp.org/journal/jss> <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22005>
34. Grosch, M.&Gidion, G.(2012). Media use for learning by students in higher education an international empirical survey. In t. bastiaens&g.marks(eds.), proceedings of world conference on e learning in corporate, government, healthcare, and higher education 2012, 1805-1812.
35. H. Ogata, & Y. Yano ,& Yin,C. (2004). “Context-Aware Support for Computer-Supported Ubiquitous Learning”, Paper presented at the 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, March 23-25, 2004.pp.27
36. Jingyan lu., and others(2010). Scaffolding problem – based learning with cscl tools, computer-supported collaborative learning.
37. Kim, H. J., Caytiles, R. D., & Kim, T. H. (2012).Design of an effective WSN-based interactive u-learning model. *International Journal of Distributed Sensor Networks*, 2012, pp1-12.
38. Lee, H. S., & Songer, N.B.(2010). Expanding an understanding of scaffolding theory using an inquiry fostering science program.Retrieved January 01.From www.Biokids, umich. Edu/about/papers/56leesongerscaffolding.pdf.

- 39.Mary Ann Stahr(2008). Different effectiveness of two scaffolding methods for web evaluation achievement and retention in high school student, adissertation of doctor of philosophy, kent stata university education, health, and human services.
- 40.Norman, H., Din, R., & Nordin, N(2011). A preliminary study of an authentic ubiquitous learning environment for higher education.pp89-94.
- 41.Rogers,Y.,Price,S.,Randell,C.,Fraser,D.S., Weal,M., & Fitzpatrick,G.(2005) Ubi-learning integrating indoor and outdoor learning experiences . Communications of the ACM, 48(1),pp.55-59
- 42.Shih, K. P., Chen, H. C., Chang, C. Y., & Kao, T.C.(2010). The Development and Implementation of Scaffolding -Based Self-Regulated Learning System for e/m-learning.Educational Technology & Society, 13(1), pp80-93.
- 43.Shroff, R. H., Keyes, C., & Linger, W. (2015). A Proposed Taxonomy of Theoretical and Pedagogical Perspectives of Mobile Applications to Support Ubiquitous Learning. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 8(4), pp23-44.
- 44.Sung Joung-Souk (2009), "U-learning model design based on ubiquitous environment .International journal of science and technology .13, desember, pp 17-88 www.raypub.com/pdf2003/chapter/mobiles.pdf
- 45.Tan, T.-H., Lin, M.-S., Chu, Y.-L., & Liu, T.-Y.(2012). Educational Affordances of a Ubiquitous Learning Environment in a Natural Science Course.*Educational Technology & Society*, 15(2), pp206–219.
- 46.Ting, sung, t.-w., huang, y.-m., yang, c.-s& Yang, j.-t.(2011). Ubiquitous English learning system with dynamic personalized guidance of learning portofolio.*Educational technology & society*, 14(4), pp164-180.
- 47.Wen, j.- R, Chen, k.-M, Chen, c.-p & Hsieh, Y.-H.(2013). A study on the application of ubiquitous learning environment to english learning in elementary schools. *Universal Journal of Education and General Studies* (ISSN: 2277-0984) Vol. 2(2) pp.053-065,February,2013 Available online <http://www.universalresearchjournals.org/ujejs>.
- 48.Yahya, S., Ahmad, E., & Abd Jalil, K. (2010, February 28). The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. *International Journal of Education and Development using information and communication technology (IJEDICT)*, 2010, vol.6, issue1, pp.117-127
- 49.Yang, S. J.H.(2006). Context aware ubiquitous learning environment for peer-to-peer collaborative learning. *Educational technology & society*, 9(1), pp188-201
- 50.Zaho, x., okamoto, t(2011). Adaptive multimedia content delivery for context aware u-learning.*International journal of mobile learning and organization*, 5(1).

**شرعية منظمة التحرير الفلسطينية بين السلطة الفلسطينية والانقسام السياسي
The legality of the Palestine liberation Organization between the
Palestinian Authority and political division**

أ.أحمد يونس الأغا، جامعة غزة- فلسطين
أ.أنبيلة حسن اسماعيل الكحلوت، جامعة غزة- فلسطين

ملخص: تحدث الدراسة عن شرعية منظمة التحرير الفلسطينية، ومكانتها بعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، هي محاولة لتحليل وفهم العوامل والتفاعلات ذات العلاقة بمكانة منظمة التحرير الفلسطينية من ناحية تقييم مسيرتها والوقوف على أسباب تراجعها، فهيأكل المنظمة موجودة ولكنها بعد (أوسلو) أفرغت من محتواها، وأصبحت غير قادرة على ممارسة المهام، بسبب استحواذ السلطة الوطنية الفلسطينية على معظم مهامها وصلاحياتها.

وبالتحليل المنهجي الذي اعتمدت عليه الدراسة والذي يحلل العوامل الذاتية والموضوعية الداخلية، والتي أسهمت في هشاشة بنية منظمة التحرير الفلسطينية، كمؤسسة وطنية جامعة، وتحليل جملة العوامل التي من شأنها تجديد شرعية منظمة التحرير الفلسطينية في ظل دخول التيارات الإسلامية وتحديداً حركة حماس على النظم السياسي الفلسطيني.

بعد قيام السلطة الفلسطينية، ازداد تعاطي تيار الإسلام السياسي مع الحقل الوطني وإن كان تدريجياً، وتنظر هذا التعاطي في أشكال التنظيم وأساليب العمل ولغة الخطاب، والفردات السياسية بما يقرب مما هو معتمد لدى فصائل المنظمة، والاستعداد للمشاركة في الانتخابات النقابية والمحلية والتشريعية، والتعامل مع الواقع السياسي على نحو برغماني بعيداً عن مواقفها الأيديولوجية المتشددة.

الكلمات المفتاحية: منظمة التحرير الفلسطينية، السلطة الوطنية الفلسطينية، الانقسام السياسي.

Abstract: The study discusses the legitimacy of the Palestinian National Authority (PLO) and its status after the establishment of the Palestinian National Authority. It is an attempt to analyze and understand the factors and reactions related to the status of the Palestine Liberation Organization in terms of evaluating its march and finding the reasons for its degradation. After Oslo, The organization's structures emptied of its content and it becomes unable to carry out the tasks because of the Palestinian Authority's obsession of most of its functions and powers.

The study adopted the analytical method, which analyzes the internal impartial and personal factors, which contributed of the frailty of the Palestine Liberation Organization's structure, as a national institution, and analyze the factors that would renew the legitimacy of the PLO under the entry of Islamic currents, specifically Hamas on the Palestinian political system.

The Islamic political current has increased in the national field, with gradually way after the establishment of the Palestinian Authority, and this phenomenon is manifested in the forms of organization, working

methods, speech-language, political vocabulary as close as it is adopted by the factions of the organization, Preparing to participate in the trade union, local and legislative elections, and dealing with the political reality in a pragmatic manner away from their ideological positions.

Key words: Palestine liberation organization- Palestinian National Authority- political division.

مقدمة:

لعبت منظمة التحرير الفلسطينية دوراً هاماً في القضية الفلسطينية منذ الإعلان عن تكوينها عام 1964 حتى الآن، كما خضعت للعديد من التغيرات الفكرية والهيكلية (وكالة الانباء والمعلومات الفلسطينية، وفا) وظلت على مدى هذه السنوات الطوال رقماً مهماً في منظومة الأحزاب والجماعات والمنظمات الفلسطينية الهدافة إلى التحرير والمساعية إلى تحقيق حل إقامة الدولة.

وإذا كان انتخاب ياسر عرفات رئيساً للمنظمة في دورة المجلس الوطني المنعقدة في القاهرة عام 1968م (وكالة الانباء والمعلومات الفلسطينية، وفا) قد شكل منعطفاً هاماً في دور منظمة التحرير وتوليها المكان فلسطيني مستقل؛ فإن قمة الرباط عام (1974م) قد شكلت منعطفاً تاريخياً بارزاً في تمثيل التجمعات السكانية الفلسطينية(صالح، 365، 2003).

حيث اعتبر قرار القمة أن "منظمة التحرير الفلسطينية الممثل الشرعي الوحيد للشعب الفلسطيني"، وهو ما أهلها لأخذ مقد "مراقب" في الأمم المتحدة والتحدث باسم الشعب الفلسطيني في المحافل الدولية، كما أعلنت منظمة التحرير استقلال فلسطين في 1988 اعترف بها أكثر من 120 دولة في العالم، وبقيت منظمة التحرير الفلسطينية هي الممثل الشرعي للشعب الفلسطيني في أعين الأنظمة العربية والأمم المتحدة(عمرو، 2016، 21).

قبل تراجع الدور الحقيقي والفعلي للمنظمة، بعد إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية، كانت هناك محاولات من رموز السلطة في اختزال النضال الوطني الفلسطيني بأجهزتها وبمؤسساتها التي من المفترض أن تكون مرتعتها منظمة التحرير الفلسطينية التي تعتبر الممثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني(خليفة، سويد، 2004، 20).

شرعية المنظمة والسلطة في عهد ياسر عرفات: يمكن القول إن التحولات الحقيقة في منظمة التحرير الفلسطينية كانت في ظل السيد ياسر عرفات رئيس منظمة التحرير الفلسطينية ورئيس لجنتها التنفيذية وزعيم أكبر تنظيم فلسطيني فتح، فالسياسة الفلسطينية التي توحدت في إطار منظمة التحرير الفلسطينية التي لعبت دوراً مهماً في توجيه العلاقة بين منظمة التحرير بصفتها السياسية والشعب الفلسطيني، وفي هذه المرحلة شهدت السياسات الداخلية للفصائل المنظمة إشكالات عديدة، ساهمت في تحديد العلاقات السائدة بين تلك الفصائل المتنافسة، ولكن على الرغم من تعدد فصائل المنظمة بالمنطقة الفكرية والاستراتيجيات؛ إلا أن التنظيمات وضعت بصماتها في الجدلية التي بحثت عن صياغة موحدة لتحديد المشروع الوطني الفلسطيني، ضمن محددات الوحدة الوطنية، ولقد عكست تعدد الرؤى طبيعة الاختلاف والتنافس بين تلك التنظيمات السياسية وقدرتها على الوصول إلى محددات لتوافق على الحد الأدنى من التوافق الوطني(عبد الرحمن، 1990، 197)، ومنذ قرار البرنامج المرحلي عام 1974م(الدورة الثانية عشر، وفا) وحتى بلورة وثيقة الاستقلال 1988م(نص وثيقة الاستقلال، وفا) على بلورة موافق التنظيمات السياسية ومحددات المشروع الوطني الفلسطيني ضمن حراك دار راه السياسي بين

جبهة القبول وجبهة الرفض، وأحدث انتقال قيادة المنظمة من الكفاح المسلح إلى التسوية حالة من الفرز الثنائي الاستقطابي للساحة الفلسطينية بين التيار الوطني المتمثل في فصائل المنظمة والتيار الإسلامي الخارج عنها بقيادة حماس، مما جذر بذور الانقسام بينهما، وأدى إلى تطور مدلول الوطنية الفلسطينية واحتزتها في أطر المنظمة لفصائلها وبرامجها مما أدى إلى حدوث تباين بين التيارين الوطني والإسلامي، والذي نتج عنه انقسام حزيران 2007(الأغا، 2017، 26-16).

فاتفاقيات أوسلو التي لم يرد فيها أي نص على اعتراف إسرائيل بحق الفلسطينيين بتقرير مصيرهم أو بحق إقامة دولة فلسطينية مستقلة(صحيفة الوطن القطرية، 2015، 14)، أدخلت وأحدثت تحولاً نوعياً في الحق السياسي الفلسطيني، شكلت علامة فارقة لمشروع النضال الوطني الفلسطيني والتحرري، مما أدى إلى حدوث تصدع للإجماع الوطني حول هذا المشروع، وبعد أن كان الميثاق الوطني الفلسطيني الذي اجتمع عليه ممثل الشعب الفلسطيني، وأصبح بمقدماته التاريخية جزءاً من صياغة الهوية الوطنية الفلسطينية الحديثة، وكان الكفاح المسلح والمؤسسات الداعمة له جزءاً مكوناً من المشروع الوطني الفلسطيني، قامت حاضنته في دورتها الحادية والعشرون المنعقدة في غزة بتاريخ 24/4/1996، بتعديل الميثاق الوطني الفلسطيني(بشاره، 2015، 14).

فقد أقر المجلس المركزي الفلسطيني في جلسته التي عُقدت في تونس في 10/10/1993 قيام السلطة الوطنية الفلسطينية، وعلى الرغم من اعتبار السلطة الفلسطينية امتداداً للمنظمة وأن المنظمة هي المرجعية التنظيمية والسياسية للسلطة، فقد عارضته معظم الفصائل المنطوية تحت لواء المنظمة، بالإضافة إلى حركة حماس والجهاد الإسلامي، إلا أن هذه المعارضة لم تمنع قيام السلطة واستمرارها في طريق التسوية، وحدث انقسام عميق داخل بنية منظمة التحرير الفلسطينية، لدورها الفعلي في المجتمع بسبب عجزها عن إيجاد بديل مناسب(السبع، 1996، 196).

وعلى الرغم من ترهل مؤسسات منظمة التحرير الفلسطينية إلا أنها تركت سماتها البنوية السياسية والتنظيمية على الكيان الوليد خاصة فيما يتعلق بالمركزية الشديدة التي تعمقت مع ضعف قوى المعارضة وعدم قدرتها على إيجاد البديل، وتعاظم دور الشخصية القيادية المركزية والكاريزمية، وأوضح (هلال، 2002، 39) أن من شأن الشخصية الكاريزمية التي تميز بها ياسر عرفات وهي الأكثر تأثيراً والأوسع نفوذاً عدم تشجيع العمل المؤسس لأن المأسسة تحد من القرارات الفردية، وتعمل على الفصل بين السلطات.

بيد إن غياب دور وتأثير أطر ومؤسسات المنظمة لصالح السلطة الوطنية الفلسطينية يثير الشكوك من إعادة تعريف الهوية الوطنية للشعب الفلسطيني، خاصة إذا تم استثناء فلسطيني الثنات واللجوء وتعقيد عودتهم إلى الكيان الناشئ من قبل الاتفاقيات، فهوية الشعب الفلسطيني توحدت حول المفهوم المركزي للتحرير وتقرير المصير، أما مرحلة أوسلو فإنها كرست من القرار الفلسطيني خارج أطر ومؤسسات منظمة التحرير الفلسطينية(قريع، 2008، 36)، وقد عملت الاتفاقية على تحول منظمة التحرير الفلسطينية من حركة تحرر وطني في المنهى إلى جهاز حكومي فوق ترابها، وتم استبدال خطاب التحرير الكامل واستراتيجيات وتقنيات الكفاح المسلح والأدوات التنظيمية والأسكل المؤسسية المصاحبة، الأمر الذي يعكس أزمة عميقة على صعيد القيادة والاستراتيجية، ونمط العمل السياسي (قريع، 2007)، كما يرى بشارة أن الاتفاق قيد مهام عمل منظمة التحرير الفلسطينية حيث جاءت المادة الرابعة فقرة 3 من اتفاقية أوسلو أن على المنظمة أن تبلغ حكومة إسرائيل بأسماء أعضاء السلطة الفلسطينية أي الوزراء وبأي

تغير في أعضائهم، ولم يبق من صلاحيات المنظمة سوى دعوة لجنتها التنفيذية للتوقيع على ما تم إنجازه من اتفاقيات، أو ما يتم اتخاذه من قرارات تستدعي موافقة منظمة التحرير وهذا ترى الدراسة أن إسرائيل لم تعرف بمنظمة التحرير الفلسطينية إلا بعد تعثر كل المحاولات لخلق بديل عنها، وأن إسرائيل لم تقبل بأن يتم التوقيع على الاتفاقيات إلا باسم منظمة التحرير، وليس باسم السلطة؛ لأنها ت يريد أن يكون التوقيع باسم جهة تمثل الشعب الفلسطيني في الوطن والشتات، على الرغم من أن كل اتفاق كان يوقع إما أن يستثنى الشتات أو يكون على حساب الشتات (بشاره، 200، 12).

كما أن ميلاد السلطة الوطنية الفلسطينية العسير أدى إلى خلق إشكالية إضافية لمنظمة التحرير الفلسطينية حيث ورثت السلطة عن المنظمة أمراضها، وتعززت الاعتبارات الحزبية، وطغت الفصائلية على البناء التنظيمي من جهة، ومن جهة أخرى ظهر الصراع بين العاديين من الخارج والمقيمين في الداخل، إضافة لتحمل المنظمة لأعباء الكيان الذي يتناقض تماماً مع أغلب أهدافها حيث انتقلت المركزية الشديدة التي اتسمت بها قيادة المنظمة في ظل تراجع دور قوى المعارضة إلى بنية السلطة وبخاصة تلك المتعلقة بالشخصية التاريخية والكاريزمية للرئيس ياسر عرفات التي تستثير بالقرار خارج المؤسسات (عبد العال، 2007، 2006).

وقد أدى دمج مؤسسات المنظمة مع مؤسسات السلطة إلى تهميش دورها وبرنامجهما الوطني الذي يمثل المصالح الوطنية للشعب الفلسطيني في كافة أماكن تواجده، وينذر مدوح نول، أن ياسر عرفات أصر على المزج بين عضوية اللجنة التنفيذية وعضوية السلطة، وتعمد خلط مهام السلطة بمهام التنفيذية وقد السلطة بعقلية الثورة، وهذا الخلط أبقى مهام وطنية كبرى مهملة، وأدخل علاقة السلطة بالمنظمة في إشكالية وحالة تعارض إلى إشعار آخر (الناطور، وسهيل، 2007، 233).

إن الإزدواجية التي نشأت بين مؤسسات السلطة الفلسطينية ومنظمة التحرير الفلسطينية ولدت نزاعات حول الولاية السياسية والوظيفية لكل منها، مما أعاد ممارسة الصلاحية الدستورية وسيادة القانون والمساءلة؛ لأن المعايير المتوارثة من منظمة التحرير في إنجاز القرارات تتبع الاستثنار والتفرد في صنع القرار (عبد الرحمن، وأسعد، 2007).

وجاء اهتمام القيادة بالسلطة الفلسطينية على حساب المنظمة مما أضعف من كيانها المعنوي وأثار تساؤلات شعبية وفصائلية حول مستقبلها وما لها، فالسلطة قد استحوذت على معظم مهام منظمة التحرير الفلسطينية، وتجاوزت مرعبيتها الأساسية المتمثلة في اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية، مما جعل مؤسسات المنظمة تعاني من تغييب دورها. فلا يكاد يفرق الماء بين مهام الحكومة وبين مهام اللجنة التنفيذية ولجنة المفاوضات (عبد كريم، 2004).

فخطبة خارطة الطريق التي صاغتها اللجنة الرباعية تم تسليمها إلى رئيس وزراء السلطة الوطنية الفلسطينية، كما تم استحداث منصب وزيري جيد وهو منصب وزير شؤون المفاوضات، كما أن استحداث منصب وزير الدولة للشؤون الخارجية بدلاً من منصب وزير التخطيط والتعاون الدولي أدى إلى تهميش الدائرة السياسية للمنظمة (خليل، وتوم، 2014).

وعلى الرغم من أن منظمة التحرير الفلسطينية أورثت السلطة أساساً دستورياً تمثل في تعهد المجلس الوطني بإقامة دولة مستقلة ترتكز على نظام برلماني ديمقراطي، وحرية التعبير والمساواة والدستور وسيادة القانون والقضاء والمستقل، فإن الخلط في المهام والإزدواجية في السلطة بين مؤسسات منظمة التحرير الفلسطينية والسلطة الوطنية الفلسطينية قد عرق الشفافية والمحاسبة وسيادة القانون، وعمدت السلطة في بسط سلطتها وسيطرتها من خلال أساليب

ووسائل جديدة منها بناء قوة أمنية مسلحة، كما سعت إلى احتواء المجتمع المدني، واسترضاء بعض المتفقين، والحد من الحرريات الممنوعة لوسائل الإعلام(هلال، 12، 1996-15).
المحور الثاني. شرعية منظمة التحرير والسلطة الفلسطينية في عهد محمود عباس: تُعد منظمة التحرير الفلسطينية الدفينة التي تضم تمثيل الشعب الفلسطيني في كافة أماكن تواجده، وهذا ما نص عليه القانون الأساسي الفلسطيني للعام 2003م الذي جاء في مقدمته أن "منظمة التحرير الفلسطينية الممثل الشرعي والوحيد للشعب العربي الفلسطيني أينما وجد" (القانون الأساسي المعدل لعام 2005م).

ولقد عانت المنظمة من أزمات قبل نشوء السلطة، إلا أن ميلاد السلطة بقرار من المجلس المركزي الفلسطيني في دورته الثانية عشر بتاريخ 10-12/1993م في تونس (دوره المجلس 12، وكلة وفا) قد خلق إشكالية إضافية للمنظمة، خاصة لعدم وجود نص قانوني واضح يوفق بين احتياجات السلطة لقيام بناء مؤسساتها وبين الحفاظ على منظمة التحرير ودورها الوطني كممثل للشعب الفلسطيني، حيث انتقلت المركزية الشديدة التي اتسمت بها قيادة المنظمة في ظل تراجع دور قوى المعارضة إلى بنية السلطة. (عبد العال، 2007، 206).
فالسلطة انبثقت كذراع محلية للمنظمة سرعان ما أخذت تقلب المعادلة لصالح طغيان نفوذها على حساب المنظمة فباتت السلطة بمثابة المتبني للمنظمة أو كما عبر عنها هاني "بزحف الكيان الوليدي على الكيان الأأم"(المصري، ومستقبل، 2007، 92).

ومن أبرز الكتابات المبكرة حول معضلة العلاقة بين المنظمة والسلطة ما كتبه مدوح نوفل والتي خلص استنتاج مؤداه أن السلطة "بغض النظر عن النيات حل محل منظمة التحرير وسلبيتها معظم مهامها وشلت حركتها"(نوفل، إشكالية، 1995، 53-56)، وكذلك كتابة جميل هلال والتي جاء فيها "إن من أبرز التغيرات التي دخلت الحقل السياسي الفلسطيني بعد اتفاق أوسلو، انتهاء دور م. ت. ف. التي هيمنت على الحقل، وتولي السلطة الفلسطينية التي قامت وفقاً لاتفاق المذكور دور محوري في ترتيب الأوضاع الداخلية للحقل، صحيح أن المنظمة بقيت قائمة، لكنها بقت عنواناً، واقتصر دورها على مشاركة إحدى هيئاتها (اللجنة التنفيذية) في اجتماعات المجلس الوزاري في إطار تشكيلة القيادة الفلسطينية كما بقى المجلس الوطني الفلسطيني لكن كهيئة احتياطية، إن جاز التعبير (هلال، النظام السياسي، 1998، 75-76).

وكتابة خليل وتواهم والتي توصلنا فيها إلى أن "رمذية الدولة بدأت بالطغيان على كيانية المنظمة، من خلال نصوص كشفت طبيعة العلاقة التي ربطت مؤسسة السلطة بالمنظمة" (خليل، وتواهم، 2014، 80) وقد نتجت هذه الإشكالات كما يريان عن:

- نشوء تناقض حقيقي بين قانونية التزام منظمة التحرير والسلطة بالاتفاقات الموقعة مع الحكومة الإسرائيلية، وبين شرعية استمرار المنظمة كإطار قيادي متزمرة مع سعيها بموجب الميثاق بقيادة النضال الوطني حتى العودة وتقرير المصير وملزمة بتنظيم المقاومة بأشكالها.
- صعوبة التوافق بين متطلبات نهوض السلطة بمهمة بناء مؤسساتها الأمنية والمدنية والعسكرية، وبين متطلبات الحفاظ على المنظمة ومؤسساتها وعلى دورها كجسم قيادي يمثل كل التجمعات السكانية الفلسطينية بكل قواها المتنافسة والمتناصفة في مواقفها من القضايا الجوهرية ومن ضمنها اتفاق أوسلو.

- إن السلطة الوطنية نمت على حساب دور وجود منظمة التحرير، فالسلطة انبثقت أساساً كذراع محلية للمنظمة، ولكن سرعان ما أخذت تقلب المعادلة لصالح طغيان نفوذها على حساب منظمة التحرير، فباتت السلطة بمثابة المتبني للمنظمة، وبوصف بعض الباحثين "بزحف الكيان الوليدي على الكيان الأأم"(المصري، ومستقبل، 2007، 92)، حيث حلت السلطة في كثير من

الأعمال والمهام الداخلية والخارجية محلها ودمجت العديد من أجهزة المنظمة في السلطة مما نتج عنه تناقض في الاختصاصات (خليل، وتوا�، 2014، 37-44).

ومع حصول فلسطين علىعضوية الدائمة المراقبة في الأمم المتحدة في العام 2012م (القرار رقم 19، الدورة 67) تجدد سؤال العلاقة بين منظمة التحرير الفلسطينية، والسلطة الوطنية الفلسطينية، وأضيف إليه سؤال العلاقة مع الدولة، وتجدد السؤال في العام 2018م مع انعقاد المجلس الوطني الفلسطيني، والمجلس المركزي لمنظمة التحرير الفلسطينية، ورفعهما لشعار التحول من السلطة إلى الدولة، وإعادة النظر في العلاقات مع الجانب الإسرائيلي (وكالة وفا، الدورة 23).

وعلى الرغم من أن الرئيس عباس أصدر مرسومين رئاسيين (رقم 2، 3) في عام 2013 لتغيير صفتة من رئيس سلطة إلى رئيس دولة فلسطين، مع الاحتفاظ برئاسة اللجنة التنفيذية للمنظمة، أي أنه فقط استغنى عن مسمى رئاسة السلطة الوطنية، في المخابرات الرسمية، وقد جاء هذا الأمر موافقاً لقرار المجلس المركزي الذي عينه بهذه الصفة. ولكن مثل هذا القرار لا يحسم طبيعة العلاقة بين المكونات الثلاث، المنظمة، والدولة، والسلطة (الوقائع، 2013، 16-19).

إن رفع هذا الشعار قد أوضح مدى عمق الإشكالية التي تعيشها الحالة الفلسطينية من حيث ازدواج الصلاحيات والمهام بين السلطة والمنظمة، فعلى الرغم من إصرار المنظمة على التباهي بتبعية السلطة لها قانونياً وسياسياً إلا أن السلطة عملت باستقلالية عن المنظمة، وأخذت كثيراً من صلاحياتها، ويظهر ذلك من خلال التداخل في الصلاحيات بين المجلسين المركزي والوطني مع المجلس التشريعي في التعديل والتغيير لبعض الأوضاع الإدارية والقانونية، فقد تضمنت ديباجة الكثير من التشريعات أسماء تشريعات للمنظمة، مثل التشريعات الجزائية للمنظمة للعام 1979م، وفي مصادفة الرئيس على القانون الأساسي والقوانين التي يصدرها المجلس التشريعي، بصفته رئيساً للسلطة والمنظمة (خليل، وتواام، 2014، 55-64).

ولقد أدت ازدواجية منصب رئيس السلطة مع رئيس منظمة التحرير إلى الصراع بينهما على الصلاحيات، وعدم وجود توافق وانسجام بين الجسمان الفلسطينيين (عطيه، ازدواجية النظام السياسي، 2007) كما أدى دمج مؤسسات السلطة مع مؤسسات المنظمة، وتشابه المؤسسات التي أنشأتها المنظمة مع مؤسسات السلطة كلجنة المفاوضات، التي أنشأها رئيس السلطة بموجب مرسوم رئاسي (رقم 6) العام 2005م (الوقائع، 69، 2005)، إلى تراجع دور المنظمة و برنامجهما الوطني الذي يمثل المصالح الوطنية للشعب الفلسطيني في كل أماكن وجوده، إضافة إلى استيعاب القيادات الأولى للسفارات والمنظمات والاتحادات الشعبية في وظائف رسمية للسلطة وأجهزتها، مع احتفاظهم بمسياتهم السابقة، مما أضعفها و حولها إلى هيكل خاوي، ومنع تفعيل قواعدها الشعبية في الدفاع عن قضيائهما الوطنية والمهنية (صلاح، العلاقة بين السلطة ومنظمة التحرير، 2019).

لكن مع حدوث الانقسام، تأزمت العلاقة أكثر بدءاً من الانتخابات التشريعية في العام 2006م إذ اتخذ الرئيس محمود عباس قرارات متعلقة باستحداث منصب أمين عام المجلس التشريعي من خارج عضوية المجلس (ديوان المظالم التقرير السنوي 43، 12) كما أن قرارات اجتماعات المجلسين الوطني والمركزي أرّمت العلاقة أكثر، فقد قرر المجلس الوطني في دورته 23، المنعقدة فيما بين 30/5/2018 إلى 4/3/2018م "تفويض المجلس المركزي لمنظمة التحرير بكافة صلاحياته بين دورتي انعقاده، بهدف تعزيز وتفعيل دور المنظمة وتطوير الأداء والقدرة على التحرك ومواجهة متطلبات مرحلة تتعاظم فيها التحديات" (وكالة وفا، الدورة 23) مما منح

المجلس المركزي انتباعاً بدور برلماني تشريعي أكبر، الأمر الذي يثير التساؤل عن دور المجلس التشريعي في هذه الحالة كمؤسسة كن مؤسسات السلطة الفلسطينية، فمثلاً أصدر المجلس المركزي في دورته الثلاثون المنعقدة برام الله بتاريخ 28-10-2018م قراراً يؤكد "الانتقال من مرحلة سلطة الحكم الذاتي إلى مرحلة تجسيد الدولة" (وكالة وفا، الدورة الثلاثون للمجلس المركزي، 2018) وعزز هذه الأسئلة التي طرحت بعد الاعتراف بفلسطين دولة غير عضو بالأمم المتحدة، حول العلاقة بين المنظمة والسلطة، وخاصة بعد أن أعلن الرئيس عباس عن حل المجلس التشريعي، بموجب قرار من المحكمة الدستورية(وكالة وفا، 2018) بحضور هذه اللجنة، بتاريخ 22/12/2018م (صحيفة القدس، 1).

إن ما يجري اليوم من استدعاء هيكل المنظمة، كاجتماع المجلس الوطني، والمجلس المركزي للالجتماع، لا يخرج عن كونه استدعاءً استخداميًّا، استعمالياً محدوداً، وليس استعادة لدوراً وطنياً شاملاً، وكان الذين يدبرون الوضع الفلسطيني اليوم يريدون إقناعنا بأن ما يُستدعي استخدامياً بين حين وأخر، يمكن اعتباره مؤسسات، وكأننا لا نعرف أن المؤسسات الوطنية الفاعلة والفعالة تقوم بمهامها يومياً لخدمة الجماهير (الزين، منظمة التحرير).

فالنظام السياسي الفلسطيني دخل بعد ياسر عرفات في مرحلة ترهل وتفاكمٍ وانكشاف، كان مؤشره الأساسي الانقسام الفلسطيني الذي عبر عن دخول المشروع الوطني في مأزقٍ حادٍ، "فترة سلطة محمود عباس كانت عنواناً آخرًا للفكك الفلسطيني"، وهو في نهاية المطاف، وإن طالت فترة سلطته، سيكون عنواناً للمرحلة الانتقالية بين القيادة التاريخية بقيادة عرفات، وما فيات حركة فتح التي سيأتي منها المرشح لخلافة عباس. وهذا يعني سياسياً الانتقال من المشروع الوطني الفلسطيني الحال بوطن لجميع الفلسطينيين في كل مكان إلى إعادة إحياء روابط القوى الإسرائيلية، عبر مافيات السلطة التي رعتها إسرائيل في ربع قرن تلا اتفاقيات أوسلو"، فقد تجمعت بيد الرئيس أبو مازن صلاحيات لم تتوفر للراحل ياسر عرفات، ورثها وأخرى منحت له بفعل الانقسام الفلسطيني، وبات هو مصدر كل الشرعيات، ويتصرف على هذا الأساس، ويتعامل مع العديد من القضايا شعبه باحتقار، فلا أحد يهدّد هذه الشرعية، ولا مؤسسة تتحداها، فهو "بات ملكاً متوجاً، في أوضاع فلسطينية تتردى يوماً بعد يوم" (الزين، نظام محمود، مرجع سابق).

ويشير الخطيب إلى أن فشل قيادة منظمة التحرير الفلسطينية في إنهاء الاحتلال، سواءً أكان عن طريق الكفاح المسلح أم كان عن طريق العمل الدبلوماسي والتفاوضي، وتراجع امكانية المشروع القائم على حل الدولتين الذي تبنّته المنظمة، تحت وطأة ومطرقة تغول الدولة الاستعمارية الاستيطانية، وبين سنديان التقاضيات الداخلية تحديداً بعد اتفاق أوسلو، قد أدت إلى بداية نهاية الدور التاريخي لهذه القيادة (الخطيب، 49، 2008) التي بدأت بالتأكل تدريجياً مع تحول الحركة الوطنية الفلسطينية من حركة تحرر وطني إلى حركة تركز جهودها على إقامة الدولة على جزء من فلسطين، وبسبب حالة التهميش والتغييب التي تعرضت لها مؤسسات منظمة التحرير الفلسطينية التي جسدت الشرعية الضاللية، من أجل تعزيز مؤسسات السلطة الفلسطينية، لكن افتقد هذه المؤسسات للشرعية بسبب الانقسام الذي حدث بعد الانتخابات التشريعية الثانية، أفقدتها الدور الذي أريد لها من تواطؤ على تغييب دور منظمة التحرير ومؤسساتها (هلال، وإضاءة 2013، 9-30).

لذا فإن تذويب مؤسسات منظمة التحرير، وتجويف أطراها الشعبية والمهنية من مهامها، وتكريس نهج الفرد لعدين ونصف من الزمن، وتواصل الانقسام السياسي والجغرافي والمؤسسي بين الضفة وغزة؛ لعد من الزمن، أمرٌ جعلت المحلي يأخذ مكان الوطني،

والفردي مكان الجماعي، وكرست سلطة تنظيمي فتح وحماس كلّ على إقليمه، ونجح كلاهما في "بناء سلطة عميقة لا تستند إلى الشرعية الثورية، ولا إلى الشرعية الديمقراطيّة، وإنما تستند أساساً إلى أجهزة أمنية متضخمة...ومؤسسات بير وقراطية" (هلال، نقليك 2016، 13). وعلى ذلك فالمشروع الوطني الفلسطيني يحتاج إلى حامل فلسطيني وطني؛ يضع أمامه هدف تنظيم الفلسطينيين والتحرر الوطني؛ ليبدد الشوائب في الفراغ، ويدمج الأفكار والأيديولوجيات في المشروع والرؤية والإطار، وهذا بدوره يحتاج إلى افتتاح فكري وسياسي، وليس مصالحات قبائلية وحزبية ووسائلات ومبادرات منطقية، بل يحتاج إلى مراجعة للتجربة النضالية الفلسطينية، والعمل السياسي الفلسطيني، وبرامج الأحزاب والحركات السياسية، والسعى للعمل على إعادة تجديد بنية المشروع الوطني الفلسطيني، وذلك بتوسيع رؤى فلسطينية جديدة، تطابق بين شعب فلسطين، وأرض فلسطين ومشروع حركتها الوطنية، بحيث لا تغطي السياسة على الأرض ولا الأرض على السياسة، وبدون أن تغفل عن المداخلات والمستجدات الجديدة في الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، باعتباره صراعاً بين حركة تحرر وطني، وبين مشروع كولونيالي استيطاني (صوان، مخاطر الاستيطان، 19)، وهذا يتطلب من التجمعات الفلسطينية الشروع في حوار وطني؛ بهدف مراجعة التجربة الفلسطينية من كل جوانبها، واستخلاص العبر والدروس، لرسم معلم استراتيجية جديدة، تبين وتحدد دور السلطة في النظام السياسي الفلسطيني، وعلاقتها بالمنظمة، والعمل على تطوير وتعزيز دور المنظمة، بحيث لا يقتصر الأمر على ضم الفصائل التي لا تزال خارج إطارها إليها، وإنما السعي لتصبح المنظمة قائدة لنضال الشعب الفلسطيني في جميع أماكن تواجده قولاً وممارسة، وممثله الشرعي والوحيد، ويشترط في الاستراتيجية الجديدة أن تبين وتوضح أشكال النضال والمقاومة ذات الجدوى، والقدرة على تحقيق الأهداف الوطنية، وأشكال وشروط المفاوضات التي تحصد ما تزرعه المقاومة، لا أن تعيد إنتاج تجارب المفاوضات السابقة.

المحور الثالث. شرعية منظمة التحرير في ظل الانقسام السياسي: بدأ الخلاف والتباين الفكري بين منظمة التحرير الفلسطينية، والإسلام السياسي ممثلاً بحركة حماس منذ تأسيس الأخيرة عام 1988م وانخرطها في النظام السياسي الفلسطيني، واستمر وتعمق حتى أنتج انقسام حزيران 2007م (عوده، 2017، 39)، والذي ما زال قائماً حتى اليوم، هذا الصراع بدأ سياسياً وأيديولوجيًّا وتحول إلى انقسام جغرافي بين الضفة الغربية وقطاع غزة ، نتج عنه نظامان سياسيان واجتماعيان مختلفان، وتدخلت في نطاقه ليس السياسة والإيديولوجيا فقط، وإنما أيضاً المصالح والأجندة السياسية والاقتصادية المحلية والخارجية، في إطار السعي للتحرر والاستقلال، لذلك فإن التباين تصاعد بين الحركتين كونه مرتبطة بطبيعة المصالح المتعارضة داخليًّا وخارجيًّا، وبالنهاية الأعمق مع إسرائيل، ذلك التناقض الذي تسانده الادعاءات الأيديولوجية والدينية، ويدور ليس فقط حول الجغرافيا، وإنما حول التاريخ والهوية، وحول العديد من القضايا ذات العلاقة بالشأن الفلسطيني، الأمر الذي غذى وعمق التباين بين الحركتين (عيتاني، 2008، 26).

ولا شك أن ذروة تلك الخلافات جاءت مع توقيع اتفاق أوسلو، وتأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية، الحدث الذي شطر الفلسطينيين إلى فريقين متخاصمين، إدراهماً مؤيد لاتفاق أوسلو وما زال متمسكاً به، والآخر ما زال معارضًا له ويرغب بتفويض ما تمخض عنه من نتائج، وترتبط على ذلك تعزيز الخلافات وتوجيهها، وجاءت تلك الخلافات امتداداً للتباينات الحادة حوله اتفاق أوسلو فلسطينيًّا، بحكم ما ترتب عليه من تنازلات غير مبررة لإسرائيل؛ أدت إلى تفكك الشعب الفلسطيني وأغترابه، وساهمت في تجريده من حقوقه المكفولة دولياً، خاصة حق

العودة، ومهدت الطريق لممارسات العزل التي طالما مارستها إسرائيل، وساهمت في ولادة ما لا يقل عن خمسة تجمعات فلسطينية مختلفة ومتباينة عن "طريق الإدراج أو الاستثناء"، مما عمق الانقسام بين فلسطينيي الشتات، وفلسطينيي الأرضي المحتلة، وأنتجت تناقضًا حادًا بين مشروعِي بناء الدولة الفلسطينية وبناء القومية الفلسطينية الشعبية حيث أخذت عملية بناء الدولة تحت الاحتلال، وضمن إطار أسلو؛ منحني تهميش واستثناء للفلسطينيين المقيمين خارج الضفة وغزة(رمط، 120-127، 2010)، ففي مرحلة ما بعد أسلو "انتهى الكفاح المسلح مكونً من مكونات المشروع الوطني، وانفصلت المقاومة عن السياسة، بل تنافضت معها، وأصبحت المقاومة المسلحة مقاومة من لا يشاركون في العملية السياسية، بل ويقونون خارج المشروع الوطني لبناء الدولة(بشرارة، 2015، 2) المتبنّون في الإسلام السياسي الذي تقوده حركة حماس، التي عارضت اتفاق أسلو، والتفاوض مع إسرائيل(غوشة، 210، 1993-212) ورفضت المشاركة في الانتخابات التشريعية الأولى عام 1996 وعارضتها معارضة أيديولوجية وسياسية، على اعتبار أن مشاركتها فيها ستوقفها في شرك التناقض الأيديولوجي، وفقدانها لقيادة المعارضة وبرنامجهما النضالي، وأنهما ستكرس الاتفاقيات التي وقعت مع الاحتلال، وتغطي على التنازلات(شبكة فلسطين للحوار، 2016).

وعلى الرغم من رفض حركة حماس المشاركة في الانتخابات التشريعية الأولى؛ إلا أنها وافقت على المشاركة في الانتخابات التشريعية الثانية عام 2006 على الرغم من أن مرجعية الانتخابات الأولى والثانية لم تخرج عن إطار اتفاق أسلو، وأن ما حدث من تغيرات على النظام الانتخابي ما هي إلا تغيرات شكليّة فقط، لكن كما يرى الباحث علاء لحوح فإن طريقة التعاطي مع الانتخابات لدى حركة حماس؛ كانت تستند إلى مقاييس تقدم أو تراجع الحركة على صعيد حضورها الشعبي، ومقدرتها على تبرير الدوافع والأسباب من وراء اتخاذها قرار المشاركة أو عدم المشاركة في أي معركة انتخابية(لحوح، 170، 2007-171)، ومع فوز حركة حماس في الانتخابات التشريعية الثانية وتسلّمها لمقاعد الحكم بدأت الصراعات والنزاعات على الصالحيات ما بين مؤسسي الرئاسة والحكومة(الشقافي، 2008، 2).

وهكذا في بداية تسعينيات القرن الماضي بدأ يتنافس على الساحة الفلسطينية تاريخيًّا برنامجان سياسيان يتمسك أحدهما والذي تترّعنه منظمة التحرير بقيادة حركة فتح بعملية السلام، واعتبار المفاوضات الطريق الأمثل لاستعادة الحقوق الفلسطينية، وإقامة الدولة الفلسطينية المستقلة على الأرضي المحتلة سنة 1967، بينما يتمسك ثالثهما والذي يتزعمه تيار الإسلام السياسي وتقوده حركة حماس بالمقاومة خيارًا استرategicًا لاستعادة الحقوق الفلسطينية، وأصبحت الساحة السياسية الفلسطينية تعاني من حالة فرز ثنائية بين تيار وطني، وتيار إسلامي، وقد حمل التياران تناقضات جذرية اكتسبت صفة الشمولية، وتحول التناقض بينهما إلى خلاف أيديولوجي وسياسي واجتماعي بدأ من فهم كل تيار لمدلول الوطنية الفلسطينية، وانتهى بشكل الدولة الفلسطينية المرتقبة(حرب، وابو دية، 2007).

لقد شهدت الساحة الفلسطينية خلال الأعوام التي تلت فوز حركة حماس في الانتخابات التشريعية تجادلًا واضحًا بين هذين البرنامجين، حيث كشف برنامج حماس للحكومة الفلسطينية العاشرة في آذار 2006م(صالح، 2007، 2)، حجم الهوة الواسعة والتناقض بين برنامج حماس السياسي وبرنامج الرئيسة التي تمثلها فتح.

هذا وأوضح (الخطيب، 2008، 8) تحفظ الرئيس الفلسطيني أبو مازن واللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية على برنامج الحكومة، فيما منح المجلس التشريعي الذي تسيطر عليه حركة حماس الثقة لحكومة اسماعيل هنية(جريدة الأيام الفلسطينية، 2006، 1) وقد عبرت حركة فتح

عن أسباب رفضها للمشاركة في الحكومة العاشرة على لسان عزام الأحمد عندما قال، "أن حركة فتح لن تشارك في حكومة حركة حماس التي ستتشكلها" مبرراً ذلك بأن حركة حماس "حسمت أمرها واتخذت قرارها، فهي لا تريد الشراكة، وإنما تريد الاحلال واللاملاء، وأرجع الأحمد سبب اتهامه هذا؛ إلى أن حماس رفضت تصميم برنامجها للنقطاط الأربع، والتي تتلخص في الالتزام بمنظمة التحرير الفلسطينية ممثلاً شرعاً ووحيداً للشعب الفلسطيني، وأن يتضمن النص وثيقة الاستقلال، والموافقة على قرارات الشرعية الدولية، والالتزام بالاتفاقيات الموقعة بين المنظمة وإسرائيل(جريدة الحياة الجديدة، 2006).

وكما يبدو فإنه بعد قيام السلطة الفلسطينية، ازداد تعاطي تيار الإسلام السياسي مع الحقل الوطني وإن كان تدريجياً، وتمثل في هذا التعاطي في أشكال التنظيم وأساليب العمل ولغة الخطاب، والمفردات السياسية بما يقترب مما هو معتمد لدى فصائل المنظمة، والاستعداد للمشاركة في الانتخابات النقايبة والمحلية والتشريعية، والتعامل مع الواقع السياسي على نحو برغماتي بعيداً عن مواقفها الأيديولوجية المتشددة، وهو ما عبر عنه خالد مشعل بقوله، "لدينا سلطة نشأت على أساس أوسلو وستتعامل مع هذا الواقع بواقعية شديدة"(جريدة القدس، 2006، 1).

وجاءت التحوّلات السياسية على موقف حماس تجاه عملية السلام؛ كمتطلب للسياسات الجديدة التي باتت يتحكّم إليها النظام السياسي الفلسطيني الذي ترسّخ بعد الانتخابات التشريعية، وفاز حركة حماس فيها، ورغبة الحركة في المشاركة السياسية وتقاسمها للسلطة ومرانك التفوّذ مع حركة فتح، وسعيها لفك الحصار الدولي الذي فرض عليها، بعد تشكيلها للحكومة العاشرة، وزاد من هذه التطورات بروز توجه داخل حماس لديه استعداد للاعتراف بإسرائيل مقابل إقامة دولة فلسطينية على أراضي سنة 1967م وحل كافة القضايا العالقة مع الجانب الإسرائيلي(جريدة الرابعة، 30-2009).

إن لوج حركة حماس في النظام السياسي الفلسطيني عن طريق المشاركة في الانتخابات التشريعية الثانية، أوصلت الحركة إلى مأزق سياسيٍ شكل مفصلاً مهمًا، وتطلب منها تحديد توجهاتها المستقبلية، إما بالدخول الفعلي في المعادلة السياسية الفلسطينية القائمة، أو برفض تلك المعادلة السياسية، ورفض ما هو قائم من خلال إيجاد وقائع جديدة على الأرض، ويبدو أن حماس سلكت الطريق الأول لمدة وجيزة عندما توافقت على تشكيل حكومة الوحدة الوطنية، لكنها سرعان ما غيرت من توجهها، فاختارت الطريق الثانية باتخاذ خطوة الانقلاب، والتمرد على المشروع الوطني(أبو عامر، 2018).

تري الدراسة بأن شرعية منظمة التحرير تهدّت أكثر بعد فشل محاولات حماس تشكيل منظمة بديلة عن منظمة التحرير، أو موازية، وخاصة عندما قررت حماس الانخراط في منظمة التحرير والسعى للسيطرة عليها من الداخل، وليس انطلاقاً من قناعتها بالحركة الوطنية.

النتائج:

- أنه على الرغم من حالة الضعف التي تعاني منها منظمة التحرير الفلسطينية، إلا أن المنظمة لم تفقد شرعيتها كمؤسسة جامعة تمثيل للشعب الفلسطيني.
- إن منظمة التحرير الفلسطينية بحاجة إلى إصلاح في هيكلها و برنامجهما السياسي على حد سواء، إذ لا يمكن إصلاح الهيكل بدون إصلاح البرنامج والعكس صحيح، فهي أصلاً المنظمة موجودة ولكنها بعد أوسلو أفرغت من محتواها.

-العمل على الفصل بين رئاسة السلطة الفلسطينية، ومنظمة التحرير الفلسطينية، وسحب الصالحيات التمثيلية والقيادية التي أعطيت للسلطة على حساب منظمة التحرير الفلسطينية، والسعى لتحديد آليات الرقابة والمتابعة من قبل المنظمة كونها تشكل مرجعية السلطة الوطنية.

-اعتبار القضايا العليا والمصالح الوطنية العليا، هي من صالحيات مؤسسات منظمة التحرير وليس من صالحيات مؤسسات السلطة الوطنية، وبالذات فيما يخص العلاقات الخارجية، والقضايا ذات الطابع الوطني العام، لأنها المخولة بقيادة نضال الشعب الفلسطيني في كافة أماكن تواجده.

-العمل الجاد لتفعيل المنظمة ومؤسساتها والاتفاق على برنامج وطني بناء على تطبيقات فاقية ووثيقة الوفاق الوطني.

قائمة المراجع:

1. ابراش، إبراهيم (2009). جذور الانقسام الفلسطيني ومخاطرته على المشروع الوطني الفلسطيني، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد 20، العدد 78، رام الله، فلسطين.
2. أبو عامر، عدنان (2018). مستقبل النظام السياسي الفلسطيني في ظل صعود الإسلاميين، حماس نموذجاً لنفوذ، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد ٤، العدد ١٣ ، رام الله، فلسطين. ت، لبنان.
- 3.3. الاخاء، حسام(2017).الانقسام الفلسطيني واثرة على المشروع الوطني، مؤتمر فلسطيناليين، دائرة المعارف الفلسطينية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
4. أقوال لخالد مشعل في جريدة القدس الفلسطينية، (ع13090)، بتاريخ 29/4/2019، ص.1.
5. بشاره، عزمي بشاره. ملاحظات حول مأزق المشروع الوطني الفلسطيني ومستقبله، جريدة العربي الجديد، لندن، السنة الثانية، (ع440)، بتاريخ 15/11/2015م. ص14. وينظر المرکز العربي للأبحاث دراسة السياسات، ص.2. تمت زيارته في 22/4/2019م، <http://www.dohainstitute.org/release/d5ff060e-d3ba-4465-af39-039c21d8c35c>
6. بشارة، عزمي، 2007، فلسطين إلى أين، مجلة المستقبل العربي، العدد 329.
7. بيان الناطق باسم حركة حماس إبراهيم غوشة يندد بالاتفاق الفلسطيني الإسرائيلي، عمان 1993/9/4، مجلة الدراسات الفلسطينية، مج 4، (ع16)، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، خريف 1993م، ص210-212.الزيبيدي، حماس والحكم، ص27.
8. جباره، تيسير(1998). تاريخ فلسطين، رام الله، فلسطين، دار الشروق.
9. جرابعة، حركة حماس، مسيرة متعددة نحو السلام، ص31، 30.
10. جريدة الأيام الفلسطينية، رام الله، السنة 11، (ع 3660)، بتاريخ 29/3/2006م، ص.1. وعن كلمة رئيس الحكومة إسماعيل هنية أمام المجلس التشريعي الفلسطيني طلباً للثقة بالحكومة، غزة 3/27/2006م، مجلة الدراسات الفلسطينية، مج 17، (ع66)، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ربيع 2006م، ص108. الشقاقي، انفصال غزة السياسي، ص.2.
11. جريدة الحياة الجديدة. رام الله، نشر بتاريخ 25/4/2019م، http://www.alhaya.ps/arch_page.php?nid=21068. تم زيارة الموقع في تاريخ 209/4/5.
12. حربو ابو ديه، أحمد ابو ديه وجihad حرب(2007). إشكاليات الفصل بين السلطات في النظام السياسي الفلسطيني، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية- مواطن، رام الله.

13. الحسيني، سنية الحسيني. الانقسام الفلسطيني والخلاف بين حركتي فتح وحماس، في دنيا الوطن <https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/361076.html>.//.تمت زيارة الموقع بتاريخ 2019/4/4.
14. حمامي، إبراهيم (2012). عن شرعية تمثيل منظمة التحرير الفلسطينيين، موقع الجزيرة <https://www.aljazeera.net/knowledgegate/opinions>.
15. حواتمة، نايف(2004). اوسلو والسلام الآخر المتوازن، المحرورة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، القاهرة، ط2.
16. الحوراني، محمد، ونوفل، احمد وآخرون (2006). نحو نقلة نوعية في عمل منظمة التحرير الفلسطينية، مركز دراسات الشرق الأوسط، عمان ،ط1.
17. حول البرنامج الحكومي للحكومة العاشرة ينظر، جريدة الأيام الفلسطينية، رام الله، السنة 11، (ع3648)، بتاريخ 17/3/2006، ص21، 1.
18. حيدري، نبيل(1993). منظمة التحرير الفلسطينية وحركة حماس الصراع في شأن النفوذ، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد ٤، العدد ١٣ ، رام الله، فلسطين.
19. الخطيب، غسان الخطيب. أزمة راهنة أم استفاذ دور تاريخي، مجلة الدراسات الفلسطينية، مج 19، (ع76)، خريف 2008م، ص48.
20. خليل، عاصم، توأم، رشاد(2014). فلسطين بين دستور الدولة وال الحاجة إلى ميثاق وطني، المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية- مسارات، رام الله فلسطين.
21. خليفة، احمد، سويد، محمود، 2000، عرفت كقائد فتح كتنظيم ومسيرة الثورة الفلسطينية حوار مع شفيق الحوت، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، المجلد 15 ، العدد 60-61.
22. خليفة، محمد(2005). منظمة التحرير الفلسطينية، مشروع ثورية تحريرية أم مشروع كياني، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
23. السابع، عماد(1996). ازمة المجتمع السياسي الفلسطيني، في زمرة الحزب السياسي الفلسطيني، مؤتمر مواطن 24/11/1995، مواطن، رام الله ،ط1.
24. الشقاقي، خليل الشقاقي(2008). انفصال غزة السياسي إلى متى وهل يمكن الرجوع عنه؟، المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسحية، رام الله، ص2.
25. صالح، محسن(2008). صراع الإرادات، السلوك الأمني لحركة فتح وحماس والأطراف المعنية 2006- 2007 ملخص الامن في السلطة الفلسطينية. مركز الزيتونة، بيروت ،
26. صالح، محسن. فلسطين دراسات منهجة في القضية الفلسطينية، مصر، مركز الاعلام العربي، 203.
27. صالح، محمد محسن صالح (محرر)، التقرير الاستراتيجي الفلسطيني لسنة 2006، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات ، ط1، بيروت، 2007م، ص24-27. مجلة الدراسات الفلسطينية، مج 17، (ع66)؛ ربيع 2006م، ص106، 105 .
28. صحيفة الوطن القطرية، السنة 21، عدد 7394، 2015/12/1.
29. عامر، عدنان، 2018، العلاقات السياسية الإقليمية والدولية لحركة حماس وأثرها على اندماجها في النظام السياسي الفلسطيني، 17-1-2018، موقع تم زيارة الموقع في تاريخ 1-5-2019، <http://adnanabuamer.com/post/141%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%>

- D8% A9-% D8% A7% D9% 84% D8% A5% D9% 82% D9% 84% D9% 8A% D9% 85% D9% 8A% D8% A9-% D9% 88% D8% A7% D9% 84% D8% AF% D9% 88% D9% 84% D9% 8A% D8% A9-% D9% 84% D8% AD% D8% B1% D9% 83% D8% A9-% D8% AD% D9% 85% D8% A7% D8% B3-% D9% 88% D8% A3% D8% AB% D8% B1% D9% 87% D8% A7-% D8% B9% D9% 84% D9% 89-% D8% A7% D9% 86% D8% AF% D9% 85% D8% A7% D8% AC% D9% 87% D8% A7
30. عبد الكريم، قيس، النظام السياسي الفلسطيني من الثورة الى السلطة، موقع الحوار المتمدن، تم زيارة الموقع www.rezgar.com/debat/show.art.asp?aid=23935
31. عبد الرحمن، اسعد. آراء في إصلاح منظمة التحرير، وهل من أمل؟ موقع www.group194.net/?page>ShowDetails&Id=732&table=article.
32. عبد العال، مروان (2007). منظمة التحرير الفلسطينية الواقع والأفاق رؤية الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين، في منظمة التحرير الفلسطينية تقييم التجربة وإعادة البناء، مركز الزيتون للدراسات الاستراتيجية، بيروت.
33. عمرو، ثائر(2016). منظمة التحرير دورها وموقعها ومستقبلها في النظام السياسي الفلسطيني.
34. عودة، سامر(2017). تداعيات الانقسام السياسي الفلسطيني على السياسة الخارجية الفلسطينية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين. بشاره، عزمي (2015) ملاحظات حول مأزق المشروع الوطني الفلسطيني، في ندوة مستقبل المشروع الوطني الفلسطيني، المنعقد في الدوحة، بتاريخ 14/11/2015، العربي الجديد، لندن، السنة الثانية، عدد 440،
35. عودة، سامر(2017). تداعيات الانقسام السياسي الفلسطيني على السياسة الخارجية الفلسطينية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
36. عيتاني، مريم(2008). صراع الصالحيات بين فتح وحماس في إدارة السلطة الفلسطينية 2006-2007، مركز الزيتون، بيروت، لبنان.
37. قريع، احمد (2007). مؤتمر فلسطين 2007، تحديث وفرص، رام الله.
38. قريع، احمد (2008). التجربة الحكومية في ظل النظام السياسي الفلسطيني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1، بيروت لبنان.
39. لحوض، علاء لحوض (2007). فوز حماس في الانتخابات التشريعية، الاسباب والنتائج، المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسحية، رام الله، ص 171، 170.
40. مذكرة صادرة عن حركة المقاومة الاسلامية (حماس) بشأن مقاطعة الانتخابات التشريعية الأولى 1996م، في شبكة فلسطين للحوار <https://www.paldf.net/forum/showthread.php?t=46909> زيارة الموقع بتاريخ 2019/4/20 م.
41. مسلم، سامي (1987). البنية التحتية والهيكل المؤسسي لمنظمة التحرير الفلسطينية، مجلة الشؤون الفلسطينية، العدد 167.

- 42.مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ربيع 2005م، ص181. وفي مركز المعلومات الوطني الفلسطيني-وفا، <http://www.wafainfo.ps/atemplate.aspx?id=4894>. زيارة الموقع بتاريخ 12/4/2019م.
- 43.الموسوعة الفلسطينية، المجلد السادس، ص346.
- 44.ميثاق حركة المقاومة الإسلامية "حماس" فلسطين(1988) البند السابع والعشرين.
- 45.الناطور، سهيل (2007).إعادة بناء منظمة التحرير الفلسطينية -رؤية الجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين في، منظمة، التحرير الفلسطينية تقييم التجربة و إعادة البناء، مركز الزيتونة للدراسات الاستراتيجية، بيروت.
- 46.نعمان، فيصل (2012).الانقسام الفلسطيني في عهد الانتداب البريطاني وفي ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- 47.نعمان، فيصل(2012).الانقسام الفلسطيني في عهد الانتداب البريطاني وفي ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- 48.نوفل، احمد (2007). منظمة التحرير الفلسطينية تقيم التجربة و إعادة البناء، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، بيروت ،لبنان.
- 49.نوفل، ممدوح(1995).إشكالية العلاقة بين السلطة الفلسطينية، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد 6، العدد 2، رام الله، فلسطين.
- 50.هلال، جميل (2002). تكوين النخبة الفلسطينية، مواطن، رام الله، مركز الاردن الجديد للدراسات، عمان، ط1.
- 51.وثيقة البيان الختامي لمؤتمر الحوار الفلسطيني في القاهرة، القاهرة 15-17/3/2005م، مجلة الدراسات الفلسطينية، مج 16 ، (ع 62).

**دور الكارطوغرافية الآلية في تتبع احتمال الأخطار الجيومورفولوجية بأحواض الأطلس الكبير
الغربي: أنموذج حوض أوريكا**

**The role of automatic cartography In tracking of the
geomorphological risk in the western High Atlas Basin: case of
Ourika watershed**

¹ ميلود وشالة¹، عبد الجليل الكريفة²، عبد الحفيظ العلوي الفلس³
طالب باحث بجامعة القاضي عياض مراكش-المغرب، مختبر الأبحاث حول الموارد، الحركية
والجاذبية.

² أستاذ بجامعة القاضي عياض مراكش-المغرب، مختبر الأبحاث حول الموارد، الحركية
والجاذبية.

³ دكتور باحث بجامعة القاضي عياض مراكش-المغرب، مختبر علوم الأرض والبيئة

ملخص: تحظى الجبال المغربية بأهمية بالغة على المستوى الوطني، فضلاً عن تنوعها البيولوجي وتراثها الطبيعي والتاريخي، لكنها كثيرة ما تعرّضها تحديات صعبة تستنزف طاقتها وتعمق من عزلتها وهشاشتها. فجبال الأطلس الكبير الغربي بأحواضه المتعددة بيولوجيا وجيومورفولوجيا ليست بمنأى عن هذه التحديات، فمن أبرزها وأكثرها انتشاراً الأخطار الجيومورفولوجية المرتبطة بالجيوبينامية الخارجية، فحوالي 80 ألف كم² من مساحة الأطلس الكبير معرضة للتعرية أي ما يعادل 24 مليون طن. وفي المقابل قليلاً ما يتم الالتفات إلى هذا النوع من الأخطار، لكونها تنتج عن دينامية بطيئة ومركبة، تتدخل فيها عوامل جيومورفولوجية وبيومناخية في علاقة تأثير وتأثير. ولهذا، حاولنا تناولها في هذا البحث، والوقوف عند تفاصيلها في الجزء الجبلي من حوض أوريكا بالأطلس الكبير الغربي، بالإضافة على الكارطوغرافية الآلية كاداة لمعرفة البعد المجالي لاحتمال خطر الانزلاقات الأرضية، من خلال وضع مجموعة من الخرائط الموضوعاتية والتاليفية باستعمال مختلف برامج نظم المعلومات الجغرافية، من أجل تفكير مكنزات ومتغيرات المجال، مساعدة كانت أو لاغية لاحتمالية خطر التحرير الجماعي أو الفردي للمواد بحوض أوريكا.

الكلمات المفتاحية: حوض أوريكا، الكارطوغرافية الآلية، الأخطار الجيومورفولوجية، الانزلاقات.

Abstract: Moroccan mountains get more focus on the national level, as well as its biodiversity, and their natural, cultural and historical heritage. Nevertheless, they often faced difficult challenges that exhaust their energy and deepen their isolation and fragility. The western High Atlas Mountains with their biologically diverse basins and geomorphology aren't immune to these challenges. The most prominent and widespread are the geomorphological risks associated with external geodynamics. About 80000 km² of the High Atlas area is subject to erosion, equivalent to 24 million tons. On the other side, this type of risk is rarely noticed because it results from a slow and complex dynamic, in which

geomorphological and biomechanical factors overlap. For this, we tried to address this research, and stand in the details in the mountain's part of the Ourika basin of the Western High Atlas, relying on automated cartography as a tool to know the dimension of the risk of landslides. Through the development of a set of thematic and authoritative maps using various GIS programs, In order to dismantle components and domain variables As an aid or impediment to the possibility of a series of landslides And individual movement of materials in Ourika basin.

Key Word: Ourika basin, Automated cartography, Geomorphological risks, Landslides.

تمهيد:

تحتل نظم المعلومات الجغرافية أو الكارطوغرافية الآلية مكانة مهمة في الساحة الجغرافية وقد ساعد التطور التقني في هذا الإطار على الاستفادة من هذه النظم وتسخيرها في تمثيل الطواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية وتسهيل انتاج الخريطة والتعامل معها بأسلوب لين يسمح بمختلف التعديلات لبعض مكونات الخريطة (إضافة، الحذف، الإظهار، الإخفاء...)، أو محتوياتها الجغرافية، ورؤية العلاقات المكانية لتلك الطواهر، بناء على معطيات مختارة يمكن مستخدم الخريطة من عرض الظاهرة الجغرافية الممثلة على نظم المعلومات الجغرافية بأسلوب متحرك على عكس الخرائط الورقية التي لا تحقق تلك الخاصية. وبناء على ذلك، فإن الحاجة لرؤية العديد من المعلومات الجغرافية الطبيعية والبشرية والتعامل معها بذلك الأسلوب تعد سبباً مقتعاً لتوظيف تلك النظم لرصد الطواهر والتخطيط لتديرها من منطلق جغرافي موجه لهم نوع التركيب الجغرافي للظاهرة والتركيز على فهم العلاقات التي تربط بين مكوناتها. لاسيما أن كثرة المعلومات الجغرافية المحيطة بالإنسان وصعوبة معالجتها بالطرق التقليدية قد أعطى لهذا النوع من التقنية دوراً بارزاً في تسهيل رصد المعلومات وسهولة التعامل معها بنوع من الدقة والسرعة والتحديث.

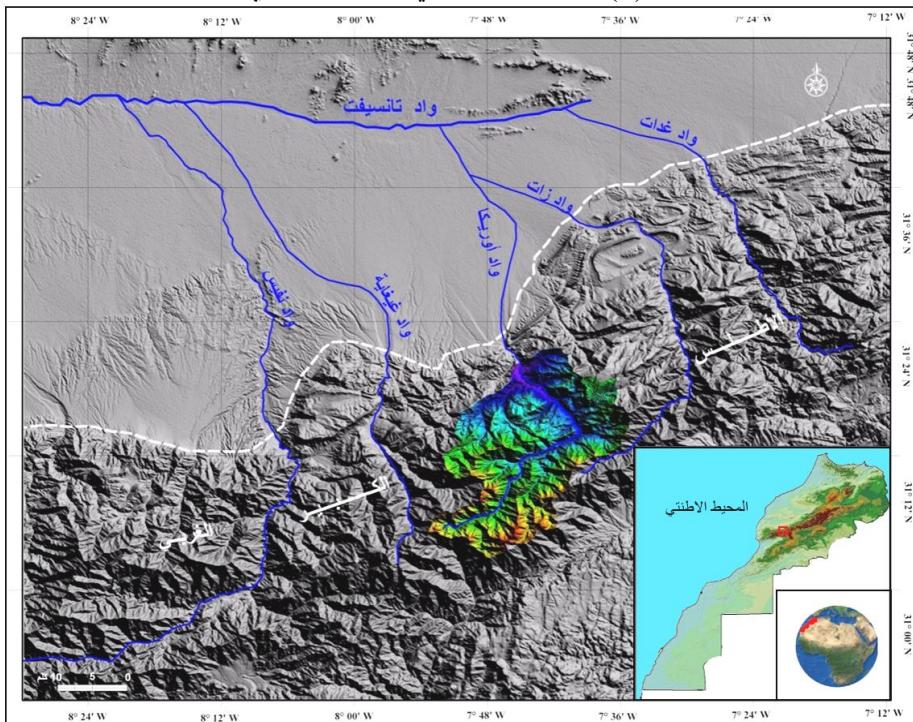
في هذا السياق جاءت هذه الورقة العلمية التي نسعى من وراءها إبراز الدور المهم للكارطوغرافية الآلية في تتبع بعض الأخطار الطبيعية باعتبارها من أبرز الإشكاليات التي لاتزال المناطق الجبلية عامة وبالنسبة خاصة تتخطى فيها، ونخص بالذكر الأخطار الجيومورفلوجية. التي تظهر بتلاوين عدة منها الانزلاقات والانهيارات والمهدلات والتعرية، حيث اخترنا لذلك حوض أوريكة الجبلية كعينة لمعالجة هذه الإشكالية، للوقوف على الأخطار المرتبطة بالتحريك الجماعي للمواد¹ المحتمل بهذا الحوض. معتمدين على الإمكانيات التي توفرها برامج نظم المعلومات الجغرافية، والاستشعار عن بعد، نظراً لإيماننا بأهمية تكنولوجيا المعلومات، ولو عينا بتوجهات العالم نحو البيئة الرقمية المتسمة بالدقة والسرعة والذكاء في تحليل ومعالجة كم هائل من المعلومات، فضلاً عما تتيحه هذه الوسائل من فرص التنبؤ وطرح حلول وبدائل ناجعة مرتبطة رقمياً بالمجال المدروس.

1.الموقع الجغرافي لحوض أوريكة

¹- سنقتصر في هذه الدراسة على خطر الانزلاقات الأرضية كأحد الأخطار الجيومورفلوجية المرتبطة بالتحريك الجماعي للمواد.

يقع مجال البحث في الأطلس الكبير الغربي في الشمال الشرقي للمنطقة المحورية لكتلة توبقال، ويتشكل هذا المجال من الجزء الجبلي للحوض المائي أوريكة كرافد من روافد واد تانسيفت، أما جغرافياً فيمتد بين دائرة عرض $31^{\circ}00'N$ و $31^{\circ}20'N$ شمال الاستواء وبين خط طول $7^{\circ}30'E$ و $7^{\circ}50'E$ غرب غربينتش، ويحده حوض الزات في الشرق، وحوض غياغية في الغرب، ثم حوض أسيف تقنوت في الجنوب، بالإضافة إلى سهل الحوز في الشمال. يجاور هذا الحوض أعلى القمم بشمال إفريقيا؛ هي قمة توبقال 4165 م. من الناحية الإدارية يتبع الحوض النهري قيد المدروس إلى جهة مراكش أسفي على المستوى الوطني، وإلى إقليم الحوز على المستوى الجهوبي، لتقاسمه محلياً ثلاث جماعات ترابية؛ وهي جماعة سيتي فاطمة مساحتها حوالي 323,57 كم²، وجماعة توبقال بمساحة 317,18 كم²، ثم جماعة أوكيمند بمساحة 50,87 كم²

الخريطة (1): التوطين الجغرافي للحوض النهري أوريكة



المصدر: ميلود وشالة 2018

2. العوامل الجيومرفولوجية والبيومناخية لاحتمال الأخطار الجيومورفلوجية بحوض أوريكة
تحكم مكونات الوسط الطبيعي لحوض أوريكة في دينامية الأخطار الجيومورفلوجية داخله كل بدرجة معينة، وحيث أنها عن عناصر الوسط الطبيعي يشمل التضاريس ومقوماتها والجيولوجيا، والظروف المناخية والعطاء النباتي والتربة والحياة الحيوانية وباقى أشكال الحياة الأخرى، كلها تكون في تفاعلها نسقاً طبيعياً (الوسط الإيكولوجي)، غير أن هذا الارتباط والتفاعل قد لا يكون في صالح الإنسان، أو عائقاً أمام السير العادي لأنشطته، ومن منظور المهتمين بتبيير الأخطار الجيومورفلوجية، يتغير عند دراسة هذه العناصر التركيز على

الإمكانات الطبيعية، والكشف عن درجة تهديدها، وإبراز طبيعتها ومدى هشاشتها، وسنحاول لدرستنا للعناصر الطبيعية لمجال الدراسة الاستعانية ببعض تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، على رأسها معالجة تغطية النموذج الرقمي للارتفاعات (MNT) لحوض أوريكة ب Depth 12.5 متراً من أجل استخلاص مجموعة من الخرائط التي تسمح بتحليل أعمق للمعطيات وتركيبيها، وبناء الخلاصات والنتائج حول الآليات الجيومورفولوجية المتحكمة في دينامية خطر الانزلاقات الأرضية داخل الحوض.

1.2 تضاريس معقدة مهيأة لنشاط خطر الانزلاقات الأرضية: يعتبر الأطلس الكبير الغربي وحدة تضاريسية جبلية تميز بارتفاعاتها المهمة ويتعمق أوديتها التي تقطع الطبقات الصخرية بشكل عمودي، مما يجعل الأودية ضيقة تشرف عليها سفوح شديدة الانحدار في غالب الأحيان. توافق هذه الوحدة التضاريسية المجال الأكثر ارتفاعاً بالأطلس الكبير وبشمال إفريقيا والخريطة (2) توضح ذلك، حيث الارتفاعات تتدرج بشكل نسبي من الشمال إلى الجنوب، بدءاً من حوالي 1000 متر كأدنى ارتفاع عام مسجل بمخرج الأودية، إلى 4165 متر كأعلى ارتفاع بقمة توبيقال.

يمكن تقسيم خريطة الارتفاعات لحوض أوريكة كما تبين الخريطة (3) إلى ثلاثة تصنيفات جبلية مختلفة لخصائص من الشمال إلى الجنوب:

النطاق الأول: هي المنطقة الشمالية لحوض واد أوريكة، تمت من مصب الحوض إلى منطقة أغالو، تتراوح الارتفاعات في هذه المنطقة ما بين 918م و2000م.

النطاق الثاني: يمتد من أغالو إلى إمي ن تادرت، تسود فيه الارتفاعات ما بين 2000م و2500م على الضفة اليمنى لواد أوريكة وبالضبط هضبة ياغور وعلى الضفة اليسرى هضبة تيمنكار.

النطاق الثالث: تمثل هذه المنطقة أكثر من 50% من مساحة الحوض ككل، تقع جنوب منطقة إمي ن تادرت وتنتهي للجزء الأكثر ارتفاعاً من الأطلس الكبير وتزداد قيمة الارتفاعات بشكل سريع خاصة بالضفة اليمنى لواد أوريكة وتتميز بقمم عالية تتراوح ما بين 3800م و4000م. هذه الارتفاعات تترجم عنها تساقطات مهمة ثلوجية ومطرية تسمح بتهيئة الظروف لنشوء خطر الانزلاقات الأرضية كما تنتج عنها كذلك انحدارات قوية تفوق 50 درجة في عالية الحوض مما يساعد على سهولة تحريك كتل من التربة وركيذتها في بعض الحالات على مستوى السفوح نتيجة قوة الجاذبيةخصوصاً أثناء الأمطار الفجائية والمتركرة مجالياً والتي تعتبر سمة تميز حوض أوريكة.

2.2 الانحدارات عامل أساسي في دينامية خطر الانزلاقات الأرضية: انطلاقاً من الخريطة (4) الخاصة الانحدارات لحوض أوريكة نلاحظ سيادة الانحدارات القوية في الحوض بشكل عام وتدرجها من العالية نحو السافلة، فأكثر من 60% من مساحة الحوض ككل تعرف انحدارات تفوق 50 درجة. تنتشر الانحدارات التي تتراوح بين 0-20 درجة في الجهة الشمالية والشمالية الغربية، كما تغطي جزء من الجهة الجنوبية الشرقية عند منطقة أدرار ميغان في حين تغطي الانحدارات الشديدة التي تتراوح ما بين 50-20 درجة في الوسط والجنوب إذ تأخذ اتجاهها من الشمال الشرقي نحو الجنوب الغربي. وإن ذل هذا على شيء إنما يذل على أن احتمال خطر الانزلاقات سيتركز في عالية الحوض إذا ما كانت الغلبة للعوامل المكملة على حساب العوامل اللاحقة لنشوء هذا الخطر.

3.2 بنية جيولوجية تعكس تعدد البناء الجيولوجي لمنظومة حوض أوريكة: تختلف مقاومة الصخور داخل حوض أوريكة لعوامل نشأة الأخطار تبعاً لصلابتها، تجانسها وتماسكها، تعتبر

قابلية الصخور للنفاذية من الخصائص الأساسية المتحكمة في دينامية تحريك المواد، فكلما كانت الصخور أقل نفاذية كلما كانت إمكانية تكون المجرى المائي أكبر وبالتالي ارتفاع احتمالية خطر تحريك المواد والتركيب الصخري لحوض أوريكة يتكون من الصلصال والطين بنسبة 23.50%， والكلس بنسبة 20% ثم الصخور البليورية، وهي الصخور الغالبة على التكوين الجيولوجي للحوض بنسبة 67.30%， وتتركز في عالية الحوض. تتميز بمقاؤمها وضعف نفاذيتها مما يساعد على تكون مسارات مائية سريعة الجريان الأمر الذي يعطي قوة في التحرير الفردي للمواد سواء على مستوى السفوح أو في ضفاف الأودية والشعاب. وهذه الخصائص الجيولوجية دوراً مهماً في وضع خرائط احتمال الأخطار الجيومورفلوجية وأحدتها بعين الاعتبار في مشاريع إعداد الحوض النهري لأوريكة . الخريطة(5).

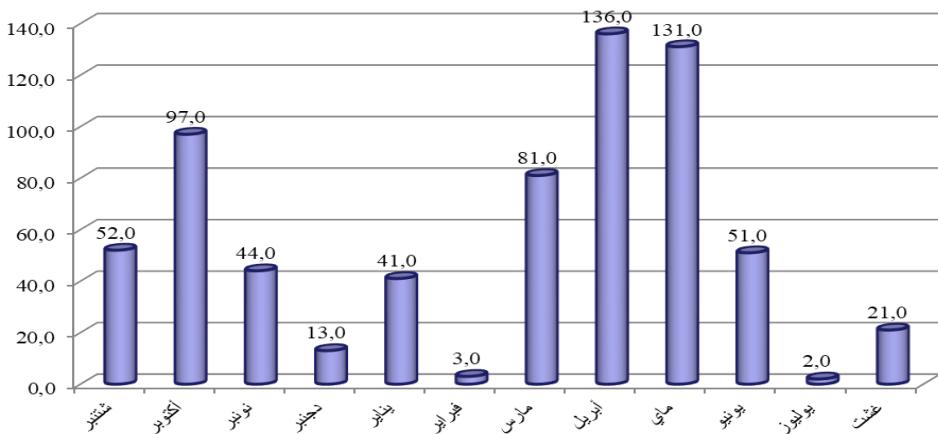
4.2 غطاء نباتي متتنوع تغلب عليه التشكيلات الشجرية: يلعب الغطاء النباتي دوراً مهماً في حماية السفوح والتكتونيات السطحية من مختلف عوامل نقل وتحريك المواد سواء بشكل فردي كما في التعرية الانقلائية أو بشكل جماعي كما في الانزلاقات، إذ نجد الغطاء النباتي بحوض أوريكة يتميز بالتنوع ويتمثل في:

- البلوط الأخضر الذي كان يمتد على مساحة شاسعة إلا أنه بدأ يتعرض للتدهور والتراجع.
- صنوبر حلب خاصة بالأجزاء السفلية.
- تجمعات منفردة ومنفرجة من العرعار.

يغطي الغطاء النباتي حوالي 50 % من مساحة الحوض كما توضح ذلك الخريطة (6)، وهو يعيق عملية جريان المياه السطحية ويخفف من حدتها، كما يشكل حاجزاً وقاياً يقلل من أثر فعل الأمطار السيلية، مما يحقق فضلاً كبيراً في تنظيم تنفق المياه الجارية والحد من تحريك المواد على مستوى السفوح، والغطاء النباتي الطبيعي يتثبت التربة وبالتالي تنظيم السيول ومنه الرفع من حدة تماسك السطح، إلا أن الغطاء النباتي بحوض أوريكة يتعرض لاستغلال مفرط يؤدي إلى تراجع مساحته سنة بعد أخرى مما يزيد من حدة احتلال خطر الانزلاقات الأرضية خاصة بوسط الحوض حيث سيادة الصخور الطينية الهشة.

5.2 تساقطات مهمة وغير منتظمة مجالياً: بحكم موقع الجغرافي ومستويات ارتفاعاته التي تصل إلى 4000م يعرف حوض أوريكة تساقطات عنيفة مطرية وثلوجية، واعتاداً على مجموعة من الأرقام التي سجلتها محطات الرصد يتبيّن أن التساقطات تبلغ في السافلة 300 ملم في السنة وفي العالية أكثر من 700 ملم في السنة، لكنها غير منتظمة من سنة إلى أخرى، وخلال السنة الواحدة يعرف فصل الصيف جفافاً ماعدا نزول بعض العواصف الرعدية، أما فصل الشتاء فيعرف نزول أمطار وثلوج. غير أن التركيز الزمني والمجالي هي سمة التساقطات بأوريكة مما يجعل السطح يصل إلى درجة الاشباع بالماء في وقت وجيز وبتغافر هذا مع العوامل السافلة الذكر تكون احتمالية خطر الانزلاقات أكثر قوة. (الخريطة 7)

نموذج لعدم انتظام التساقطات المطرية بالحوض (موسم 2017/2018)

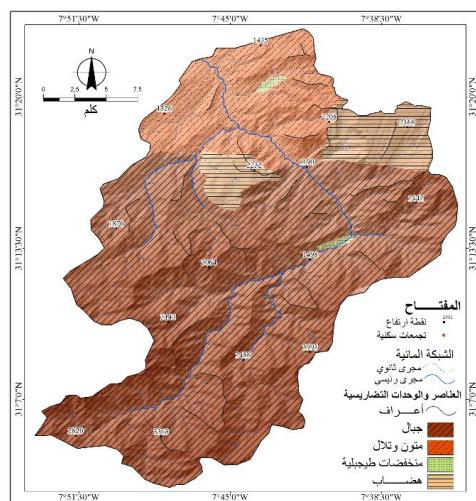


المصدر: وكالة الماء والبيئة لتنسيق 2018

ترتفع كمية التساقطات بشكل عام كلما زاد الارتفاع، ذلك أن الجبال العليا تستقبل أكثر من 500 ملم/سنة، وتجاوز هذا المعدل بكثير في العلو الأعلى من 4000 م حيث تصل إلى حوالي 1000 ملم/سنة²، في حين تنخفض في الحالات الحرجة إلى 100 ملم/سنة بالمجاالت المشرفة على الدير عن مخرج الحوض.

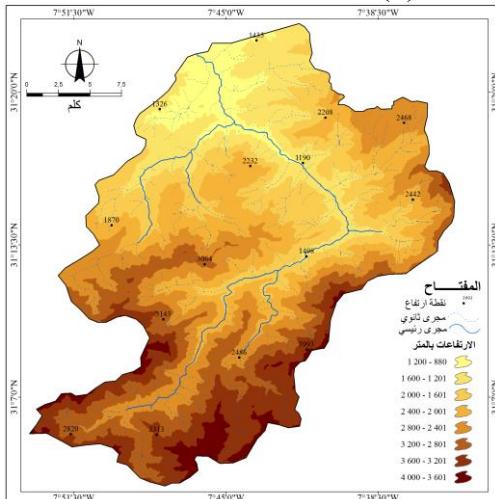
كما تتخذ التساقطات شكل ثلوج (ما يقارب من 20 إلى 80 % من مجموع التساقطات)، وتطول مدة الثلوج من شهرين إلى خمسة أشهر، بداية من نوفمبر إلى نيسان، أو قد تدوم إلى غاية شهر أبريل وقت الذوبان الكلي للثلوج. مما يجعل السفوح بعالية الحوض تحفظ بالرطوبة لمدة أطول وبالتالي تسهل عملية التحرير الفردي والجماعي للمواد بهذا النطاق من الحوض أوريكة وحدات نضاريس معقدة

²- Hanich L. (2011): Dynamique de la neige sur le Haut Atlas, Actes du colloque « Eau et enjeux du développement durable, organisé à la FLSH Univ. Cadi Ayyad.

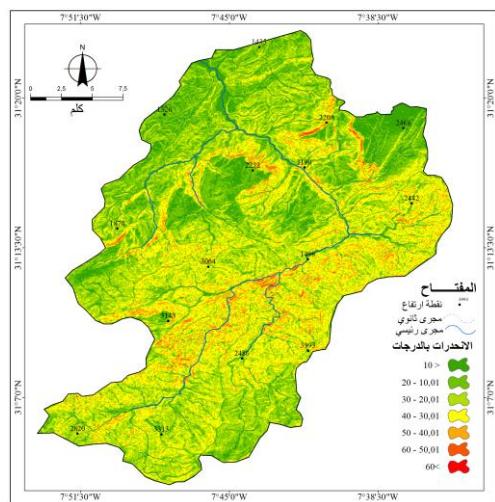


المصدر: الخريطة الطبوغرافية أوكيمدن توبقال 1/100000
الخريطة (4): الانحدار محرك خط انزلاقات بأوريكة

الخريطة (3): المستويات الارتفاعية بحوض أوريكة

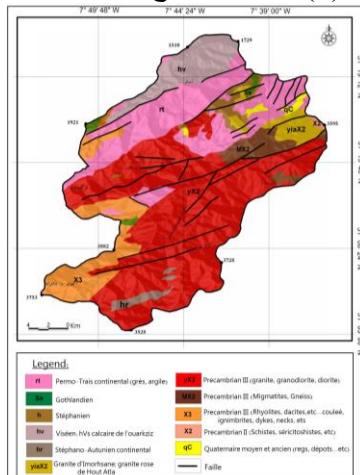


المصدر: م. وشالة 2019، معالجة النموذج الرقمي للارتفاعات

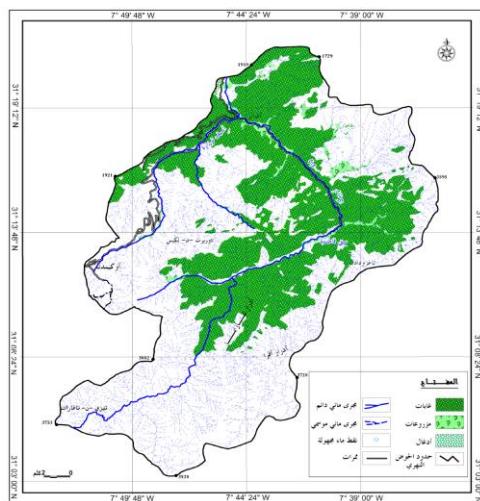


المصدر: م. وشالة 2019، معالجة النموذج الرقمي للارتفاعات الخريطة (6): غطاء نباتي متاثر مجاليا

الخريطة (5): توجيه السفوح داخل حوض أوريكة

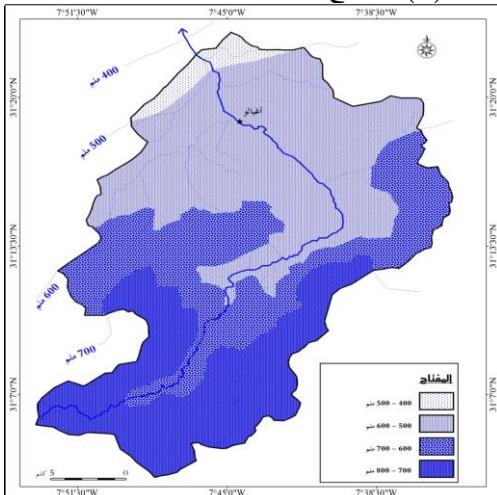


المصدر: لوحة مراكن الجيولوجية 1/500000



المصدر: م. وشالة 2019، الخريطة الطبوغرافية اوكيمند توبقال 1/100000. الانزلاقات خطر حاضر وبقية على سفوح حوض أوريكة

الخريطة (7): توزيع النساقطات المطرية بحوض أوريكة



المصدر: م. وشالة 2019، معالجة معطيات محطات الرصد الجوي

تدرج الانزلاقات ضمن الأخطار المرتبطة بالتحريك الجماعي للمواد، وهي حركة كتالية سريعة لجزء من السفح من العالية نحو السافلة، نتيجة عدة قوى يؤدي اتحادها إلى فقدان السطح لتوازنه، وهذه القوى تتجسد في التكتونيات الجيولوجية والماء الذي يعبر العامل المحرك³، بالإضافة إلى الانحدار. ويتمثل خطر الانزلاق بالسفوح على شكل نزول أو هبوط مكون من

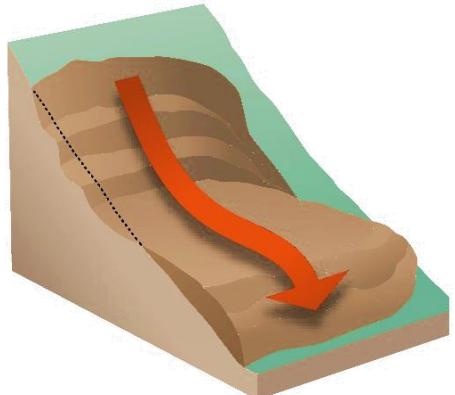
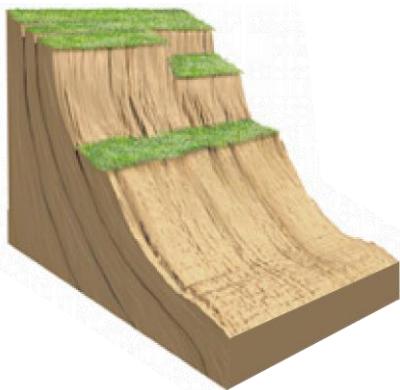
³ منسوم محمد: الجيورفلوجية العامة مدخل إلى علم التضاريس، الطبعة الأولى، المطبعة والوراقة الوطنية. 2015 ص 155

كثل أو قطع لمواد متحركة على سفح دون أن تطرأ عليها تغيرات كبيرة في الأجزاء الهابطة حيث تكون ملتصقة بسفح المنحدر، ويكون مستوى الانزلاق، مقوساً أو مقعرًا أحياناً. وفي أحيان كثيرة تكون الكتل المنزلقة موازية بعضها البعض الآخر على شكل درجات، وتتخذ الانزلاقات أشكال مختلفة أهمها:

الشكل اللوحي: وهو حركة موازية لانحدار سطح السفح وتحتفظ فيه الكتلة المنزلقة بتماسك نسبي.

الشكل الدائري أو الدوراني: وهو حركة انزلاق تحدث على سطح مقعر ترافقها حركة دائيريةخلفية. لقمة الكتلة المنزلقة شبيهة بشكل المعلقة.

الشكل (1): مجسم يوضح الانزلاق الدائري



وتعتبر هشاشة الركيزة الجيولوجية وتشبعها بالماء، العامل الأساسي المنتج لهذا النوع من الأخطار وحوض أوريكة بحكم سيادة الصخور الهاشة النافذة خاصة في السافلة، كما توضح الخريطة الجيولوجية والمنتشرة في الصلصال والطين في سافلته عند منخفض إغيلو والتي توافقها انحدارات قوية وتساقطات مطرية مهمة، كلها عوامل جعلت من السفرح المطلة على هذا المنخفض مجالاً للانزلاقات الأرضية بامتياز.

1.3. منهجة إعداد خريطة احتمال خطر الانزلاقات بحوض أوريكة: يعتبر التوطين الم GALI لأي نوع من الأخطار ذات المصدر الطبيعي إمكانية مهمة، وتقنية رائدة في تمييز المناطق المهددة عن غيرها. وإنجاز خريطة احتمالية خطر الانزلاق بحوض أوريكة، قمنا بإدماج مختلف العوامل المتحكمة في ظهور هذا الخطر وفق منهجة تقوم على إعطاء كل عامل نسبة مئوية تعبر عن وزن كل عامل على حدة.

حاول كثير من الباحثين وضع مجموعة من الطرق منهجة لدراسة احتمال خطر الانزلاقات الأرضية وتمثيلها كارطوجرافيا (Varnes, 1984; Carrara et al., 1991; Wachal et Hudak, 2000; Maquaire, 2002)، لكن على العموم هناك طريقتين هما الأكثر انتشاراً واحدة تقوم على مقاربة نوعية استدلالية وأخرى على مقاربة كمية، فال الأولى تعتمد على الخرجات الميدانية لمشاهدة خطر الانزلاق في الميدان وتمثيلها كارطوجرافيا في عين المكان باستعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية، أو عن طريق كارطوجرافية العوامل المتحكمة في دينامية الانزلاقات الأرضية حيث لكل عامل وزنة في نشوء الخطر يترجم هذا الوزن بالنسبة المئوية وذلك حسب تأثير كل عامل في احتمال خطر الانزلاق وهي نفس منهجة التي اعتمدنا

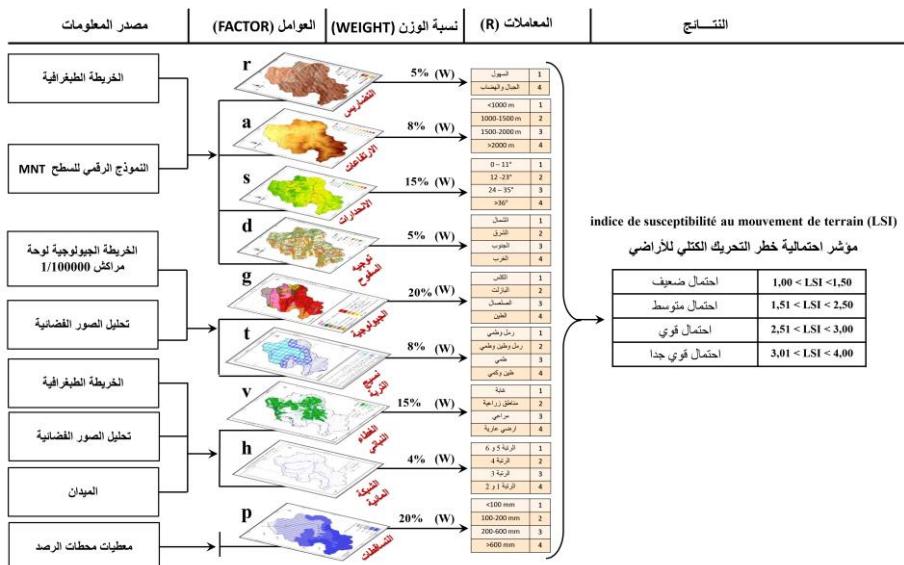
عليها نحن أيضا في هذه الدراسة. فيما الطريقة أو المنهجية الثانية فهي تعتمد مقاربة إحصائية حيث إن كارتوغرافية احتمال خطر الانزلاق يعتمد على إحصاء ميداني لعدد وتوزيع حركات الانزلقات بمجال معين. واختيارنا للمنهجية الاستدلالية Méthode heuristique جاء وفق مجموعة من الاعتبارات على رأسها:

-ساعة المجال نسبيا 570 كلم 2 بشكل جعلنا لا نتوفر على خرائط ومعلومات دقيقة حوله.
-نتوفرنا على معطيات عامة بخصوص: الجيولوجية، الغطاء النباتي، النموذج الرقمي للارتفاعات MNT ...

-غياب إحصائيات حول مختلف الانزلقات والحركات الكلتية التي عرفها الحوض وهذا أساس المنهجية الإحصائية.

منهجياً بعدما أعطينا لكل عامل وزنه بنسبة مئوية كان من الضروري إرفقاً بمعاملات تعطى لكل مكون داخل عامل معين وهذه المعاملات تختلف بين 1 و 2 و 3 و 4 وذلك حسب المكونات اللاغية والمكلمة لخطر الانزلقات داخل نفس العامل، فالمكونات اللاغية تأخذ قيمها أو معاملات صغيرة لهم 1 و 2 بينما الخصائص المكملة والمحكمية تأخذ قيمها كبيرة أي 3 و 4. والشكل (3) يوضح أكثر تفاصيل هذه المنهجية.

الشكل (3): منهجية اعداد خريطة احتمال خطر الانزلقات الأرضية بحوض ارويكة الجبلي



المصدر: م. وشالة 2019

2.3. خريطة احتمال خطر الانزلاقات الأرضية: بفضل تطبيق المنهجية المشار إليها في الفقرة السابقة حاولنا حساب مؤشر احتمال الانزلاقات الأرضية (LSI) بحوض أوريكة بتطبيق المعادلة التالية⁴:

$$LSI = \frac{[R_r(W_r) + R_a(W_a) + R_s(W_s) + R_d(W_d) + R_g(W_g) + R_t(W_t) + R_v(W_v) + R_h(W_h) + R_p(W_p)]}{9}$$

وبترجمة نسبة الوزن لكل عامل وقيمة معامل مكوناته هذه العوامل نحصل على المعادلة بالصيغة التالية:

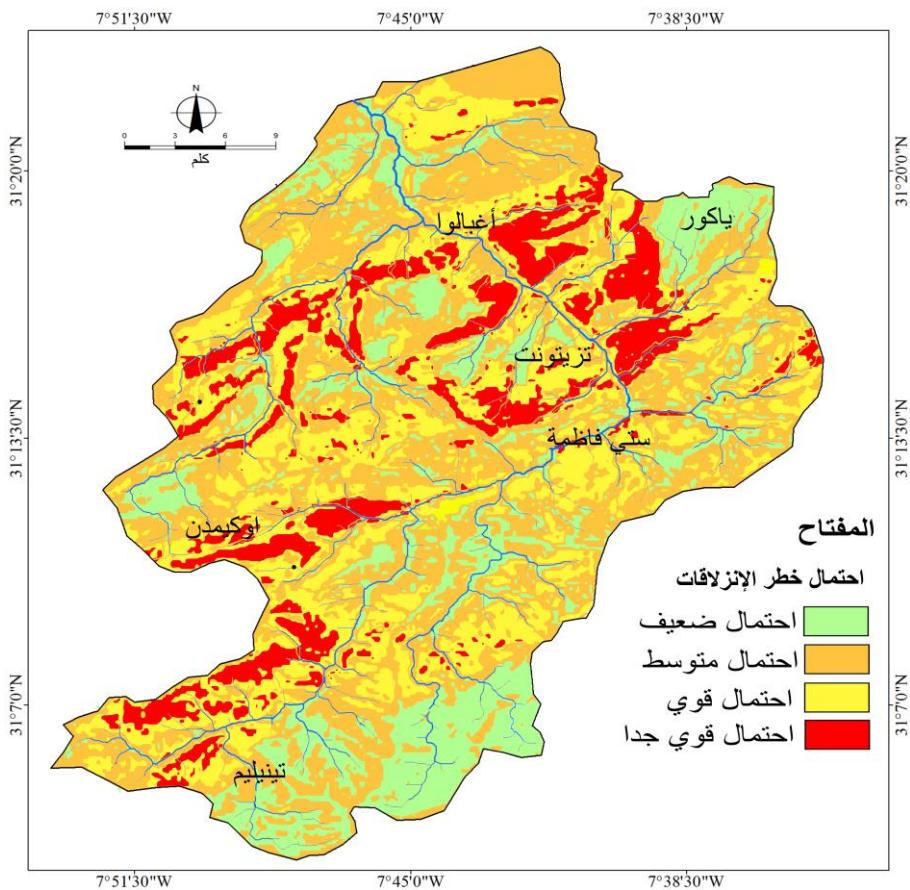
$$LSI = [(0,05*Ir) + (0,08*Ia) + (0,15*Is) + (0,20*Ig) + (0,08*It) + (0,05*Id) + (0,20*Ig) + (0,04*Ih) + (0,20*Ip)]/9$$

حيث إن: LSI: مؤشر احتمال الانزلاقات الأرضية. Ir: معامل التضرس. Ia: معامل الارتفاع. Is: معامل الانحدار. Id: معامل توجيه السفوح. Ig: معامل الجيولوجية. It: معامل نسيج التربة. Iv: معامل الغطاء النباتي. Ih: معامل الشبكة المائية. Ip: معامل التساقطات.

تعتبر الخريطة (8) من نتائج هذه الدراسة وهي حاصل قيم مؤشر احتمال الانزلاقات الأرضية (LSI) بالجزء الجبلي من الحوض النهري لود أوريكة حيث قمنا بتقسيم حاصل هذا المؤشر إلى أربع فئات؛ الفئة الأولى من 1 إلى 1.5 تعبر عن احتمال ضعيف إلى منعدم لخطر الانزلاقات الأرضية، والفئة الثانية من 1.51 إلى 2.50 تبين المجالات ذات احتمال متوسط، والفئة الثالثة بين 2.51 و 3.00 تدل على احتمال قوي والذي عبرنا عنه باللون الأصفر، ثم الفئة الرابعة والأخيرة بين 3.01 و 4.00 تهم المجالات ذات احتمال قوي جدا وهي المعبر عنها باللون الأحمر.

الخريطة (8): خريطة احتمال خطر الانزلاقات بحوض أوريكة الجبلي

⁴-Wachal, D.J., and Hudak, P.F., (2000). Mapping landslide susceptibility in Travis Country, Texas, USA. GeoJournal, vol. 51, pp248



المصدر: م. وشالة 2019.

يتضح من خلال خريطة احتمال خطر الانزلاقات بحوض أوريكة الجبلي أن هذا المجال مهدد بخطر الانزلاقات الأرضية كأحد أوجه الأخطار الجيومورفولوجية الأكثر حضوراً به، حيث إن 45% من مساحة الحوض ذات احتمال قوي إلى قوي جداً، ويتركز هذا الاحتمال القوي في وسط الحوض بالمنطقة الهضبية في اتجاه الغرب نحو جبل اوكيمدن، لكن التحدي الأكبر هو إن احتمال هذا الخطر وارد بقوة في المجالات حيث الترکز السكاني مهم وتحضن رهانات بشريّة مهمة ويتعلق الأمر هنا بمنخفض ولماس وأغيلوا في الوسط الشرقي للحوض والمحمّة السياحة اوكيمدن في أقصى الغرب.

خاتمة:

يتبيّن من خلال هذه الدراسة أن للكارتوغرافية الآلية أهمية بالغة في دراسة الأخطار الجيومورفولوجية، من خلال وضع مجموعة من الخرائط تبيّن المجالات المهددة من المجالات المستقرة الآمنة بحوض أوريكة، وقد رافق هذا بناء قاعدة معلومات جغرافية لتداريب الأخطار الجيومورفولوجية تسهل على مختلف الفاعلين المتدخلين في إعداد وتنمية المجال اتخاذ قراراتهم بخصوص نوع وطريقة التدخل ومعرفة المجالات ذات الأولوية، أو التي تتطلب تدخل مستعجل.

لقد مكّتنا الكارطوجرافية الآلية من تتبع دينامية واحتمال خطر الانزلاقات الأرضية كأحد الأخطار الجيومورفوجية بالمجال المدروس، حيث تبيّن أن أكثر من 45% من المجال الذي يغطيه حوض أوريكة بما يحمله من كثافة بشرية وما يرافقها من بنيات وتجهيزات وأنشطة يومية مهدّدة بشكل مباشر بخطر الانزلاقات الأرضية، خاصة في جزئه السفلي. وهذا راجع إلى تمايز مجموعة من العوامل على رأسها المناخ والجيولوجيا. وللوصول إلى التقليص من درجة هشاشة حوض أوريكة ورفع التهديد عنه بخطر الانزلاقات الأرضية أسوة على باقي الأخطار الجيومورفوجية فإننا نعتقد بضرورتها:

-تطبيق منهجية هذه الدراسة على نطاق واسع في جميع الأحواض النهرية للأطلس الكبير، ولما لا في جميع الأحواض النهرية المغربية، إلى جانب رغبتنا الملحة في النقاط الفاعلين لمثل هذه الدراسات وتبنيها في إعداد وتهيئة الأحواض النهرية.

-وضع مخططات للوقاية من الأخطار الجيومورفوجية تأخذ بعين الاعتبار دينامية الأحواض النهرية وتتلاعّم مع مختلف التقسيمات الإدارية المحلية والجهوية والوطنية.

-محاجنة المعلومات الجغرافية خاصة ذات دقة مكانية عالية، مما سيفتح المجال لإجراء دراسات دقيقة لأحواض التصريف وتطبيقاتها سواء في مجال الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية أو لإنقاء شر الأخطار الجيومورفوجية.

-اعتماد المقاربة التشاركية في عمليات تدبير خطر الانزلاقات الأرضية مع التركيز على الثقافات والدراسات المحلية الموروثة لدى الساكنة القديمة الاستقرار في المجالات الجبلية.

-استعمال الأنظمة الرقمية وقواعد المعلومات الجغرافية في رصد وتتبع الأخطار الطبيعية في علاقتها بالإنسان الجبلي. وخلق آليات لدعم التقليص من الهشاشة والوقاية من الأخطار (نظام التأمين ضد خطر الانزلاقات).

قائمة المراجع:

1. عمارة منذر علي، حسين (2009). النموذج الجيومورفولوجي للخصائص المورفومترية وتطبيقاته على حوض وادي كورده ره شرق بحيرة حمرین. العراق. مجلة ديالي. العدد 41.
2. الكريفة، ع. الجليل(1999): دور الجيومورفوجيا في إعداد المجال؛ نموذج خرائط للأخطار الطبيعية بواطن نفيس. المغرب. الملتقى الوطني الثامن للجيومورفوجيين المغاربة بمراكش.
3. وشالة، ميلود(2014). مساهمة في إنجاز مخطط الوقاية من الأخطار الطبيعية بالمناطق الجبلية حالة حوض غياغية. بحث شهادة الماستر في الجغرافيا. جامعة القاضي عياض. مراكش.
4. Amaya A., Algouti Ab., Algouti Ah., El Aaggad N. (2014): Cartographie de l'aléa mouvements de terrain du Bassin versant de n'fis, Haut atlas, Maroc, International journal of innovation and applied studies.
5. Carrara A., Cardinali, M., Detti, R., Guzzetti, F., Pasqui, V., and Reichenbach P., (1991): GIS Techniques and Statistical Models in Evaluating Landslide Hazard. Earth Surface Processes and Landforms, Vol. 16, 427-445.
6. Faleh, A. Sadiki, Ab. (2002): Glissement rotationnel de Dhar el Harrag: exemple d'instabilité de terrain dans le Prérif central (Maroc). Bulletin de l'Institut Scientifique, Rabat, Section Sciences de la terre, n° 24, 41-48

- 7.Hanich L. (2011): Dynamique de la neige sur le Haut Atlas, Actes du colloque « Eau et enjeux du développement durable, organisé à la FLSH Univ. Caddi Ayyad.
- 8.Maquaire O., et al. (2006): Evaluation et cartographie par SIG du risque "glissement de terrain". Revue Internationale de Géomatique, Vol spécial, n°4/2006.
- 9.Maquaire, O., (2002): Aléas géomorphologiques (mouvements de terrain). processus, fonctionnement, cartographie. Diplôme d'Habilitation à l'Université Louis Pasteur Strasbourg. 223 p.
- 10.Mustapha, Namous (2012): Evolution Quaternaire Et Dynamique Actuelle D'un Système Géomorphologique de front de chaîne Actif: L'Exemple Du Bassin Versant De L'OURIKA (MAROC). Thèse du doctorat.
- 11.Nahed.A (1990): les remplissages superficiels des bassins intramontagneux inscrits dans le permo-trias de la bordure nord du haut –atlas de Marrakech (région d'Asni- Maroc). thèse du doctorat a université Cady Ayyad Marrakech.
- 12.Tourani, A., (1988): Etude stratigraphique, sédimentologique et ichnologique du Carbonifère de l'Atlas de Marrakech (région Ourika-Zat, Maroc). Thèse Université. Université de Marrakech, Maroc, 150p.
- 13.Varnes, D.J., (1984): Landslides hazard zonation. A review of principales and practice, Paris, 63 pp.
- 14.Wachal, D.J., and Hudak, P.F., (2000): Mapping landslide susceptibility in Travis Country, Texas, USA. GeoJournal, vol. 51, p. 245-253
- 15.Wachal, D.J., and Hudak, P.F., (2000): Mapping landslide susceptibility in Travis Country, Texas, USA. GeoJournal, vol. 51, p. 245-253

العنف الزوجي ضد النساء وإنعكاساته على الأسرة والمجتمع

Marital violence against women and its effects on family and society

أ.أمينة زوجي، جامعة محمد الخامس الرباط-المغرب

**Amina ZAOUJI, sociology researcher – Mohammed V University
Rabat-Morocco**

ملخص: نسعى من خلال هذه الورقة معالجة إشكالية العنف الزوجي، باعتباره النواة الأولى لجميع أنواع العنف الممارس في المجتمع؛ فرغم حدوثه ما بين الزوجين فهو يمس بشكل مباشر أو غير مباشر جميع أفراد الأسرة و يؤثر عليهم سلباً، مما يجعل الأسرة فضاء غير آمن بالنسبة إلى أفرادها في الوقت الذي يفترض فيه أن تكون مجالاً للشعور بالأمن والاستقرار والحماية، بل إن هذا الفضاء يصبح مجالاً لممارسة العنف وإعادة إنتاجه وتصديره للمجتمع.

الكلمات المفتاحية: العنف الزوجي، النساء، الأسرة، المجتمع، الأطفال.

Abstract: In this article, we seek to treat the problem of marital violence, which we consider as the primary nucleus of all types of violence practiced in society. Although the marital violence occurs between spouses, it directly or indirectly affects all members of the family and affects them negatively, and this makes the family an insecure space for its members while it is supposed to be an area of security, stability and protection. Indeed, this space becomes an area for violence reproduction and export of violence to society.

Keywords: Marital violence, Women, family, society, children.

مقدمة:

يشكل العنف الزوجي مشكلة اجتماعية خطيرة ومستمرة، بسبب نطاقه العالمي والتکالیف البشرية والاجتماعية العالية المترتبة عليه. وهو من بين أكثر أشكال العنف ممارسة ضد النساء شيوعاً في العالم وفق ما حدّته مجموعة من المنظمات الدولية، وقد أظهرت أرقام منظمة الصحة العالمية لسنة 2013 أن ثلث النساء في العالم تعرضن بالفعل للإيذاء البدني أو الجنسي من قبل شريك حميم، ويمكن وصف هذا العنف بكونه امتداد لعلاقات القوى غير المتكافئة والهيمنة الذكورية المترسخة في البنية الذهنية للعديد من المجتمعات، وخصوصاً التقليدية منها، فالعنف يتميز بكونه سلوك قديم قدم البشرية، تشهد على وجوده كتب التاريخ والأسطير القديمة، والأمثال الشعبية، وبما أنه ظاهرة ملزمة للإنسان، فإنه يطبع العلاقات الاجتماعية التي تجمع بين الأفراد والجماعات، وقد ارتبط عبر التاريخ بالفنانات الهاشة والمستضعفة، ولا سيما الأطفال والنساء، ففي الماضي "كانت بعض الحضارات السابقة تذبح النساء والأطفال وتقدمهم قرابين للآلهة، كما كان من حق الرجل أن يقتل زوجته أو يقتل أطفاله" (المهدي احمد الجيدى، 2017، ص25). ورغم التحولات والتطورات التي عرفتها المجتمعات الإنسانية، في مجال حقوق الإنسان، واعتبار العنف ضد النساء انتهاكاً صارخاً لهذه الحقوق، فإن ثقافة العنف مازالت مترسخة، لأنها ترتبط بالتنمية الاجتماعية والتربيّة بالأساس، وحسب عالم الاجتماع الأمريكي ويليام جوشيا غود William Josiah Goode، 1971 (William J. Goode، 1971)، فالعائلة باعتبارها جماعة اجتماعية، فإنها تتضمن تسلسل هرمي متتطور فيه العلاقات الشخصية القائمة على أدوار المهيمن والمهيمن عليه، وعلاقات التنافس والسلطة.

اعترفت العديد من البلدان بالحاجة إلى استجابة عامة مجتمعية لمشكلة العنف ضد النساء، بما في ذلك ما يقع داخل الأسرة (Lessard, G et al,2015, P3)، نظراً لخطورته على الفرد والمجتمع، ونظراً لكونه يقع في فضاء يفترض أن يوفر الأمان والحماية لأفراده، وبالتالي فإن هدفنا من خلال هذه الورقة، يتمثل في محاولة تسلیط الضوء على خطورة العنف الممارس في الفضاء الخاص ضد النساء، وإبراز انعكاساته على جميع أفراد الأسرة والمجتمع. وتأتي أهمية دراسة هذا الموضوع في سياق ارتفاع العنف المجتمعي وارتفاع عدد حالات العنف المسجلة ضد النساء بصفة عامة، والعنف الزوجي بصفة خاصة، وهو ما تؤكده مجموعة من التقارير الدولية والمحلية.

إشكالية البحث

كان العنف الزوجي الممارس على النساء في الأسرة، وما يزال من بين أكثر أشكال العنف انتشاراً في جميع المجتمعات الإنسانية، وأكثرها خطورة، وما زالت آثاره تتصاعد بوتيرة كبيرة، فرغم ما تم تحقيقه من مكتسبات على مستوى الحقوق والتعديلات القانونية المترتبة عنها والتي أدانت جميع أشكال العنف، وجرمت مرتکبيه، إلا أن ذلك لم يعكس كثيراً على مستوى العلاقات والممارسات اليومية، مما ساهم في استمرار ثقافة التسامح مع العنف الأسري الذي ينظر إليه كشأن شخصي، غير أننا نعتبر أن العنف الزوجي هو النواة الأولى لجميع أنواع العنف الأخرى، المنتشرة في المجتمع، فالعنف الزوجي حسب الباحثة خلود السباعي هو أحد "أقدم أشكال العنف وأفظعها، وهو الأكثر انتشاراً والأكثر صمتاً وخفيّة، والأكثر تأثيراً على سيكولوجية الأفراد في بعدها الشعوري أو اللاشعوري" (خلود السباعي، 2016، ص71)، بمعنى أن العنف الزوجي وإن كان يحدث بين الزوجين في المجال الخاص، فإن تداعياته تمتد إلى باقي الأفراد في الأسرة وخصوصاً الأطفال، بل إن تداعيات هذا العنف تتسلل إلى الفضاء العام نظراً لوجود قابلية لانتقال العنف من الوسط الأسري الذي يمارس فيه، إلى الوسط الاجتماعي (أحمد أوزي،

2014، ص134)؛ من خلال القيم التي يكتسبها أفراد الأسرة التي تعاني من العنف، والتي يُصدرونها بدورهم إلى العالم الخارجي، مما يجعل الأسرة مكاناً لإنتاج وإعادة إنتاج العنف بشكل مباشر وغير مباشر، وبالتالي تصبح الأسرة مكاناً غير آمن بالنسبة إلى الأطفال.

ونعتزم في هذا المقال من خلال مناقشة ما توصلت إليه بعض الدراسات الإجابة عن السؤال التالي: ما هي تداعيات وإنعكاسات العنف الزوجي الممارس ضد النساء على أفراد الأسرة والمجتمع؟

تعريف العنف الزوجي: ذكر العنف في معظم المعاجم العربية كسان العرب والممعجم الوسيط، بمعنى الأخذ بالشدة والقسوة واللوم، وهو ضد الرفق، ويفاصله في اللغة الفرنسية مصطلح violence، وفي اللغة الإنجليزية violence. ويعرفه لالاند بأنه "الاستخدام غير القانوني أو غير المشروع للقوة على الأقل" (André Lalande, 1991, p. 121)، ويعرفه قاموس الأكاديمية الفرنسية في نسخته الخامسة بأنه "استخدام القوة ضد الحقوق المشتركة، ضد القوانين، ضد الحرية العامة" (L'Académie française, 1798 : P 3391).

أما فيما يخص تعريف العنف الزوجي موضوع بحثنا، فإننا لا نجد تعريفاً واضحاً ومحدداً، إذ إن معظم التعريفات التي يتم الاستناد إليها هي نفسها تعريف العنف ضد النساء بصفة عامة، حيث نجد تعريف تقرير الأمم المتحدة، والذي يحدد العنف ضد النساء في قوله كل "تصرف أو اهمال أو تهديد أو سلوك مهيمن في أي مجال يسبب أو من المحمّل أن يتسبب في أذى جسدي وجنسي ونفسي للنساء" (ONU, 1999)، كما تُعرّف الجمعية العامة للأمم المتحدة العنف ضد النساء بأنه "أي فعل عنيف تدفع إليه عصبية الجنس ويترتب عليه، أو يرجح أن يتربّع عليه، أذى أو معاناة للمرأة، سواء من الناحية الجسمانية أو الجنسية أو النفسية بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو القسر أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة".

ومن خلال هذه التعريف يمكننا القول إن التعريف الإجرائي الذي نتبناه في هذا البحث، يتمثل في كون العنف الزوجي هو كل سلوك يستعمل فيه الزوج القوة أو السلطة المادية أو الرمزية ضد الزوجة، هدفه إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي بها أو إرغامها على فعل معين أو اتخاذ قرار معين رغم رغماً عنها.

أشكال العنف الزوجي: لا يوجد شكل واحد للعنف ضد النساء في الفضاء الخاص، بل إن هناك عدة أشكال حاولت مجموعة من الأبحاث والدراسات حصرها وتحديدها وذلك من أجل التمكن من دراسة تأثيرها على الضحية، خصوصاً أن بعضها غير قابل للإثبات:

العنف الجسدي: أو العنف الفيزيقي، ويتمثل في بعض الأفعال المؤدية، التي تهدد السلامة الجسدية للضحية، وقد تقضي بها إلى العجز أو الموت أحياناً، وهي تشمل اللكم والضرب سواء باليد أو باستعمال أداة معينة، والعض وتجويه الركالات والحرق والخنق... ويتميز العنف الجسدي بكونه من أكثر أشكال العنف قابلية للملاحظة والقياس، لأنّه يتمظهر على جسد الضحية بما يخلفه من آثار بارزة.

العنف الجنسي: يتعلق العنف الجنسي بتلك الممارسات الجنسية غير المرغوب فيها، والتي تتم عن طريق الجبر واستعمال القوة دون موافقة الضحية، كالتحرش والإغتصاب والإكراه على القيام بأفعال أو وضعيات جنسية معينة.

العنف السيكولوجي: يعد العنف السيكولوجي أو النفسي في سياق الحياة الزوجية، سلوكاً متعمداً ومتكرراً، يتم التعبير عنه من خلال قنوات الاتصال المختلفة (اللفظية والإيمائية والنظرية وبعض الموقف وما إلى ذلك) بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لعرض صريح وهو التسبب في

اللائق ضرر عاطفي بالطرف الآخر (Lindsay, J. et Clément, M, 1998, p151). وبالتالي فالعنف السيكولوجي يمارس من خلال عبارات التهديد، والسب والتحقير والسخرية، والابتزاز، والحرمان من الحرية، وكذا دفع الضحية إلى الجنون عبر تصرفات معينة، واستخدام الأطفال كوسيلة للضغط وجعلها تشعر بتأنيب الضمير.

العنف الاجتماعي: ويتعلق بفرض بعض القيود على الحياة الاجتماعية للضحية، والرقابة الصارمة عليها وعلى تحركاتها، ووضعها تحت الوصاية والتي قد تصل إلى حد الحبس والحضر من ممارسة بعض الحقوق والأنشطة.

العنف الاقتصادي: يتمثل في منع الضحية من مزاولة العمل بشكل تعسفي، أو الاستيلاء على أجرتها أو التفرد بامتلاك سلطة صنع القرار فيما يخص الموارد المالية. وتتجدر الإشارة إلى أن هذه الأشكال قد تحضر مجتمعة في أغلب الأحيان، لأن هناك عدة تقاطعات فيما بينها، كما يمكن إدراج العنف الاجتماعي والعنف الاقتصادي كأشكل للعنف النفسي، باعتبارها أشكال تعكس سلوكيات تهدف جميعها إلى التحكم في الضحية وقمع إرادتها الحرة.

خصائص العنف الزوجي: للعنف الزوجي مجموعة من الخصائص التي تميزه عن باقي أنواع العنف المجتمعي، نظراً لتعقد شبكة العلاقات التي تربط بين الجاني والضحية، مما يجعل من عملية الدراسة والتدخل أمراً ليس بالسهل، ومن بين هذه الخصائص ذكر ما يلي:

-هناك علاقة عاطفية بين الجاني (مرتكب العنف) والضحية، حيث إن الضحية في الغالب لا تستطيع اتخاذ قرارات سلية فيما يخص وضعيتها بسبب ارتباطها بالعنف.
-تحاول الضحية التستر على العنف الذي تتعرض إليه من أجل حماية الجاني أو من أجل الحفاظ على صورة الأسرة أمام المجتمع، وقد يكون هذا في الغالب على حساب صحتها الجسمية أو النفسية.

-غالباً ما تستمر علاقة الضحية والجاني حتى بعد الانفصال أو الطلاق، خصوصاً في حالة وجود أطفال.

-تتفق أعمال العنف في المنزل في معظم الأوقات، أي في المكان الذي يفترض به أن يوفر الأمان والحماية.

من خلال ممارسة العنف أو التهديد بممارسة العنف الجسي أو العنف الجنسي أو العنف النفسي، فإن مرتكب العنف يمس بالسلامة الجسمية والنفسية للضحية.

-في معظم الأحيان، يمارس العنف الزوجي على مدى فترة طويلة من الزمن، وتزداد شدته عموماً بمرور الوقت.

-هناك صلة بين الهيمنة في العلاقة الزوجية وممارسة العنف، وفي حالة العنف الزوجي، غالباً ما يستفيد مرتكب العنف من توازن غير متكافئ في القوة، في حين يكون خطر العنف متدني عندما يعيش الأزواج على قدم المساواة.

مقاربات حول العنف الزوجي: حاولت العديد من المقاربات والنظريات الاجتماعية والسيكولوجية والبيولوجية، تقديم بعض التفسيرات حول العنف الزوجي، وهي تفسيرات يمكن وصفها بالمتناقضة من حيث المنطقات؛ حيث ترى المقاربة السيكودينامية العنف الزوجي كعرض لانعدام التكيف أو كخلل شخصي ومرضى في تطور شخصية المعتمدي أو الضحية أو هما معاً، فمن وجهة نظر علم النفس الاكلينيكي قد يتمثل السبب في مازوخية الضحايا أو الانحراف النرجسي للمعتمدي، ومن المنظور النفسي يمكن أن نجد تفسيرات سببية تتمثل في

صعوبات التكيف مثل نقص المهارات لحل النزاعات، وصعوبات التواصل (Potvin. P et al., 2007).

وتفسر المقاربة البنوية والسياسية العنف الزوجي، كنتيجة للعوامل المجتمعية والتاريخية التي عززت سلسلة من الأساطير والتحيزات التي تجعل المرأة ضحية بسبب القيم البطريركية المهيمنة، وتدرج ضمنها المقاربة النسوية التي تحلل العنف الزوجي من منظور اجتماعي يؤكد على عدم المساواة الممنهجة لسلطة الرجل على النساء التي نجدها في مختلف المستويات (اجتماعية واقتصادية وسياسية)، وكأساس لهذه المقاربة، نجد بشكل رئيسي بعض الأفعال والتصروفات التي يتم تكريسها كلياً أو جزئياً لممارسة الرقابة الاجتماعية على النساء والتقسيم الجنسي للعمل؛ وفي هذه الفراغة البنوية للعلاقات بين الرجال والنساء، يتم تأسيس العنف الزوجي كمظهر من مظاهر القمع الأبوي (Emmanuelle Mélan, 2017). وتفترض بعض الدراسات، المنجزة من طرف باحثين من جامعة نيو هامبشاير مثل ستايتميتز وستراوس Straus وجود تناقض للعنف بين الزوجين وأن العنف الزوجي ليس حكراً على الرجال، حيث يتم الدفاع عن فرضية أن المرأة أيضاً عنيفة جسدياً ونفسياً مثل الرجل مفضلة تسجيل ديناميكية العنف الزوجي في علاقة متباصرة (Emmanuelle Mélan, 2017).

ورغم اختلاف هذه المقاربات من حيث المطلقات، فإن العنف ضد النساء يبقى واقعاً لا يمكن نكرانه أو التغاضي عنه، بعض النظر عن الجدل القائم بين مختلف التيارات الفكرية، وبغض النظر أيضاً عن الأسباب سواء كانت اجتماعية محضة ولidle ظروف معينة، أو كانت ناتجة عن الرغبة في السيطرة على النساء، لأن العنف يبقى سلوكاً خطيراً ويؤثر على الضحايا مباشرين وغير المباشرين له، بل إن المعتدى أيضاً يتاثر من هذا العنف الذي يصدر عنه اجتماعياً ونفسياً.

أولاً. تأثير العنف الزوجي على النساء: لا نجانب الصواب إذا قلنا إن جميع النساء في العالم معرضات لخطر العنف في أي وقت من الأوقات في حياتهن، فانطلاقاً من مرحلة الطفولة، وإلى غاية مرحلة الشيخوخة، تكون النساء معرضات إلى سوء المعاملة الجسدية أو العنف الجنسي أو النفسي أو اللفظي، فضلاً عن العيش في خوف مستمر، وغالباً ما يكون مرتكب العنف هو رجل معروف لدى الضحية، أو أحد أفراد أسرتها، مما يجعل الضحاء الأسري أو العائلي والذي يفترض فيه أن يكون فضاء لممارسة الحميمية في إطار من الحب والأمن والاستقرار، فضاء تمارس فيه جميع أشكال العنف والانتهاكات.

وتشير معطيات تقرير مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة (UNODC)، أن 137 امرأة يلقين حتفهن يومياً على المستوى العالمي، على أيدي أزواجهن أو شركائهن أو أقاربهن؛ وأن أكثر من نصف النساء即 87 ألف الذي قتلن في عام 2017 ، قتلن بأيدي أولئك الأكثر قرباً لهن، ومن هذا العدد، قتلت 30 ألف امرأة تقريباً بأيدي شريك أو زوج، كما قتلت 20 ألف بأيدي قريب (موقع بي بي سي عربي، 2018).

أما بالنسبة إلى المغرب، فإن أرقام مديرية الأمن الوطني في المغرب لسنة 2016، تفيد تعرض حوالي 17042 امرأة للعنف، منهن حوالي 5387 امرأة تعرضت للعنف على يد الزوج، بنسبة 32 في المائة، وقد بلغ عدد النساء اللواتي تعرضن للعنف من طرف أحد الأقرباء حوالي 1845 بنسبة 11 في المائة، كما تعرضت حوالي 1044 امرأة للعنف على يد طليقهن السابق بنسبة 6 في المائة، وتنتزع حالات العنف المتبقية على أشخاص غرباء أو تجمع بينهم وبين الضحايا 21 في المائة، وتتوزع حالات العنف المتبقية على أشخاص غرباء أو تجمع بينهم وبين الضحايا علاقات عمل(وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية، 2017).

كما أن النتائج الأولية المتعلقة بالبحث الوطني الثاني حول انتشار العنف ضد النساء بال المغرب، تفيد أن معدل انتشار العنف ضد النساء يصل في الوسط الحضري إلى 55.8 في المائة مقابل 51.6 في المائة في المجال القروي، وأن أعلى نسب انتشار العنف تقع في سياق الخطوط الورقية وفي الوسط الزوجي بما نسبته 54.4 بالمائة وسط النساء المخطوبات، و 52.5 بالمائة وسط النساء المتزوجات. كما تفيد أيضاً تعرّض 12.4 بالمائة من مجموع النساء المغربيات باللغات ما بين 18 - 64 سنة إلى العنف في الأماكن العمومية*.

و هذه الأرقام رغم ارتفاعها بالنسبة إلى المغرب، فهي لا تعكس إلا حالة النساء المعنفات جسدياً، والواتي قمن بتسجيل شكاية لدى مراكز الشرطة، وتبقى النسبة الحقيقية للعنف بمثابة الجزء الظاهر من جبل الجليد، لأن هناك عدد كبير من النساء لا يصرحن بتعرضهن للعنف الزوجي لأسباب اجتماعية وثقافية أو نفسية، ويعملن على إخفاء معالم العنف الذي تتعرضن له داخل إطار بيت الزوجية، ولا يلتجأن أبداً إلى طلب المساعدة، بل لا يتوجهن إلى المستشفيات إلا في الحالات الاستعجالية البالغة الخطورة. والمقصود بالخطورة هنا، حالات الضرب والجرح التي تتجاوز إمكانية التدبير الشخصي أو الأسري للإصابات، وتحتاج إلى التدخل الفورى للطبيب (خلود السباعي، 2016، ص 121)، وبالتالي فإن العنف الزوجي قبل التستر والتغطية "حيث تعتبر صورة المرأة المحافظة على "السر الزوجي"، وعلى "الحميمية الداخلية"، والمنضبطة وفق قواعد الحشمة والتحمل إحدى وسائل إخفائه واستمراره، وذلك على عكس العنف العام الذي يمكن رصده بسهولة مادام يتظاهر أساساً في المجال العام، وبين أشخاص ليست لهم ارتباطات عائلية أو قرابة إلا في نادر الأحوال"(عصام عدوني، 2014، ص 35).

بعد العنف الممارس ضد النساء، "من أكبر تجليات التمييز والحيف لما له من آثار مادية ونفسية واجتماعية مباشرة ووخيمة على أوضاع النساء وعلى المجتمع عامه" (عصام عدوني، 2014، ص 22)، وتكون خطورته في التكلفة الاجتماعية والصحية المترتبة عليه، حيث يبين تقرير منظمة الصحة العالمية لسنة 2013، أن العنف يزيد من هشاشة النساء أمام مقاومة مجموعة من المشاكل الصحية قصيرة وطويلة الأمد؛ وقد صرحت الدكتورة كلوديا غارسيا موريينو Claudia Garcia-Moreno أن "القطاع الصحي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار العنف ضد النساء"، كما يبين التقرير أن 38٪ من النساء المقتولات على مستوى العالمي قتلن على يد شريكهن الحميم، وأن 42٪ من النساء اللواتي تعرضن للعنف الجسدي أو الجنسي من شريك عانين من إصابات (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2013).

وتعتبر خلود السباعي أن العنف الزوجي مازال يعد من الطابوهات المسكوت عنها والتي تتعرض للتعنيف والسرية بسبب "الاعتقاد السائد بأن ما يحدث في الأسرة هو مسألة خاصة وحميمية، ومن ثمة سرية لا يحق للأجنبي الإطلاع عليها أو التدخل فيها. وبناء على مثل هذه المعتقدات لا يتم الإعلان عن العنف الأسري إلا بعد بلوغه لأقصى درجات الحدة من قبيل

* تم عرض النتائج الأولية المتعلقة بالبحث الوطني الثاني حول انتشار العنف ضد النساء بالمغرب، خلال ندوة صحفية نظمتها وزيرة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية بسيمة الحقاوي، يوم الثلاثاء 14 ماي 2019 بمدينة الرباط، بفندق حسان.

الضرب والجرح والتهديد بالحياة" (خلود السباعي، 2016، ص74)، أي أن عدداً كبيراً من النساء يعانين في صمت، في إطار سياق اجتماعي وثقافي يحتم عليهم الصبر ومحاولة التكيف مع الوضع من أجل الحفاظ على العلاقة الزوجية ولم شمل الأسرة.

قد يحدث العنف في بداية العلاقة، أو بعد سنوات من الحياة المشتركة، أو أثناء الحمل أو بعد فترة من القطيعة والانفصال، ولكن غالباً ما تقبل المرأة الاستمرار مع الزوج المعتمدي، وعدم الانفصال عنه، لعدة أسباب نفسية واجتماعية وثقافية، يزكيها أفراد الأسرة والمحيط، خصوصاً التبعية المالية الناتجة عن بطالة المرأة وعدم امتلاكها مداخل خاصة تضمن لها استقلاليتها، مما يجعل انفصالتها عن الزوج بوجود الأطفال أمراً مستعصياً، هذا فضلاً عن صورة المرأة المطلقة الموصومة اجتماعياً والتي يتم اتهامها بكونها السبب في تفكك الأسرة، كما أن "المرأة المطلقة في الدول العربية والإسلامية، شخص من الدرجة الثالثة، حيث يتعامل معها المجتمع بالإذلال والتحقيق والشفقة". فبمجرد طلبها الطلاق، تصبح المرأة وأطفالها عرضة للقليل والقال، وأيضاً لكل أنواع الاستغلال" (أنسية بريغت عسوس، 2008، ص180)، لهذا فالعديد من النساء تقضلن الحفاظ على علاقاتهن الزوجية والتكيف مع مزاج الزوج المعتمدي، ومنهن من تلجأ إلى تدبير هذه الوضعية إما بالصبر ودعوه الأسرة للتدخل، أو بعنف مضاد مباشر أو غير مباشر، قد تكون له تبعات أخرى على الأسرة.

وبالتالي فإن استمرار النساء في إطار علاقة زواجية تتسم بالعنف، يساهم في خلق مناخ من الخوف والتوتر الدائم داخل الأسرة، بل إنه يؤدي إلى عواقب وخيمة على المرأة الضحية وأطفالها، وهذه الوضعية تؤثر على الصحة الجسدية للنساء كالتعرض إلى الكسور والرضوض والجرح، وعلى الصحة الجنسية والإيجابية، من قبيل احتمال التعرض للإجهاض والنزيف أثناء الحمل، ومخاطر الإصابة بالأمراض المزمنة واضطرابات الصحة النفسية، حيث إن للعنف العديد من التداعيات النفسية كفقدان الثقة بالنفس، وتدني تقدير الذات وتآنيب الضمير، والاحساس بمشاعر متناقضه اتجاه المعتمدي، والإصابة بالصيغ النفسي والإكتئاب والقلق والتفكير الانتحاري والاضطراب والإجهاد اللاحق للصدمة، فضلاً عن صعوبة اتخاذ القرارات والعزلة الاجتماعية والانسحاب وانخفاض الأداء أثناء العمل (Lessard, G et al,2015, P 6)، وهذه الوضعية تؤثر على النساء وتعيقهن من حيث أداء وظائفهن الاجتماعية، سواء داخل البيت أو خارجه، وخاصة مسألة تربية الأطفال وتوفير الحماية والأمن لهم؛ إذ يصعب علينا أن ننتظرك من امرأة معنفة أن تساهم في خلق جيل سليم ومتوازن من الناحية النفسية، كما يصعب أن ننتظر من الأطفال الذين ينشأون في كنف أسرة تتسم بوجود حلقات مستمرة من العنف بين الأبوين أن يكونوا أشخاصاً متوازنين.

من ناحية أخرى، فإن المعرفة العلمية الحالية حول التفاعلات البيولوجية بين الأم والجنين، تشير إلى أن الجنين والأم يتعرضان إلى تغييرات فزيولوجية مفاجئة، في الوقت الذي يحدث فيه العنف بين الأبوين؛ ويؤكد المحل النفسي ميشيل سوليه Michel Soulé أن جميع الأبحاث في الطلب النفسي للرضع تظهر أنه عندما يصاب الأطفال ببعض الاضطرابات المبكرة على غرار فقدان الشهية، ومغص الأشهر الثلاثة الأولى، واضطرابات النوم المبكرة والمزمنة، والربو المبكر، فإن ذلك يكون ناتجاً عن وجود اضطرابات لدى الأم أثناء فترة الحمل، كالحزن والحداد، أو تعرضها إلى أحداث خطيرة، أو العنف، أو الإكتئاب (- Catherine Vasselier-

(Novelli et Charles Heim, 2006,p191-192

ثانياً. انعكاسات العنف الزوجي على الأسرة: إذا كان للعنف الزوجي مخاطر عديدة على النساء كما ذكرنا آنفاً، باعتبارهن ضحاياً مباشرين، فإن تأثيره يمتد أيضاً إلى جميع أفراد الأسرة

و خاصة الأطفال، فالآلم المقهورة اجتماعياً ونفسياً، والتي تتعرض إلى شكل من أشكال العنف يشكل دائم من طرف الأب، أمّا مرأى وسمع أبنائها، قد لا تكون لها القدرة الكافية للقيام بأدوارها الأمومية على أحسن وجه، ولن تتوافق بشكل كامل في منح أطفالها الإحساس بالأمن والثقة، بل إن هذا العنف المتكرر بين الزوجين، يعد شكلاً من أشكال سوء المعاملة، لأنّه يؤثّر على المهارات الأبوية لدى الآباء المعذّبين والأمهات المعنفات على حد سواء Ségolène Aubry-Bloch, 2018, p5) . ومن هنا يكون الطفل مرأة عاكسة لهذه الأم المهزوزة، ويتجلّ ذلك في الانعكاسات النفسية والاجتماعية على الطفل الذي يتّصف بالانطواء، والعدوانيّة، وعدم الثقة في نفسه وفي الآخرين، وغير مؤهل للقيام بدوره الاجتماعي، لكنه مؤهل للسلوك العنيف وتدمير المجتمع الذي لا يمنحه الثقة بنفسه، لأنّ التعرّض للعنف سواء بشكل مباشرة أو عن طريق المشاهدة، يهدّد الرفاه النفسي والعصبي والاجتماعي للأطفال، باعتبار أن الاعتداءات التي تمارس على الأمّ أمّاً أعينهم تشكّل عنفاً نفسياً ورمزاً وتخلق مناخاً يُسمّى بعدم الأمان وعدم الاستقرار في الحياة اليومية.

يلعب الطفل في البداية دور المتفرج على العنف الذي يحدث بين والديه، سواء كان هذا العنف يحدث أمامه مباشرةً، أو في غرفة أخرى، مما يجعله دائم البحث عن ميكانيزمات للتكيّف مع الوضع، وفي حال استمرار العنف الزوجي، فإنّ الطفل ينمو ويصبح لديه ميل إلى بناء تمثيل حول هذه الوضعية، وقد يجد الأطفال أنفسهم محيرين على الانحياز إلى طرف من الأطراف المتصارعة، وغالباً ما يتحكم في الاختيار عامل السن أو الترتيب داخل الأسرة، والتاريخ الفردي، وحسب المكانة التي يحظى بها الطفل لدى أحد الأبوين أو لديهما معاً. وقد يصطف الطفل بجانب الطرف الأضعف أو الضحية، وغالباً ما يحاول هذا الطرف الاعتماد على الطفل وجعله بمثابة صديق يستمع إلى شكاوه متّجاهلاً دوره الوالدي؛ وفي مرحلة لاحقة، يتوقف الطفل عن لعب دور المتفرج، ويبداً في الانخراط في لعبة العنف كفاعل، بل إنه يتّعلم استخدام العنف كأدلة لحل مختلف النزاعات، ويصبح سريعاً الغاضب ويلاحقه الشعور بالقلق، ومشتتاً في الفصل، وقد يلجأ إلى تعنيف رفقاء وإخوته كذلك (Catherine Vasselier-Novelli et al., 2006).

وقد أوضحت بعض الدراسات الأمريكية أن الأطفال الذين شهدوا عنف أبياءهم معرضون ليكونوا عنيفين ومعذّبين على زوجاتهم بنسبة ثلاثة أضعاف من الذين لم يشهدوا العنف في طفولتهم (المهدي احمد الجيدي، 2017، ص33)؛ كما تعتبر الباحثة إنجلينو أن العنف الأسري ينتقل عبر الأجيال عن طريق الأبناء الذين يشاهدون أبياءهم وهم يتعلّمون أمهاتهم في فترة طفولتهم (Inès Angelino, 1997)، ذلك أن الطفل كائن اجتماعي، يتشرب ثقافته وسلوكيه من المحيط ومن مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وخاصة مؤسسة الأسرة، والتي تعدّ من المحددات الاجتماعية لسلوك الطفل، والتي تكون فضاءً لتعلم طريقة التفاعل الاجتماعي والاتصال والتواصل مع الآخرين.

يعتبر عدد من الباحثين أن مشاهدة العنف الزوجي من قبل الأطفال هو شكل من أشكال سوء المعاملة النفسية، لأن مشاهدة العنف تروع الأطفال وتؤدي إلى تعطيل تواصلهم الاجتماعي، وعلى الرغم من أن بعض الآباء يحاولون حماية أطفالهم ما أمكن، غير أن الأبحاث تشير إلى أن هؤلاء الأطفال يشاهدون العنف ويسمعونه ويتدخلون أحياناً في حلقات العنف الزوجي؛ وقد شهدت السنوات العشرة الأخيرة، ظهور مجموعة من الأبحاث النوعية التي تتركز حول مشاهدة الأطفال للعنف بين الأبوين، وقد خلصت إلى أنّ تعرّض الأطفال لمشاهدة العنف

الزوجي يرتبط بمجموعة واسعة من المشكلات النفسية والعاطفية والسلوكية والاجتماعية والأكاديمية (Katherine M. Kitzmann et al, 2003, p339).

إن العنف الزوجي ضد النساء أو العنف المتبادل بين الزوجين، يؤثر على النمو النفسي للأطفال، من خلال تدني مستوى احترامهم لذواتهم، وشعورهم بالذنب، واصابتهم بالاكتئاب، والقلق؛ كما يمكن لهؤلاء الأطفال أن يواجهوا اضطرابات عاطفية وعلاقية تتمثل في تعرضهم لصعوبات في ربط العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، خاصة مسألة التعلق والانفصال، بسبب عدم قدرتهم على تحديد وإدارة عواطفهم، كما يمكن أن يعانون من الخجل المفرط، والخوف من البالغين (Sophia Mesbahi, 2014).

يكون لدى الأطفال المعرضين لمشاهدة العنف الزوجي، مجموعة من الاضطرابات السلوكية، مثل الميل إلى إعادة إنتاج العنف بأنفسهم من خلال اللعب، أو صعوبة التركيز، أو الانفعال، أو التعب الشديد، أو على العكس من ذلك، فرط النشاط، ويكونون أيضًا عرضة للإدمان أو الانتحار أو محاولة الهرب من المنزل وسلك طريق الجنوح (Sophia Mesbahi, 2014).

إن هذه الاضطرابات التي قد يعاني منها الطفل، نتيجة العنف الزوجي المتكرر داخل فضاء الأسرة، تتعكس على تحصيله الدراسي، فقد أجرت كاترين كيتزمان Katherine M.

Kitzmann وزملاؤها تحليلًا إحصائيًا لمجموعة من الدراسات الإمبريالية، والتي بلغ عددها 118 دراسة حول التكيف النفسي-الاجتماعي للأطفال الذين كانوا شهوداً على العنف المنزلي، وقد كشفت دراستها أن 63٪ من هؤلاء الأطفال كانت نتائجهم الدراسية أقل من الأطفال الذين لم يكونوا معرضين لمشاهدة العنف بين الأبوين (Katherine M. Kitzmann et al, 2003)؛ كما يمكننا تفسير هذا بكون الطفل لا يجد في البيئة المناسبة لمراجعة دروسه والقيام بواجباته الدراسية.

يؤثر العنف بين الزوجين كذلك على النمو الجسدي للأطفال، في حالة إصابتهم بالجروح أو الرضوض سواء كانت متعددة أو غير قصدية، والتي يمكن أن يتعرضوا لها خلال نوبة العنف بين الزوجين، حين يحاولون التدخل لإنهاء العنف أو الدفاع عن الطرف الأضعف، مما يعرضهم إلى احتمال الاصابة بسلام البول، واضطرابات اللغة، وتأخير النمو، وقد يتفاقم الأمر بسبب نقص الرعاية أو الإهمال (Sophia Mesbahi, 2014). وقد يتعرض الأطفال للعنف أيضاً، من طرف الأم المعنة نفسها، والتي تقدّلها إلى نقل العنف من موضوعه الأصلي نحو موضوع آخر، كالأطفال مثلاً أو الذات نتيجة إحساسها بالضعف ورغبتها في تفريح الغضب (خلود السباعي، 2016، ص 69)، ويمكن أن يكون هذا النقل نوع من الانتقام غير الواعي باعتبار أن الأطفال يشكلون أحد الأسباب الرئيسية لتحمل هذه الوضعية.

ويقول الباحث عمر الإبوركي، إن التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مفصلياً في توجيه سلوك الفرد، بل في تشكيل النواة الأولى لشخصيته أيضاً، ويضيف أن الأسرة باعتبارها هي المؤسسة الأم في عملية التنشئة، فإن لها علاقة بتبلور ظاهرة العنف قد تزيد وتتفاقم نسبة مساهمتها، ولكنها من المتغيرات الأساسية التي تساعدنا على فهم العنف كسلوك انفعالي عند البعض. ويعتبر الباحث أن الأسرة قد تكون هي المهد لاكتساب السلوك العنفي، خاصة إذا عرفنا أسباب حضور نوع من العنف المنتشر في المجتمع العربي، وهو الموجه خاصة ضد المرأة؛ ومن أهم محدداته، البعد الثقافي الذي يعتبر تعنيف الأنثى أمراً طبيعياً تزكيه الأعراف والتقاليد، ويتجلّى هذا البعد في تلك الصورة النمطية التي تحتلها المرأة في تصورات مجتمع ذكوري، والذي يجعل منها أداة قابلة للسيطرة والإخضاع، أمام ما يشغلها الذكر من قيمة اجتماعية متميزة، تجعل منه سلطة استبدادية داخل البيت وخارجـه (عمر الإبوركي، 2019).

إذن فجميع أفراد الأسرة معنيين بالعنف الذي يقع بين الآباء سواء كان ذلك بشكل مباشر وغير مباشر، ويتأثر كل فرد بهذا العنف حسب موقعه داخل الأسرة، وحسب رد فعله نحو هذا العنف، ومدى قدرته على تطوير ميكانيزمات دفاعية تمكنه من التكيف مع الوضعية، ومن هنا يمكننا القول إن هذا النوع من الأسر، لا يمكن أن ينتج لنا أفراد متوازنين من الناحية النفسية، بل إن هذا العنف المشاهد والمعاشر، قد يتترجم إلى سلوك سلبي، يتمظهر في الحياة اليومية وينعكس على باقي العلاقات الاجتماعية، وهذا ما سوف نحاول التطرق له في المحور القادم.

ثالثاً. العنف الزوجي كنواة للعنف المجتمعي: بالرغم من أن هناك العديد من العوامل التي تقف وراء تغيير السلوك العنيف في المجتمع، إلا أنها تعتبر أن التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الأفراد في طفولتهم، تحكم بدرجة كبيرة وأساسية في تحديد قابلاتهم لتبادل السلوك العنيف أو نبذه، لهذا فإن العنف الممارس ضد النساء في الأسرة، وخاصة الممارس ضد الزوجات وما يترتب عنه من عنف مباشر وغير مباشر ضد أفراد الأسرة، غالباً ما يخرج من مجاله الضيق، إلى المجال العام، ليتفجر في وجه المجتمع ومكوناته من أشخاص ومرافق وحيوانات...؛ وذلك الطفل الذي يكون شاهد عيان على تعنيف أمه، ويستشعر معاناتها وهي تتعرض للضرب والإهانة بشكل يومي، ويتمس ضعفها، وعدم قدرتها على الدفاع عن نفسها، يصبح في الغالب جاهزاً لممارسة العنف على أصدقائه وزملائه وجيرانه، أو أساندته في مواقف معينة، سواء لأنَّ العنف أصبح جزءاً من شخصيته، أو من أجل تفريغ غضبه ومحاولة الانتقام من صورة الأب، والانتقام من هذا المجتمع غير المنصف، ومن هنا يمكننا اعتبار انتشار ظاهرة العنف المدرسي، والشغب في الملاعب، والجنوح من بين نتائج العلاقات المتوترة بين الآباء.

كما أن عدداً من الأطفال يفرون من البيت أحياناً لتجنب مشاهدة العنف، وبالتالي يضطرون إلى قضاء وقت طويل في الشارع، وهناك يكونون عرضة لخطر الانحراف وتعاطي المخدرات، وإيذاء أنفسهم وغيرهم.

ويوجد كذلك احتمال أن تستدعي الفتاة الصغيرة، ذلك العنف الذي تراه بشكل يومي داخل الأسرة في شخصيتها، وحين تكبر يكون لها استعداد لتقبيله من الزوج، بل إنها قد تعتقد أن العنف هو سمة تميز الحياة اليومية في العلاقات الزوجية، وأن الرجل الذي لا يُعنف زوجته من حين إلى آخر لا يهتم لأمرها ولا يحبها، أو أنه ضعيف الشخصية. كما أن النساء اللواتي اعتنى على العنف الزوجي قد يحرضن أبنائهن على استعمال العنف ضد زوجاتهم لجعلهن يمتنن ويخضعن لهم، وير'Brien بناتهن على تقبيل العنف من الزوج.

إن العنف الذي يتعرض له الأطفال في طفولتهم، لا يمر بسلام بالنسبة لفئة كبيرة من الأطفال، بل إن آثاره ترافقهم طيلة حياتهم، فهذا العنف الذي يسبب لهم الألم والمعاناة النفسية، يتحول بالنسبة إلى البعض إلى كابوس يجعلهم يختارون الانسحاب من الحياة العامة، والتزام العزلة خوفاً من تكرار تجربة العنف، وهذا الانسحاب ينعكس على حياتهم الشخصية والمهنية، و يجعلهم يضيعون على أنفسهم العديد من الفرص، بسبب خوفهم وعدم ثقفهم بأنفسهم، كفرصة المشاركة في مختلف الفعاليات وأخذ المبادرة، مما يجعلنا أمام أفراد غير منتجين، أو أنهم يلجمون إلى التحايل والخداع لتجنب المواجهة في عدة مواقف قد تعرّض طريقهم، بينما يصبح العنف بالنسبة إلى آخرين بمثابة أداة للتواصل مع العالم، حيث يستدجنونه ويتبنونه كسلوك طبيعي، ويعيدون إنتاجه في علاقاتهم الاجتماعية اليومية؛ لهذا نجد عدد من الأشخاص لهم قابلية لل العراق أمام أقل استفزاز قد يتعرضون له في الشارع؛ ويرى مصطفى حجازي في كتابه التخلف الاجتماعي، أن الخطوات الأولى نحو السلوك التدميري تبدأ بفك الارتباط العاطفي بالأخر، حيث تنهار روابط الألفة، أو المحبة، أو الحماية، أو التعاطف، (على المستوى الفردي)

كما تهار روابط المواطن أو المشاركة في المصير وكل ما عادها من الروابط التي تحمي حياة الآخر وتدفعنا إلى احترامها، وتحل محل تلك الروابط مشاعر الغربة والعداء والاضطهاد، مما يؤدي إلى بروز الأنوثة والتقوّق على الذات أو الجماعة المرجعية (مصطفى حجازي، 2016، ص192)، ونعتقد أن الأسر التي تختضن العنف، تكون مصدراً لتكون روابط اجتماعية هشة.

تعتبر مجموعة من الدراسات أن الرجال ذوي السلوك العنيف سبق وأن عاشوا تجربة العنف في مرحلة الطفولة، أو تعرضوا إلى مشاهدة العنف داخل أسرهم خاصة عنف الآباء ضد الأمهات (ROY. M, 1982)، وهنا نستحضر نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory، لعالم النفس الاجتماعي البرت باندورا Albert Bandura، والتي تفترض أن الأشخاص يتّعلّمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلّمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم هذه تتم داخل الأسرة سواء في الثقافة الفرعية أو الثقافية ككل (المهدي احمد الجيدي، 2017، ص52).

لقد حاولنا في هذا المقال، الدفاع عن فرضية وجود علاقة ترابط بين العنف الزوجي والعنف الأسري عموماً، وبين العنف المجتمعي الذي قد يتمظهر بأشكال مختلفة قد تبدأ من تكسير زجاج الحفارات إلى الانتماء إلى الجماعات الإرهابية، بمعنى أن هناك مسار لكل سلوك عنيف قد نلمسه في حياتنا اليومية، وهو يبدأ من الأسرة ثم ينطلق نحو المجتمع، ومع أن محاولتنا تعتبر بمثابة محاجفة أمام غياب دراسات علمية تثبت وجود علاقة دالة و مباشرة بين العنصرين، إلا أن إثارة الموضوع ولفت الانتباه إليه، يشكل مرحلة ضرورية ومهمة على أمل دراسته ميدانياً بشكل أكثر عمقاً في المستقبل.

خلاصات البحث:

- العنف الزوجي لا يؤثر على المرأة أو الزوجان المتصارعان فقط، بل إنه يؤثر على مؤسسة الأسرة ككل، ويتساهم في تدميرها وتدمير أفرادها.

- مؤسسة الأسرة هي النواة الأولى لتعلم مختلف التفاعلات الاجتماعية وأنماط السلوك، وبالتالي فالطفل يتعلم العنف كأسلوب في التعامل من خلال مراقبة والديه.

- الأسرة التي تشهد أحداث العنف بشكل متكرر، تصبح بمثابة خلية سرطانية أو قبلة موقته قابلة للانفجار في وجه المجتمع، بما يبتلي منها من سلوكيات مدمرة.

- رغم أن العنف الزوجي يقع في المجال الخاص، فإنه لا يشكل شأنًا فردياً، بل هو مسألة مجتمعية على الدولة خلق آليات تدخلية لاحتوائها.

- لا يجب عزل دراسة مظاهر العنف المجتمعي من قبل العنف المدرسي، والشغب في الملاعب، وتخريب المرافق العمومية، والانضمام للجماعات الإجرامية أو الإرهابية عن أشكال التنشئة الاجتماعية التي يتأفافه الطفل خلال سنوات عمره الأولى.

خلاصة:

إن العنف الزوجي أعمق من مجرد علاقة متواترة، وأكبر من مجرد مجموعة من الاعتداءات الموجهة أو المتبادلة بين أطراف تجمع بينهم علاقة زوجية داخل سياق الأسرة، بل هو مشكلة مجتمعية خطيرة، تمس جميع مكونات المجتمع؛ فيبينما تعيش المجتمعات المتحضرّة على الأسرة وخصوصاً الأسرة النووية، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، من أجل إنتاج أفراد متوازنين، يتمتعون بصحة جسدية ونفسية سليمة، ويتعلّمون بإشباع عاطفي، وقدارين على تحمل المسؤولية والإبداع، غير أننا نجد أن عدد من الأسر تصبح مكاناً لإنتاج العقد والاختلالات النفسية، خصوصاً حين يكون هذا العنف متزامن مع وجود مشاكل أخرى كالقرف والأمية. ومدّام هؤلاء الأفراد هم من يشكلون النسق الاجتماعي، فإن تفاعلاتهم تتأثر بهذه الاختلالات، ويصبح

العنف نمط ثقافي سلبي يسم سلوكيات الأفراد في حياتهم اليومية، قد يؤدي بهم إلى حد التطرف والانضمام إلى الجماعات التي تمارس العنف والإرهاب والجريمة. لهذا نرى أنه من الضروري أن تتدخل الدولة كطرف أساسى، عبر مجموعة من الآليات الكفيلة بمحاربة العنف، والتخفيف من حنته، رغم أن القضاء على العنف في نظرنا يتوقف بالدرجة الأولى على مدى إمكانية القضاء على أسبابه وعوامله، ولكن يبقى من المهم أن تتم التركيز على مؤسسات الوساطة الاجتماعية، وجعلها متاحة في جميع المناطق، وتمكين النساء وتقوية قدراتهن لكي صبحن مؤهلات لإعالة أنفسهن والاستقلال عن الزوج الذي يمارس العنف، إلى جانب ضرورة تخصيص مساعدين اجتماعيين من أجل متابعة الأطفال في المدارس، ورصد سلوكياتهم.

قائمة المراجع:

1. احمد اوزي(2014)، سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومؤسسة العنف، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
2. أنسية بريغت عسوس(2008)، عنف الرجل ضد المرأة وانعكاسه على سلوك الطفل: دراسة حالة، مجلة إضافات، ع+3.4.
3. الجمعية العامة للأمم المتحدة(1993)، إعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة، 20 كانون الأول/ديسمبر 1993
4. خلود السباعي(2016)، المرأة والعنف، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
5. عصام عدوني(2014)، العنف والتمييز ضد المرأة في المغرب: مقاربة سوسيولوجية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي (70).
6. عمر الإبوركي(2019). حوار بعنوان العنف والتطرف والتطور وأسلحة الشباب العربي لمواجهة النظام العالمي الجديد، حاورته أمينة زوجي، مجلة ذوات، ع.55.
7. مصطفى حجازي(2016)، التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الطبعة 14، الدار البيضاء
8. المهدي احمد الجدي(2017)، الآثار الاجتماعية والنفسية لظاهرة العنف ضد المرأة، دار أبي رقراق للطباعة والنشر ، ط.1.
9. نساء قُتلن في يوم واحد حول العالم، موقع بي بي سي عربي، 26 نوفمبر 2018، <http://www.bbc.com/arabic/magazine-46343527>
10. Angelino, Inès (1997). L'enfant, L'enfant, la famille, la maltraitance. Paris, ED.Dunod
11. Catherine Vasselier-Novelli et Charles Heim (2006). LES ENFANTS VICTIMES DE VIOLENCES CONJUGALES, « Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux » 2006/1 n°36 | pages 185-207
12. Lessard, G., Montminy, L., Lesieux, É., Flynn, C., Roy, V., Gauthier, S. & Fortin, A (2015). Les violences conjugales, familiales et structurelles : vers une perspective intégrative des savoirs. Enfances, Familles, Générations, (22), 1–26

- 13.Lindsay, J. et Clément, M (1998). La violence psychologique : sa définition et sa représentation selon le sexe. Recherches féministes, volume 11, numero (2), 139–160.
- 14.Potvin P., Ayotte R., Tremblay D., Prud'homme D (2007). La légitimité du pouvoir chez les conjoints dominants : une étude exploratoire des stratégies de justification du modèle du Processus de Domination Conjugale, Trois-Rivières, UQTR/L'Accord Mauricie Inc.
- 15.Mélan, Emmanuelle (2017). Violences conjugales et regard sur les femmes: Qu'apporte une définition basée sur une construction genrée des victimes ?. In: Champ pénal, Vol. 14 (juillet)
- 16.Katherine M. Kitzmann, Noni K.Gaylord, Aimee R.Holt and Erin D.Kenny (2003). child witnesses to domestic violence : A Meta-Analytic Review, Journal of consulting clinical psychology, vol. 71, No. 2, p 339-352
- 17.ROY, M (1982). The Abusive Partner : an Analysis of Domestic Battering, États-Unis, Van Nostrand Reinhold
18. William J. Goode (1971).Force and Violence in the Family, Journal of Marriage and Family .Vol. 33, No. 4, pp. 624-636
- 19.Ségolène Aubry-Bloch (2018). Etude de l'Observatoire des violences envers les femmes du Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis
- 20.Sophia Mesbahi (2014), Exposition des enfants aux violences entre partenaires et apprentissage de l'inégalité entre hommes et femmes – FPS –
- 21.André Lalande (1991). Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, PU F Quadrige, vol 2
- 22.Dictionnaire de L'Académie française (1798) – éditions eBooksFrance , 5 ème édition.

الإطار القانوني للعنف المدرسي بالمغرب وأسئلة الحصيلة والآفاق. The legal framework of school violence in Morocco: appraisal and prospects

أ.كنزة مرحبو، جامعة محمد الخامس بالرباط - المغرب
أ.د. الحسن مادي، جامعة محمد الخامس بالرباط - المغرب

ملخص: تتعدد أسباب العنف المدرسي ومظاهره، مما يجعل منه ظاهرة اجتماعية مقلقة، نظراً لارتفاع حالاته وتفاقم انعكاساته السلبية على تدبير المؤسسات التعليمية، وعلى استثمار الزمن واللوجستيك المدرسيين في ما يخدم الوظيفة التعليمية والقيمية المسندة إلى المنظومة التربوية. نتيجة للتداعيات الوخيمة للعنف المدرسي، التي تعتبر أنساقاً لإنتاج النظام والانضباط، تعددت الدراسات التي تناولت هذه المعضلة الاجتماعية متولدة بمناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية. بيد أن المقاربة القانونية والمؤسساتية في المغرب لم يتم استخدامها بما يكفي، وهي المقاربة التي تحاول هذه الورقة التوصل بها انتلافاً من اعتبار العنف المدرسي إحدى حالات تعثر النظام العام داخل المؤسسات التربوية، تستدعي تدخل القاعدة القانونية تأطيراً وواقية وجزراً.

الكلمات المفتاحية: الإطار القانوني، العنف المدرسي.

Abstract: There's an abundance of reasons that make school violence a troubling social phenomenon, mainly its negative ramifications on the management of educational establishments and the usage of time and logistics. Therefore, studies analysing this social dilemma are constantly increasing; relying on social and human sciences. However, the legal and institutional approach has not been used sufficiently. To this effect, this paper tries to bring an understanding to school violence regarding it as a failure of the general school system, jeopardising its regular performance, and evokes accordingly the intervention of the rule of law to reduce, prevent and sanction school violence.

Keywords: The legal framework, School violence.

تقديم:

تجلی آفة العنف المدرسي في العديد من الدول، فهي ظاهرة لم تقتصر على ثقافة معينة أو مكان محدد، بل طالت حتى الدول المتقدمة، وهذا ما يضفي عليها بعدها عالميا، كما أنها تختلف، من حيث الحدة، من مجتمع إلى آخر، فقد تتطرق من سلوك معزول لتحول، فيما بعد، إلى مشكلة كبيرة بنتائج وخيمة، مما ينبع عن عرقلة العملية التعليمية التعليمية، وإحداث فجوة وسوء تفاهم بين المدرسين والمتمدرسين، كما ينبع عن هذه المعضلة إخلال جسيم بالنظام العام المدرسي (BENOIT Galant, CECILE Carra, et PRARD. Ordre public scolaire Anne Marie, 2012).

و قبل التطرق إلى الروابط بين العنف المدرسي من ناحية والقانون (خصوصا الإداري – الجانب الوقائي/الاستباقي- والجناحي – الجانب الظري/العقابي-) من ناحية ثانية، من المفيد تقديم بعض التعريفات المقدمة لهذا المصطلح، مع الحرص عند تقديم كل تعريف بتوضيح علاقته بالمنظومتين القانونيتين سالفتي الذكر.

عموما، يمكن القول إن العنف عبارة عن قوة جسدية أو لفظية تصدر من طرف ما تجاه طرف آخر، فتلحق به الأذى المعنوي أو المادي أو هما معا (تهاني محمد عثمان متيب، عزة محمد سليمان، 2007).

وبالنسبة لهذا التعريف المقتنص، تستشف أن للعنف العديد من الأشكال فهناك اللغطي والجنسى والأسرى و كذا العنف الذى يهمنا، أساسا، فى هذه المداخلة، وهو العنف المختدم داخل المؤسسات التعليمية، وكيفيات تعاطى القانون الإداري والقانون الجنائى معه باعتباره، كما أسلفنا، إخلالا بالنظام العام الذى يتعين أن يسود داخل الفضاءات الدراسية.

خلال الوهلة الأولى، قد نعتقد أن تحديد مفهوم العنف هين وبسيط، كما يدل عليه المصطلح نفسه، حيث يمكن أن نعتبر أن العنف مجرد سلوك يقوم على استخدام القوة بهدف إلحاق الضرر بشخص أو جماعة ما، بيد أن الاستنطاق العلمي للعنف يستدعي تحديد بواعثه ورصد شواخصه والعمل على مكافحته من خلال الأدوات النفسية والتربوية والقانونية و هذه الأخيرة هي التي سينصب عليها اهتمامنا.

تجدر الإشارة إلى أنه لا يقتصر العنف المدرسي على العنف الواقع من المعلم على التلميذ، بل هناك وجوه متعددة للعنف المدرسي تشمل عنفاً ممارساً من التلميذ على المعلم، ومن التلميذ على الإدارة المدرسية، والعنف بين التلاميذ، (عبد الحليم مهور باشة، سمية أحمد الطيب، 2018)، وهذه الأصناف من العنف المدرسي منتشرة بكثرة و تستدعي مقاربات ردعية تزوج بين الاستباقي (وظيفة القانون الإداري) والعقاب (وظيفة القانون الجنائي).

إيتيمولوجيا، تتحدر كلمة "عنف" من الكلمة اللاتинية violentia و التي تعني السمات أو الموارفات الوحشية، كما أنها تشير إلى العقاب الشديد والإساءة إلى حقوق وحربيات الآخر. في اللغة الفرنسية، كلمة عنف (Violence) تشير إلى طابع غضوب شرس، كما تشير إلى الجنوح نحو استخدام مفرط للقوة قصد بلوغ أهداف معينة. وفي اللغة الإنجليزية، فإن العنف يعرف بأنه عبارة عن: فعل إرادى متعمد يقصد الحقن الضرر أو التلف أو تخريب أشياء، أو ممتلكات أو منشآت خاصة عن طريق استخدام القوة (زهية دباب 2014-2015). أما في معجم الكامل الأكبر فرنسي- عربي، فإن مصطلح العنف يقصد به شدة، حدة الطبع، إكراه، سوء معاملة، حمل القانون على غير محمله، أرغم، أكره، غصب و جموح عاطفة(يوسف محمد رضى، 2007).

يتضح من خلال التعريف، المشار إليها أعلاه، أنه مهما تعددت اللغات فإن العنف هو سلوك يحمل في طياته الشدة والقسوة ويهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين.

إضافة إلى مؤاده اللغوي، للعنف تعريف وارد في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ففي منظور علم الاجتماع يحيل العنف إلى الأدوات والوسائل القسرية المستعملة لإجبار فرد ما أو جماعة ما على إتيان سلوك معين أي أنه إقلاب لانضباط الاجتماعي القائم أو على الأقل إخلال بمتكانيزاته وتجاوز للقواعد القانونية الآمرة الناظمة له.

باعتباره مصطلحاً، يشير العنف إلى القسر والإجبار ومحاصرة الحق والحرية، وباعتباره ظاهرة فإنه يكتسي عدة شواخص، يمكن تصنيفها من حيث المضمون أو الفحوى إذ نجد التصنيف الكلاسيكي الذي يميز بين العنف الجسدي أو المادي والعنف اللفظي، فال الأول يتأسس على الإيذاء الجسدي والمادي من خلال أعمال وسلوکات عدوانية توجه بشكل مباشر للآخرين وتلحق ضرراً جسدياً بالغاً يكتسي، من حيث القانون، مصدرًا من مصادر تفعيل أو إعمال المسؤولية الجنائية / الجزائية لمترتكبه. وهو ما يستشف منه أن العنف الجسدي، نظراً لبعده الجرمي، موضوع جنائي.

أما العنف اللفظي، فيعتبر أيضاً موضوعاً جنائياً لأنه يعتمد على استخدام عبارات أو كلمات نابية تهدف إلى إهانة أو تحفيز أو انتقاد الاحترام الاعتباري الواجب للإنسان، وكمثال على ذلك الفاظ نابية أو تهديدية يتلفظ بها تلميذ للانتقاد من زميله أو استاذه، كما يمكن أن يكون العنف اللفظي متجلساً في كتابة عبارات مخلة بالإحترام الواجب للمؤسسة والقائمين عليها على الجدران أو الساحات التابعة للفضاء التعليمي (نسيمة عيساوي، 2010-2011).

إن كان العنف من حيث المحتوى مادياً أو لا مادياً، فإنه يكتسي أيضاً طابع العنف الفردي أو الجماعي إن تم قياسه بعدد أو كم الأطراف المساهمين في إحداثه، وتبعاً لذلك، يمكن أن نميز بين عنف الفرد و عنف الجماعة، ففي الحالة الأولى تكون الرغبة في اقتراف العنف صادرة عن فرد واحد ويكون المتغى منها إلحاق الأذى أو الإهانة بفرد آخر أو جماعة ما. و تبعاً لمظهر العنف سواء المادي أو غير المادي فإن الفرد هنا ينتقل من كونه فاعلاً ضمن الفعل التعليمي التعلمى إلى صفة مرتکب مخالفة تعرضه للمساءلة القانونية الجنائية. أما عنف الجماعة، فيصدر عن جماعة تجمع بينهم الرغبة في إلحاق الأذى بفرد أو جماعة، ويكون الدافع في هذه الحالة الإيمان المشترك بمنظومة انضباط تلغى الآخر أو تقوم باستعادته، وتخالف بذلك منظومة الانضباط العام المحددة قواعدها من لدن القانون باعتباره الإطار الوحد و الحصري لحفظ النظام داخل مختلف الأسواق المكونة للمجتمع.

وبتطبيق الأسواق العامة للعنف، المشار إليها في ما انصرم، نجد أن العنف المدرسي يتخذ التمظهرات البنوية التالية:

- العنف الممارس من لدن تلميذ على تلميذ آخر؛

- العنف من تلميذ على التجهيزات والمعدات المدرسية؛

- العنف المطبق من التلميذ على ممثلي السلطة التربوية؛

- العنف المطبق من لدن ممثلي السلطة التربوية (المعلم و/أو المدير) على التلميذ(MBANZOULOU Paul, 2007).

وبالاستناد إلى ما سبق، فهدفنا من هذه المداخلة هو وصف ومساءلة مساهمة القانون الإداري والقانون الجنائي في الحد من العنف المدرسي باعتباره إخلالاً بالنظام العام (COCHET François 2015) الذي يتوجب أن يتحكم في المدرسة من جهة، وباعتباره سلوكاً عدوانياً يستتبع المسؤولية الجنائية لمقرفه.

و لاستحضار المنظومتين القانونيتين الإدارية والجناحية دافعان اثنان:
1. هاتان المنظومتان تجسدان أبرز تجليات العنف المشروع الذي تقوم به الدولة لحماية النظام العام؛

2. يؤدي تطبيق القانون الإداري إلى تفعيل البعد الاستباقي والوقائي من خلال إحداث مؤسسات إدارية تهدف إلى الوقاية من العنف المدرسي و يؤدي تطبيق القانون الجنائي إلى تفعيل البعد الرجعي – العقابي بعد إخفاق الوساطة الإدارية التي تقوم بها السلطة التربوية.
ولمقاربة هذه الظاهرة نطرح الأسئلة التالية:

-إلى أي حد يساهم العنف كسلوك في الإخلال بالحق في التدرس؟

-ما هي النتائج المترتبة عن هذه الظاهرة داخل المدرسة؟

-ما هو النتاج المؤسستي الذي قام المغرب بإرائه لمكافحة العنف المدرسي؟

-ما موقف القانون الإداري والقانون الجنائي باعتبارهما منظومتين تتأسسان، في هذا الترتيب، على الاستباق والرجر، من العنف داخل الفضاءات المدرسية.

ولتقديم اجابات مستفيضة للأسئلة الموجهة، الواردة أعلاه، سنتناول في البداية ظاهرة العنف باعتبارها إخلالاً بالحق في التدرس كما ضمنه القانون الدولي والقانون المغربي كي تتعرض، فيما بعد، للجهاز المؤسستي الذي جرى إرساءه لمكافحة العنف المدرسي وكذا موقف القضاء من المنازعات المتولدة عن العنف المدرسي.

العنف المدرسي كإخلال بالحق في التدرس: يتعين، قبل استعراض المعطيات الإحصائية المتعلقة بالعنف المدرسي، التذكير بالمراجعة القانونية الكبرى المؤطرة لجهود مكافحة هذه الآفة والحد من تداعياتها الوخيمة على الحق في التدرس.

وتتوزع هذه المراجع على مجموعتين Deux blocs normatifs، ينطوي أولهما على نصوص القانون الدولي، بينما يحتوي ثالثهما على النصوص القانونية المنتسبة إلى القانون المغربي وهي الدستور وكذا المراسيم والقرارات التنظيمية المتعلقة بتنظيم وزارة التربية الوطنية وتحديد مهامها وبنياتها.

فعلى صعيد القانون الدولي، لا مناص من الإشارة إلى بعض المقتطفات ذات الصلة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وهي كالتالي:

المادة 3: "لكل فرد الحق في الحياة والحرية وفي الأمان على شخصه".

المادة 5: "لا يجوز اختطاع أحد للتعذيب ولا للمعاملة أو العقوبات القاسية أو اللانسانية أو الحاطة بالكرامة".

المادة 26: "(2) يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان و تعزيز� إحترام حقوق الإنسان والحربيات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقه..."). (الأمم المتحدة، 1948).

نشير، أيضاً، إلى بعض مضامين الاتفاقية الدولية المتعلقة بحقوق الطفل حيث ورد فيها:
المادة 19: "تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية والإهمال أو المعاملة المنظوية على إهمال، وإساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية."
المادة 29: "(د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين"(الأمم المتحدة، 1990).

يتضح من خلال المقتطفات، الواردة أعلاه، أن القانون الدولي خصوصاً في جزئه المتعلق بالقانون الدولي لحقوق الإنسان Droit international des droits de l'Homme

حماية أفقية Protection horizontale للحق في التمدرس من خلال التنصيص عليه في المواثيق العامة المتعلقة بحقوق الإنسان.

كما أولى القانون الدولي لحقوق الإنسان لنفس الحق حماية فتية Protection catégorielle من خلال اعتباره حقا إنسانيا لفئة محددة ومخصصة من البشر هم الأطفال.

أما فيما يتعلق بالمنظومة القانونية المغربية، فقد أشار الدستور المغربي، صراحة، في تصديره إلى أن المملكة المغربية تؤكد وتلتزم بما يلي:

-حماية منظومتي حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني والنهوض بهما، والإسهام في تطويرهما؛ مع مراعاة الطابع الكوني لتلك الحقوق، وعدم قابليتها للتجزئ؛

-جعل الاتفاقيات الدولية، كما صادق عليها المغرب، و في نطاق أحكام الدستور، وقوانين المملكة، وهيئتها الوطنية الراسخة، تسمو، فور نشرها، على التشريعات الوطنية، والعمل على ملاءمة هذه التشريعات، مع ما تتطلبه تلك المصادقة.

كما أن الدستور خصص الباب الثاني منه للحقوق والحريات الأساسية، فنجد أن الفصل 22 من هذا الباب ينص على أنه لا يجوز المس بالسلامة الجسدية أو المعنوية لأي شخص، في أي ظرف، ومن قبل أي جهة كانت خاصة أو عامة. جدير بالذكر أيضا أن الفصل 31 من الدستور يلزم الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية على تعبيئة كل الوسائل المتاحة، لتسهيل استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في:

-الحصول على تعليم عصري ميسر اللولوج وذي جودة.

-التكوين المهني والاستفادة من التربية البدنية والفنية.

وهكذا، يتضح من المقتضيات الدستورية الواردة أعلاه أن الحق في التعليم والحق في السلامة الجسدية والمعنوية قد حظيا بالإقرار الدستوري وأصبح لازما على جميع السلطات العامة أن تتقدّم باحترامهما و بتيسير سبل الاستفادة الكاملة منهما لكل المغاربة.

كما يتضح، أيضا، أن النظام الدستوري المغربي يعتبر أن حماية الحق في التعليم وصونه لا يت忝يان بغير ضمان الأمن الاعتباري والمادي للفضاء المدرسي بمختلف الفاعلين المؤثرين فيه: التلاميذ، الأساتذة، الإدارة التربوية. وبتغيير أكثر تكيفا، فإن مكافحة العنف داخل المدرسة إجراء لا محيي عنه لحماية حق إنساني أساسي اعترف به القانون الدولي والقانون الوطني المغربي ألا وهو الحق في التعليم.

إضافة إلى ما سبق إيراده، لا بد من الإشارة إلى أن الفصل 168 من الدستور أحدث مجلسا أعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي وأناط به مهام إبداء الرأي حول السياسات المتعلقة بال المجال التعليمي وتقديمهما. وقد أصدر هذا المجلس عدة تقارير تهدف إلى تعزيز قيم المدرسة وجعلها فضاء لنشر السلام والتعايش ونبذ العنف(الأمانة العامة للحكومة، 2011).

علاوة على ما نصت عليه الوثيقة الدستورية، أفرد المشرع المغربي لجرائم الإيذاء والعنف ضد الأطفال فصولا خاصة تحدد أنواع هذه الجرائم والعقوبات الخاصة بها الفصول 408 و409 و410 و411 من القانون الجنائي والتي تخص "سوء المعاملة و حرمان الأطفال"، والتي تترواح العقوبات الواردة فيها بين الحبس والسجن المؤبد والإعدام(وزارة العدل، 2011).

من جانبه، دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى إكساب المواطن قيمة وأخلاقيات سامية من بينها التسامح وال الحوار والحرص على تأسيس النظام العلائقي داخل المؤسسات التعليمية، مبنية على مبادئ الحوار والتسامح والديمقراطية؛ أما المذكرة الوزارية رقم 807/99 بتاريخ 23 سبتمبر 1999 حول ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية ، فتدعو إلى تجنب استعمال أي

شكل من أشكال العنف الجسدي أو النفسي ضد التلاميذ، وكذا تنظيم عملية تحسيسية بهدف التعريف بمخاطر ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية وأثارها السلبية نفسياً وتروبيوباً وأخلاقياً على التلاميذ والمربيين على السواء. كذلك، نصت المذكرة الوزارية رقم 87 بتاريخ 10 يوليو 2003 حول تعديل أدوار الحياة المدرسية على التشبع بمبادئ المساواة وبروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطيّة واحترام حقوق الإنسان وتدعيم كرامته، كما دعت إلى تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية والتخلّي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية.

و على غرار النصوص التي سبقتها، نصت المذكرة الوزارية رقم 88 بتاريخ 10 يوليو 2003 حول استغلال فضاءات المؤسسات التعليمية على نشر النظام الداخلي للمؤسسة بصفة مستمرة وتحسيس الجميع بضرورة احترامه ، حفاظاً على حرمة المؤسسة وترسيخ قيمها النبيلة ومن بينها التخلّي بسلوك متحضر يقود على نبذ العنف في العلاقات واحترام الغير، كما صبّت المذكرة الوزارية رقم 002 X 15 بتاريخ 9 يناير 2015 المتعلقة بالتصدي للعنف والسلوكيات المشينة بالوسط المدرسي وكذا المذكرة الوزارية الصادرة في 2017 في نفس ما ذهبت إليه المذكرات سالفة الذكر من ضرورة تبني مقاربة استباقية ومشاركة لمعالجة حالات العنف المدرسي وتوفير الأدوات الملائمة للتحصيل الدراسي.

يتضح من خلال ما سبق أن النظام القانوني المؤطر لمكافحة العنف يتتوفر على ترسانة قانونية تتعمّم إلى القانون الدولي وإلى الأنساق القانونية المحلية، وهذا ما يبيّن أن المجتمع الدولي يولي اهتماماً خاصاً لهذه الظاهرة ويعثّر على انسجام الجهد الكوني والجهد المحلي للحد من تداعياتها الوخيمة على الحق في التدرس.

و إن كانت الترسانة القانونية متعددة و تزدوج بين مختلف مستويات الإلزام القانوني : المستوى الدولي والمستوى الدستوري والمستوى التشريعي والمستوى التنظيمي، فإننا نلاحظ هيمنة النصوص المتعلقة بالقانون الإداري وهذا ما يوضح أن النظام القانوني المغربي يولي أهمية فضلى للإدارة ضمن مكافحة جميع الطواهر المفضية إلى تعطيل الحق في التدرس أو النقليل من استفادة المتعلّمين منه.

و قد أفضى إيلاء الأهمية للإدارة إلى تشخيص احصائي يظهر من خلاله ضبط حالات العنف، ونشير، في هذا الصدد، إلى أن الأرقام المعلنة من لدن وزارة التربية الوطنية تكشف عن تسجيل 86 حالة عنف داخل المؤسسات التعليمية، برسم الموسم الدراسي 2016/2017. وتوضّح نفس الأرقام عدد حالات العنف بين التلاميذ إذ بلغ 47 حالة. فيما وصل عدد حالات العنف بين الأستاذ والتلميذ 19 حالة، و 5 حالات عنف بين التلميذ والأطر الإدارية(سارة الطالبي، 2017).

من جهتها، تؤكد أرقام المركز الوطني لمناهضة العنف في الوسط المدرسي، أن أغلب حالات العنف المدرسي تتجلى في تلك التي تقع بين التلاميذ بنسبة 64 بالمئة، و 8 بالمئة من الحالات تلك التي يتألف فيها التلميذ ممتلكات المؤسسة، فيما تبلغ حالات العنف بين التلميذ والأستاذ 7 بالمئة من الحالات المرصودة.(رامي السباعي، 2019).

تعين الإشارة إلى أن محدودية حالات العنف المدرسي لا تعني بالضرورة أن الإجراءات الوقائية (المستمدّة من القانون الإداري) والإجراءات الجزرية (القائمة على تطبيق القانون الجنائي) فعالة، ذلك أن العنف المدرسي لا يؤدي دائماً إلى المتتابعة القضائية كما أنه ليس، بالضرورة، مؤطراً بصفة شاملة من قبل المؤسسات الإدارية التي تم خلقها لهذا الغرض، إذ يتم حل هذه الحالات بصفة ودية من خلال تدخل أمهات وآباء التلاميذ أو هيئة التدريس. أمام عدم

قدرة التشخيص الإحصائي على تقديم صورة دقيقة عن وضع العنف المدرسي، من الضروري إخضاع الآليات الإدارية والجزائية (العقابية) التي جرى خلقها للتشخيص والمساءلة، و هذا ما سنقوم به ضمن المحور الثاني من هذه المداخلة.

الإطار المؤسساتي والقضائي لمكافحة العنف المدرسي: بغية مكافحة العنف المدرسي، قامت وزارة التربية الوطنية، سنة 2007، بتحضير استراتيجية قطاعية مندمجة للوقاية والحد من العنف ضد الأطفال المتمدرسين تهدف إلى:

-وضع إطار مؤسسي يسندمج بعد الترابي مرتكز على القرب لرصد وتتبع وتحليل والوقاية من العنف المدرسي؛

-اعتماد منهجية تشاركية تأسس على إشراك سائر المتدخلين في بلورة سياسة عمومية تستهدف الحد من أخطار العنف داخل الفضاءات المدرسية (وزارة التربية الوطنية، 2014).

و يتجلى المضمون المؤسسي للإستراتيجية المذكورة في خلق مركز وطني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، الذي تتفرع عنه مراكز جهوية، يبلغ عددها 12 مركزاً جهويًا تم توطيئها في مختلف الجهات الـ12 للمملكة وعممت سنة 2012، تنفيذاً لمقتضيات المحول الأول منها، وكذا مراكز إقليمية و خلايا الانصات و الوساطة بمثابة مراكز محلية تم توطيئها في المؤسسات التعليمية تكريساً لمبدأ القرب. تتألف الخلية المحلية من:

مدير المؤسسة التعليمية مشرفاً؛

-مكلف بالإنصات والوساطة، منسقاً للخلية؛

-ممثلون عن الهيئات التدريسية والإدارية العاملة بالمؤسسة؛

-منشط عن الأندية التربوية؛

لجنة استشارية مكونة من ممثلين عن التلاميذ وجمعية آبائهم وأوليائهم وكذا المجتمع المدني (دومنيك طالت براسور، حميتو سومانا ديلالو، الحوش أحمد، توفيق رشيد، 2016).

أما المراكز الإقليمية ف تكون موضوعة تحت إشراف المدير الإقليمي وتسانده في تسخيرها هيئة تبشير. و فيما يهم المركز الجهوي، فإنه يوضع تحت اشراف رئيس قسم الشؤون التربوية بالأكاديمية الجهوية المعنية.

من جانبه، يوضع المركز الوطني تحت رئاسة وزير التربية الوطنية ويسهر هذا المركز على وضع استراتيجية تدخل المراكز التابعة له من خلال لجنة قيادة بين قطاعية تتضمن ممثلين عن القطاعات الحكومية المعنية بمكافحة العنف المدرسي.

ومن حيث آلية الاشتغال، تقوم خلايا الاستماع أو الخلايا المحلية بالإنصات إلى ضحايا العنف وتفعيل الوساطة ورصد حالات العنف من خلال بوابة إلكترونية معدة لهذا الغرض، كما تقوم هذه البنية الإدارية/الوظيفية بتحضير برنامج عمل خلال مستهل كل موسم دراسي يقوم على تعبئة الفاعلين المعندين والتحسين بأهمية تضافر الجهود والوسائل من أجل تقليل النتائج الوخيمة للعنف المدرسي خصوصاً ما يتعلق منها بالإخلال بالحق في التدرس.

يستفش مما سبق، أن خلايا الإنصات تروم توفير حلول استباقية لظاهرة العنف المدرسي أو ما يمكن أن تعتبرها معالجة ما قبل قضائية لمثل هذه القضايا.

تناط أيضاً بالخلايا المحلية مهمة إطلاع المراكز الإقليمية على تطورات رصد وتتبع حالات العنف و كذلك الإجراءات المقترنة للحد من تداعيات هذه الآفة. (دومنيك طالت براسور و آخرنون، 2016).

إن كانت هذه المؤسسات تضطلع بمهام أساسية في مكافحة العنف، إلا أن اشتغالها يطرح عدة إشكالات يمكن أن توصف بالبنيوية، نذكر منها:

-قلة الموارد البشرية المتخصصة: إذ يلاحظ أن المؤسسات التعليمية تعاني خصاصاً مهولاً في الأطر التدريسية مما يجعلها غير قادرة على تخصيص موارد بشرية كافية للخلايا المحلية؛

-فشل محاولات الوساطة: في أغلب الأحيان، تخفق خلايا الاصناف في أداء مهمة الوساطة مما يفضي إلى تفاقم التنسج الناتج عن العنف و يطرح سؤال حصيلتها وأفقها؛

-غياب تنسيق مستمر مع الفاعلين الآخرين خصوصاً الإدارة الأمنية و جمعية آباء وأولياء التلامذة؛

-ضآلية الوسائل اللوجستيكية والمادية التي تؤهل الخلية لتنفيذ مهام الرصد والتتبع والوقاية؛

-غياب نظام تحفيزي للمكلفين بتسخير هذه الخلايا؛

-عدم توفير إطار قانوني واضح يتم وضعه بنص تنظيمي أو تشريعي يوفر منطقاً معتداً به لاشتغال خلايا الاصناف إذ إن إحداثها جرى بموجب مذكرة وزارية فقط، و نشير هنا إلى أن مسؤولاً لا تربوياً رفيع المستوى (مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط - سلا - الفنيدية) اعتبر هذه البنيات مضيعة للوقت والمال (محمد الراجي، 27 ماي 2018)(حسن حافظي، 9 يناير 2014).

أمام الاختلالات التي تمس أداء مؤسسات الوساطة الإدارية، يتم نقل حالات العنف إلى الساحة القضائية حيث تصدر المحاكم الظرفية أحكاماً انطلاقاً من إعمال المسؤولية الجنائية لمفترفي أعمال العنف.

من المنظور القضائي، أصدرت المحاكم قرارات إدانة ضد الأطر التربوية نظراً لقصيرها في حراسة التلامذة، وهذا ما أقرته المحاكم الإدارية الفرنسية حين اعتبرت أن تعرض هؤلاء للعنف داخل المؤسسات التعليمية يستتبع المسؤولية الإدارية للدولة وبيتح لهم، بالنتيجة، الاستفادة من تعويضات و من جر للضرر. ونشير في هذا الصدد إلى الأحكام التي أصدرتها محاكم فرنسية في مدينة مونبولييه. (BRUNET Marion, 2011).

أما فيما يهم العنف الذي يكون ضحيته الأستاذ، فقد ذهب القضاء الفرنسي إلى تكييفه بمثابة إهانة وتحقير لموظفي عمومي أثناء مزاولة المهام النظامية المسندة إليه كما أقرت ذلك المحكمة الإدارية بليميوج. (BERIOU Gwenola, 2019).

ذلك هو الشأن بالنسبة للقضاء المغربي، إذ يمكن أن نتوصل في هذا السياق بقضية تعنيف أستاذ بوارزازات من قبل أحد المتأمدين حيث تمت مؤاخذته بإهانة موظف عمومي و هو السلوك الذي استتبع إعمال المسؤولية الجنائية لمفترقه (محمد ايت حسain، 2017).

وتجير بالذكر أيضاً أن مذكرة وزارة صادرة في 2017 تدعو إلى تفعيل المقتضيات القانونية التي تؤهل الإدارة كي تنتصب طرفاً مدنياً في الدعاوى المقامة ضد المعتدين على معدات وتجهيزات المدرسة وكذا على موظفيها.

وفي سياق التعاطي القضائي مع دعاوى العنف داخل الفضاءات التربوية، ذهبتمحكمة تمارة الإبتدائية إلى إدانة إطارين تربويين تبادلا العنف اللفظي و الجسدي دون الأخذ بعين الإعتبار صفتهم كأطر تربوية مفترض فيهما إعطاء الأسوة الحسنة داخل المؤسسة التعليمية.

(المحكمة الإبتدائية، 2015)

خاتمة:

إن العنف ظاهرة كونية مركبة ومعقدة يتداخل فيها عوامل ومؤثرات مرتبطة بالمجال الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وتعرفها كل الأوساط على اختلاف مستوياتها، وقد أثبتت مختلف الدراسات والبحوث مدى خطورة العنف بشتى أنواعه، ولعل المغرب لا يختلف عن المجتمعات الأخرى بخصوص هذه الظاهرة، إذ تفيد التقارير حول العنف بالوسط المدرسي،

والواردة عن مختلف المصادر بما في ذلك الصحف الوطنية أن الظاهرة أصبحت تقلق كل مكونات المجتمع وفي مقدمتهم الساهرين على الشأن التربوي، وتشكل هاجسا يوميا لدى كافة الفاعلين التربويين.

ونظرا لجسامته هذه الظاهرة وخطورتها على النظام التعليمي برمته، تم اعتماد عدة مقاربات تروم التقليص من تداعياتها، وترواحت آليات اشتغال هذه المقاربات بين مختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية والقانونية، وقد حاولنا أن نبين من خلال هذه المداخلة أن المقاربة القانونية القائمة على الوقاية والزجر وإعادة الإدماج (أي القانونيين الإداري والجنائي) من بين المداخل المهمة للحد من تداعيات العنف بالوسط المدرسي، انطلاقا من كون المهمة الأساسية للمؤسسة التعليمية في إطار التنشئة الاجتماعية هي إعداد المتعلمين إعدادا سليما يؤهلهم لاستيعاب المنظومة القانونية المؤطرة لحقوق الإنسان والتقيد بها خصوصا مضمونها المتعلقة بالتسامح ونبذ العنف واحترام الآخر كما أن من بين وظائف المؤسسة التعليمية تكوين مواطنين ملتزمين بالقانون.

قائمة المراجع:

- 1.الأمانة العامة للحكومة(29 يوليوز2011). الدستور طبعة 2011-(مديرية المطبعة الرسمية) تاريخ الاسترداد 28 أبريل، 2019، من [www.sgg.gov.ma](http://www.sgg.gov.ma/Portals/1/lois/constitution_2011_Ar.pdf):
- 2.الأمم المتحدة(02 شتنبر1990). إتفاقية حقوق الطفل. تاريخ الاسترداد 13 أبريل، 2019، من [www.ohchr.org](https://www.ohchr.org/AR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx):
- 3.الأمم المتحدة(10 دجنبر 1948). الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. تاريخ الاسترداد 08 أبريل، 2019، من [www.un.org](http://www.un.org/ar/universal-declaration-human-rights/index.html):
- 4.المحكمة الإبتدائية(26 أكتوبر 2015). حكم. عدد 2065. تمارة، الصخيرات-تمارة، المغرب: المحكمة الإبتدائية.
- 5.تهاني محمد عثمان منيب، و عزة محمد سليمان(2007). العنف لدى الشباب الجامعي. الرياض، السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 6.حسن حافظي(09 يناير 2014). تجربة مراكز الإنصات بالمؤسسات التعليمية : سياس و واقع التجربة. (المستجد التربوي) تاريخ الاسترداد 25 أبريل، 2019، من [www.mostajad.com](https://www.mostajad.com/2014/01/blog-post_15.html):
- 7.دومينيك طالت براسور، حميدو سومانا ديالو، و أحمد الحوش(2016). الدليل المسطري لمرکز الوقاية و منهاضة العنف بالوسط المدرسي. الرباط: منشورات وزارة التربية الوطنية بدعم من : يونسـ.
- 8.رامي السباعي(19 فبراير 2019). العنف المدرسي بالغرب: واقع اجتماعي "صعب" وغياب حلول "ناجعة".... (مرايانا) تاريخ الاسترداد 08 ماي، 2019، من <http://marayana.com/laune>:
- 9.زهية دباب(2015). دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر. رسالة دكتوراه، بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

10. سارة الطالبي(10 نونبر 2017). تسجيل 86 حالة عنف مدرسي خلال عام واحد. (اليوم 24 تاریخ الاسترداد 08 ماي، 2019، من www.alyaoum24.com: https://www.alyaoum24.com/983299.html
11. عبد الحليم مهور باشة، و سمية أحمد الطيب(2018). العنف في الوسط المدرسي : مقاربات في سوسيولوجيا التربية. سطيف، الجزائر: مجلة علوم التربية.
12. محمد الراجي(27 ماي 2018). مراكز الاستماع .. حلقة مفقودة في سلوكيات العنف بمدارس المملكة. (جريدة هيسبرييس)، الصفحة الأولى، تاريخ الاسترداد 12 ابريل، 2019، من www.hespress.com: https://www.hespress.com/societe/392824.html
13. محمد ايت حساين(07 نونبر 2017). تعنيف "أستاذ ورزازات" .. واقع يكشف نقاك قيم المدرسة المغربية. (جريدة هسبريس)، الصفحة الأولى، تاريخ الاسترداد 15 ماي، 2019، من www.hespress.com: https://www.hespress.com/societe/370560.html
14. محمد رضى يوسف(2007). الكامل الكبير قاموس فرنسي- عربي (الإصدار الطبعة الثانية). بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.
15. نسمة عيساوي(2011). العنف النفسي الأسري من المنظور السوسيولوجي. رسالة دكتوراه،الجزائر، جامعة الجزائر 2.
16. وزارة التربية الوطنية(08 أكتوبر 1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. تاريخ الاسترداد 06 ماي، 2019، من www.men.gov.ma: https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charteEF.aspx
17. وزارة التربية الوطنية(2014). التقرير الوطني الثاني حول ظاهرة العنف بالوسط المدرسي. الرباط: المديرية المكلفة بالتعليم التقني والحياة المدرسية.
18. وزارة العدل(25 مارس، 2019). مجموعة القانون الجنائي. (مديرية التشريع) تاريخ الاسترداد 05 ماي، 2019، من adala.justice.gov.ma: http://adala.justice.gov.ma/AR/home.aspx
19. BERIOU, G. (2019, Janvier 17). Un cas de violences scolaires devant le tribunal administratif de Limoges. Franceinfo, La une.
20. BRUNET, M. (2011, Février 17). L'Etat condamné pour des violences à l'école. LE FIGARO, La une.
21. COCHET, F. (2015). Jeux dangereux, violence en milieu scolaire et parascolaire. Paris, France: L'Harmattan.
22. GALAND, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2012). Prévenir les violences à l'école (éd. 1ère). Paris, France: Presse Universitaire de France.
23. MBANZOULOU, P. (2007). La violence scolaire : mais où est passé l'adulte? paris, France: L'Harmattan.

التطور الحالي للسفوح وأثره على إنعدام استقرار المحاور الطرقية بالريف الأوسط الجنوبي:
دراسة الواقع وتقييم التدخلات من خلال حالة انزلاق ساحل بطيوي على الطريق الجهوية
510باقليمتاونات، المغرب

The current evolution of the foothills and its impact on the instability of road axes in the Southern central of the Rif: "the study of the impact and the evaluation of interventions through the case of a landslide in Btioui bank on the regional road 510at Taounate , Morocco" province

خالد المودني، عبد الغني الهواري، إسماعيل الخنوري
جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس-سايس-المغرب

ملخص: تكتسي دراسة أشكال الدينامية المرتبطة بحركة السفوح بنطاق ساحل بطيوي، أهمية بالغة في فهم وتحليل مظاهر عدم الاستقرار المهددة للمحاور الطرقية بمنطقة الريف المغربي؛ الذي يعرف تدهوراً كبيراً نتيجة استفحال ظواهر الحركات الكتالية السطحية والعميقة. ويعتبر عقد اليات التعريبة بالريف عامة وبجنوب الريف الأوسط على الخصوص نتيجة مباشرة لتفاعل وتدخل عوامل طبيعية بأخرى مرتبطة بمنظومة الاستغلال البشري المتميزة في الغالب بالمغالاة وسوء التدبير. إنفصال هذه الظروف في الزمان وفي نطاق يتسنم بالهشاشة أعطت نتائجها الجيومرفولوجية من خلال تعدد أساليب الدينامية وتتنوعها. تتجسد كل هذه الأشكال وبشكل جلي بال المجال المدروس عند النقطة الكيلومترية 14+00 من الطريق الجهوية رقم 510، التي شهدت عمليات تدخل جد مكثفة من طرف المصالح المختصة من أجل التهيئة والتدعير، إلا أن أغلب هذه التدابير آلت للفشل مما يؤكّد محدودية المقاربة التقنية في تدبير الأخطار الطبيعية.

الكلمات المفتاحية: تاونات، الريف الأوسط الجنوبي، المحاور الطرقية، الحركات الكتالية، عدم الاستقرار، الهشاشة، التهيئة والتدعير.

Abstract: The study of the dynamic forms of the mobility of the Btioui bank's foothills is important in understanding and analyzing the instability characterizing the road axes in the Moroccan Rif which witnesses a deterioration due to the intensification of the mass movements phenomena. The violent nature of the erosion mechanisms, in the middle Rif areas in particular, is a direct result of the interaction and overlap of natural factors with the human irrational exploitation. This simultaneous interaction in a fragile area has given their geomorphological result through the multiplicity of dynamic methods and their diversity that are reflected on the studied area at the kilometric point 14+00 of the regional road 510 which witnessed intensive intervention by the competent departments for management, but most of these measures ended in failure confirming the limited technical approach to the management of natural hazards.

Keywords: Taounate, Southern Central Rif, road axes, mass movements, instability, fragility, management.

تقديم:

تعتبر النطاقات المنتسبة للريف الأوسط الجنوبي من أكثر مناطق المغرب عرضة لظاهرة التعرية؛ نظراً لغبة التكوينات الجيولوجية الحديثة التكون، تتالف من صخور طفليّة صلصالية وحثيثة ومرمية وضدية، تتميز بعهاشتها وضعف فنايتها التي تتراوح ما بين 10 و15% (محمد الصباغي وأخرون)، وهو الشيء الذي يفسر قوة الجريان السطحيائي من جهة؛ وقلة المخزون المائي الجوفي من جهة أخرى. ونظراً لسيطرة الصخور الهشة والسفوح الشديدة الانحدار وعنف التساقطات المطرية وتتركزها الرئيسيّة تصبح هذه النطاقات مجالات متميزة للتشكل الجيومورفولوجي؛ وأكثر عرضة لآليات التعرية؛ ذات قابلية كبيرة لنشأة مختلف أشكال الدينامية (عبد الغني كرتطيط، 1994؛ بوشتي الفلاح، 2000)، تزيد من حدتها أنماط التدخل البشري بالمنطقة. وفي هذا الإطار تعتبر الانزلاقات التي تضرّب الطريق الجهوية رقم 510 الرابطة بين الطريق الوطنية رقم 8 عند قنطرة أسكار في اتجاه طهر السوق؛ ناتجاً لتدخل وتضارف عوامل طبيعية مرتبطة أساساً بعوائنية المناخ وسيادة التكوينات الصخرية الهشة والانحدار انطلاقاً من تضارف آليات أخرى مرتبطة بمنظومة الاستغلال البشري.

1- إشكالية الدراسة

يتميّز نطاق الريف الأوسط الجنوبي وخاصة على طول الطريق الجهوية رقم 510 بتردد كبير لظهور مورفودينامية قوية؛ مرتبطة بسيطرة أساس صخري هش من جهة؛ وهيدرودينامية المجرى المائيّة وعدوانية المناخ من جهة أخرى. فنشأة مظاهر عدم الاستقرار المائي المرتبطة بالدينامية السطحية والعميق؛ تختلف انعكاسات مجالية وخسائر مادية واقتصادية جد مهمّة نتيجة للتدور المستمر للمنشآت الظرفية. تفرض هذه الوضعية على الفاعلين في المجال التدخل بشكل مستمر قصد تنفيذ وتفعيل عمليات التهيئات والتداريب. يزداد هذا الإشكال تعقداً خاصة عندما يتعلق الأمر بالحركات الكتالية المتميزة بتجدد دائم للعامل التي تعتبر الأصل في نشأتها وتطورها، كما يعتقد أكثر فوق السفوح غير المستقرة والتي شهدت عمليات مكافحة للتهيئة الظرفية. ونظراً للتعدد حالات عدم الاستقرار التي تعرفها الطريق الجهوية 510 سنتر على نموذج جد معبر عن الدينامية المركبة (السطحية منها والعميق بنفس المجال) بالنقطة الكيلومترية 00+14 من هذه الطريق.

2- أهمية الدراسة والأهداف المسطرة

تستمد الدراسة أهميتها من كونها تعالج موضوعاً مرتبطاً بالحركات الكتالية في علاقتها بالتطور المناخي الذي أصبح يعرفه العالم بشكل عام والمجال الريفي بشكل خاص، وكذا من حجم الخسائر السنوية التي تتحملها الدولة من أجل صيانة وإصلاح الأضرار. كما تكتسي أهمية الدراسة في كونها تتناول الموضوع في إطاره الشمولي؛ انتلافاً من تركيب مختلف العوامل المساهمة في الدينامية وفهم العلاقات التفاعلية الموجدة فيما بينها.

نهدف من خلال هذه الدراسة تحقيق جملة من الغايات أهمها: عرض نتائج التتبع الميداني للظواهر المدروسة، وإبراز أهم العوامل المساهمة في عدم الاستقرار، وضبط سرعة تطور الدينامية والتغيرات المجالية المرتبطة بها، ثم تقدير وقع الدينامية والإجراءات المتخذة في إطار التهيئة والتداريب (تدخلات قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة). ومن النتائج المنتظرة من هذا العمل نذكر تعميق البحث والفهم حول الإشكاليات المتعلقة بدينامية السفوح، ثم الإسهام الجغرافي في صياغة التصورات الرامية إلى تدبير الأخطار التي تهدد الأرواح والممتلكات؛ وذلك بوضع

استراتيجية تنمية بديلة ترمي إلى تهيئة وتنوير الأوساط الطبيعية وفق مقاربة جغرافية وجيونقحية؛ تبني على تحطيط تشاركي وتوافقي بين مختلف الفاعلين من أجل ضمان نجاعة واستدامة كل هذه التدخلات.

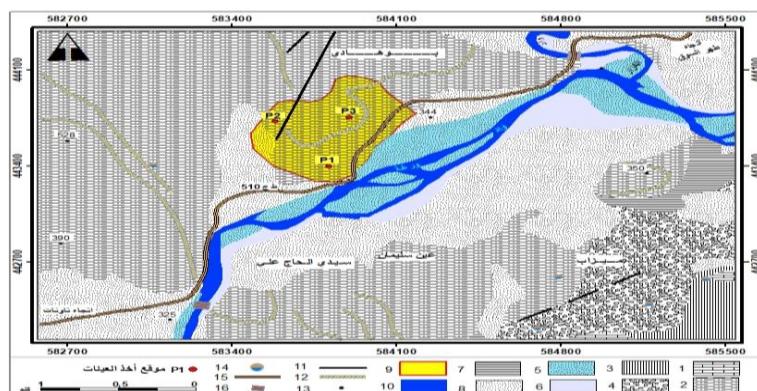
ولتحقيق الأهداف المسطرة والنتائج المنتظرة من هذا البحث سنعتمد مقاربة تجمع بين ما هو جغرافي وجيومنوفولوجي تطبيقي؛ أساسها التتبع الميداني للظواهر المدرسية باعتماد القضايا الحديدية لضبط سرعة الدينامية، ثم العمل المخبري والتقييم الجيولوجي لمعرفة خصوصيات الصخر بمختلف الأعمق، بالإضافة إلى تكثيم أشكال التدهور فوق سطح الطريق وتحديد درجة خطورتها باعتماد منهجة VIZIR.

3- الإطار الجغرافي والمورفوبنيوي للمجال المدرسو

يقع نطاق ساحل بطويوي على الضفة اليمنى لواد ورغة؛ وبالضبط في الجهة الشمالية الغربية لجماعة بني وليد ما بين النقطة الكيلومترية 510+13 و500+200 من الطريق الجهوية 510. يوجد هذا الانزلاق على ارتفاع 340 م، ويقع جغرافياً بين خطى طول 4°50.5' و 4°46.7' وخطى عرض 34°57.5' و 34°60.7' (شكل 1). يعتبر هذا الانزلاق من بين الانزلقات الأكثر نشاطاً بالمنطقة؛ وذلك نظراً لسرعة التحرك وانعكاساته المجالية والسوسيو-اقتصادية التي يخلفها سنوياً. وتصل مساحة الكتلة المنزلقة حوالي 32860 م²؛ بطول يبلغ 246 م من عالية السفح في اتجاه واد ورغة؛ بينما يصل عرض الكتلة المتحركة حوالي 640 م. شكل السفح المتحرك متوج ذو انحدار يتراوح ما بين 20° و 25° بل يصل في بعض المواقع من السفح أكثر من 50 درجة. جبهة الاقلاع الرئيسية هلالية الشكل يتراوح مداها ما بين 4 و 19.36 م مع بروز مجموعة من الجبهات الأخرى الثانوية بوسط السفح.

يتميز المجال المدرسو بوجود انقطاعات في انحدار السفح؛ الشيء الذي يدل على التحرك المستمر والمتتابع للكتل الصخرية في اتجاه السافلة، هذا التحرك ثم الهدوء النسبي (التوقف النسبي عن الحركة) يجعل السفح يرسم شكلًا مورفولوجيًا متوجًا مع وجود ميل عكسي أو ضد الانحدار (contre la pente) أي الميل في اتجاه العالية في الواقع حيث توجد هذه الانقطاعات مع تشكل منخفضات يتراوح عمقها ما بين 4 و 6 متر (وضعية أبريل 2019).

شكل 1: التوطين الجغرافي والجيولوجي لانزلاق ساحل بطويوي بمحال الدراسة.



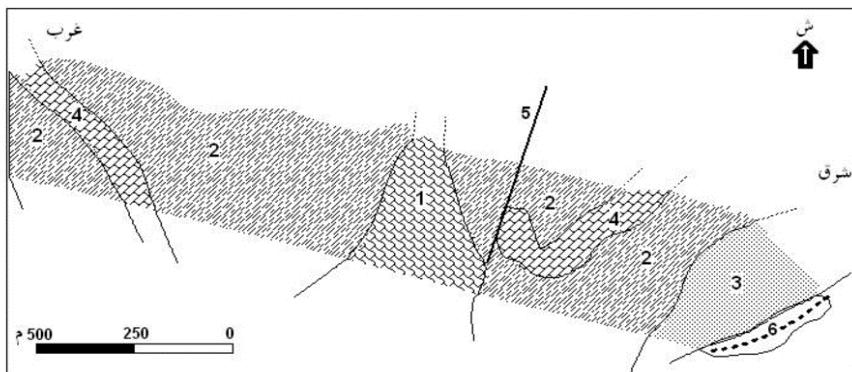
1: كلس ذو دفات كبرى للراس الأسفل 2: صلصال رمادي ميسينيويك رملية ومتجمعت 3: نطاق الفنات الحثي والصخور الطينية الطرطونية 4: نطاق تسود به مواد معدنية وكتل ضخمة (ما بين hm^3 و km^3) 5: منعطفات وارسابات نهرية 6: مجال العمر النهري 7: صخور فنتاتية سوداء ذات دفات حثية صغيرة للكريطاسي الأوسط 8: شرفات غرينية وتوضيعات السفوح المجاورة 9: انزلاق ساحل بطيوي 10: واد 11: انكسار 12: اعراف صخرية 13: نقطة ارتفاع 14: عين 15: طريق 16: قطرة

المصدر: الخريطة الجيولوجية لطهر السوق 1/500000 لسنة 1961

4- العناصر الجيولوجية والبنيوية لنطاق ساحل بطيوي

تعتبر التكوينات الصخرية بالمجال المدروس محلية وأصلية النشأة، تتنمي للزمن الثالث مع وجود توضيعات رباعية، تتميز بغلبة صخور هشة جعلت منه مجالاً للتعرية بامتياز. تصنف صخارة هذا النطاق ضمن التشكيلات الصخرية الأكثر قابلية لنشأة أشكال التعرية السطحية والعميقة. فانطلاقاً من الصخر الأم، يلاحظ تعاقب طبقات صخرية صلصالية وصخر المتجمعات؛ إضافة إلى الصلصال والدكات الرملية. هذا التعاقب الصخري يشكل أحد أبرز العوامل المساعدة في نشأة الانزلاق (المديرية الإقليمية للتجهيز والنقل واللوجستيك والماء بتاونات)، ويفسر ذلك ببروز كتل صخرية خاصة لصخور المتجمعات في عالية ووسط السفح؛ ثم بروز مهيلات وتدفقات وحلية في سفلته. وبذلك، يتضح أن الإطار الصخاري لانزلاق ساحل بطيوي هو نطاق للانزلاقات بكل المقاييس؛ فتوالي الصلصال مع تكوينات أخرى تخلق ظروفًا مناسبة لحركة السفح بتدخل عوامل أخرى (شكل 2).

شكل 2: مقطع جيولوجي غرب-شرق لنطاق ساحل بطيوي



1: نطاق الصلصال والصلصال الحثي (انزلاق ساحل بطيوي)

2: صخور صلصالية مع دكّات رملية: 3: ارسابات نهرية 4: دكّات رملية والمجتمعات

5: انكسار 6: واد ورقة

المصدر: نفس المصدر السابق.

فالمستوى الذي يشكل نقطة التقاء وتماس طبقة الصلصال بصخور أخرى تعتبر بمثابة طبقة زلقة (couche savonnée) تجعل السفح في وضعيته غير المتوازنة؛ تزداد حدتها كلما زادت كمية المياه المتسربة إلى العمق. إضافة لذلك يعتبر هذا المجال من بين نطاقات الريف حيث تكثر الانكسارات، فنطاق ساحل بطيوي هو الآخر مجال تعرض لانكسار معكوس؛ وسنتطرق لذلك أثناء تحليينا دور العامل التكتوني في نشأة وتطور الانزلاق.

5- سياق نشأة الدينامية بنطاق ساحل بطيوي

5-1- التحليل الحبيبي والعداني للتكتونيات السطحية للسفح المتحرك:

انطلاقاً من التحاليل المنجزة للعينات السطحية باعتماد جهاز Casagrande والمبنية بالجدول 1 والأشكال 3-6؛ نستنتج أن المواد السطحية للسفح غير المستقرة متوسطة الزوجة؛ بحيث يصل مؤشر هذه الأخيرة أقصاه 22 بالعينة P1 وأندنه 18 بالعينة P2. وحسب تصنيف Recommandation Pour les Terrassements Routiers (R.T.R) للأترية فإن العينتين P1 وP3 تتبعان لصنف A₂ ذات المواد الدقيقة والمشكلة من الغرين والطفل بحيث تبلغ فئة المواد الدقيقة ذات القطر المرجعي أقل من 80μm حوالي 51.35% بالعينة P1 و45.9% بالعينة P3 مع ارتفاع في عتبة السيولة بالعينتين معاً حيث بلغت إلى 37%. أما بالنسبة للعينة P2 فتتكون من مواد رملية وحصى طفلي، أي صنف B₆ بحيث تمثل المواد الدقيقة ذات القطر المرجعي الأقل من 80μm سوى 29.47%.

جدول 1: نتائج التحليل المخبري بالكتونيات السطحية الموجودة فوق الكتلة المتحركة لساحل بطيوي

رمز العينة و تاريخ	ن.ك	موقع العينة فوق السفح	مقدار الماء y hg/cm ³	مقدار الماء W (%)	عتبات أتزيررغ	مميزات حبيبية	% < 80 μm	% >2 mm (%)	عتبة الزوجة	عتبة السيولة

(%)								أخذها
51.35	4.73	15.0	37.0	14.18	169	الجانب الأيسر	610+13	P1/09-2018
29.47	13.04	16.0	34.0	2.89	213	عالية وسط السفح	780+13	P2/09-2018
45.90	11.64	16.0	37.0	18.49	173	وسط السفح	840+13	P3/09-2018

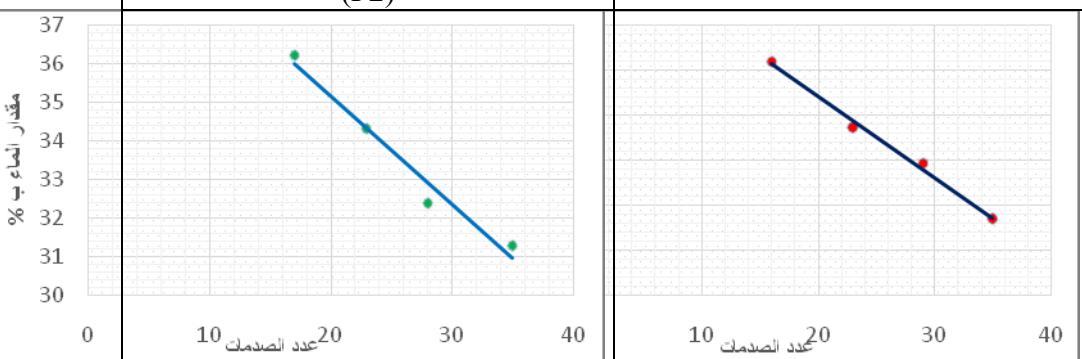
المصدر: تحاليل أنجزت بالمخترج الجيوفنقي المتوسطي

من جهة أخرى نسجل انخفاضاً مهماً لمقدار الماء بعينة P2 المأخوذة من عاليه السفح؛ إذ يمكن تفسير هذا الانخفاض بكون المكونات الرملية الحصوية تحرر الماء بسرعة وأن عاليه السفح والموجة نحو الشرق يتعرض لطول مدة التشخيص والتجميف؛ خاصة وأن العينات أخذت خلال شهر غشت بعد فصل صيف حار وجاف، وفي مقابل ذلك نسجل ارتفاعاً في مقدار الماء بعينتي P1 وP3 بقيمتي 14.18 % و 18.49 % على التوالي؛ مما يفسر أن الطفل الرمادي (عينة P1) الموجود على مقربة من المقطع الطرقي؛ والطفل الأبيض الغريني الذي ينتشر بوسط وعلى يمين السفح (عينة P3)؛ يحتفظاً بكميات مهمة من الماء، وهو الشيء الذي يفسر نشاط الآلات التخديد وتتركز التعرية السطحية بموقع العينة الأولى؛ والتدفقات الوحلية بموقع العينة الثالثة.

ملخص أشكال 1: منحنيات التحاليل الحبيبية الخاصة بالتكوينات السطحية الموجودة فوق السفح المتحرك

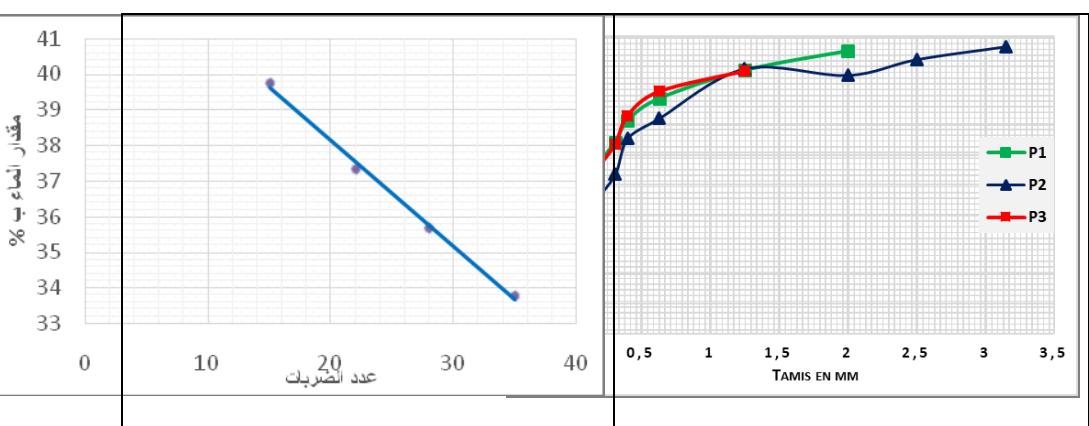
شكل 4: عينة من الرمل الحصوي والطفل (P2)

شكل 3: عينة من الطفل الرمادي (P1)



شكل 5: عينة من الطفل الأبيض الغريني (P3)

شكل 6: منحنيات التحاليل الحبيبية بالعينات الثلاثة



المصدر: تحاليل أنجزت بالمخبر الجيو تقني المتوسطي

2-5- التحليل الحبيبي للتكتونيات العميقية انطلاقاً من التقنيات

انطلاقاً من نتائج الجدول أعلاه نستنتج بأن الأرتبة المختربة تصنف ضمن التكتونيات الدقيقة [صنف A حسب تصنيف Guide Marocain des Terrassements (GMTR)]، بحيث تبلغ فئة المواد الدقيقة ذات القطر المترادي $\mu = 80 \text{ }\mu\text{m}$ حوالي 77 % [بالعينة رقم 2 و 73.4 % [بالعينة رقم 3، ويترواح مؤشر اللزوجة بين 12 [بالعينة رقم 3 مع ارتفاع نسبي لعتبة السيولة بنفس العينة، و 10 [بالعينة رقم 1 مع انخفاض نسبي لعتبة السيولة، كما تؤكد المميزات الحبيبية للتكتونيات المختربة بكون العينة 2 تتكون من مواد غرينية متواسطة اللدونة (صنف A₂) بحيث تمثل VBS نسبة 3 %؛ بينما تتكون العينتين 1 و 3 من غرين رملي وطين بحيث لا تتعدي قيمة VBS % (أي صنف A₁).]

جدول 2: نتائج التحليل الحبيبي والعداني للتكتونيات الغرينية الرملية والطينية المختربة بواسطة التقسيب

مميزات حبيبية		عيوب اثربرغ		مقدار الماء W (%)	h kg/m ³	العمق بالمتر	ن.ك	مصدر مرجعي للعينة
% < 80 μm (%)	% > 2 mm (%)	مؤشر اللزوجة	عتبة السيولة					
73.4	2.0	12.0	32.5	3.3	2330	3.0 و 2.5	00+14	221/2015 -28/3
58.0	2.0	10.0	28.9	4.0	2330	7.0 و 6.0	00+14	221/2015 -28/1
77.0	3.0	11.0	28.3	8.6	2380	10.0 و 12.5	00+14	221/2015 -28/2

المصدر: مديرية التجهيز والنقل واللوجستيك والماء لتعاونات

يتباين مقدار الماء بالعينات المختربة حسب العمق، بحيث يتزايد مقدار الماء الطبيعي كلما توجهنا نحو عمق التكتونيات الصخرية، فالكتونيات القريبة من السطح على عمق يتراوح بين 2.5 و 3.0 م لم يتعد مقدار الماء بها 3.3 % مما يدل على تأثير عامل تبخر التربة وتجفيفها بهذه

المستويات؛ في حين بلغ مقدار الماء حوالي 8.6% بالعينة الموجودة على عمق يتراوح ما بين 10.0 و 12.5 م، الشيء الذي يؤكد على أن التكوين هو أكثر تميهاً في العمق. تؤثر هذه الوضعية بشكل كبير على مؤشر الكثافة والتماسك (Indice de consistance) على مستوى التكوينات الصخرية؛ إذ يلاحظ تراجعه الكبير بالعينة رقم 2 (ذات المقدار العالي من الماء) حيث ينزل إلى قيمة 1.79؛ بينما يصل بالعينتين رقم 3 و 1 حوالي 2.43 و 2.49 على التوالي. كل ذلك يؤكد دور الماء في عملية تفسخ التكوينات العميقه وافقادها لخصوصياتها الميكانيكية، وهو وضع مناسب لنشأة دينامية مرتبطة بانزلاق دوراني عميق.

جدول 3: نتائج التحليل على مستوى المواد المتسخة حيث توجد المنشأة الفنية بنهاية المقطع الطرقي

المهدد

الخصائص الحبيبية (ملم) معيار: 13-008				العمق بالمتر	النقطة ال킬ومترية	التكوين المخترق	موقعها ضمن السفح	نوع المنشأة
<0.08	D 50	D 90	Dmax	2.5/1.5	200+ 14	طمي ذات ليلاط غربني	نهاية المقطع في اتجاه طهر السوق	منشأة عبر شعبة مائية
59.8	<0.08	10.0	31.5					

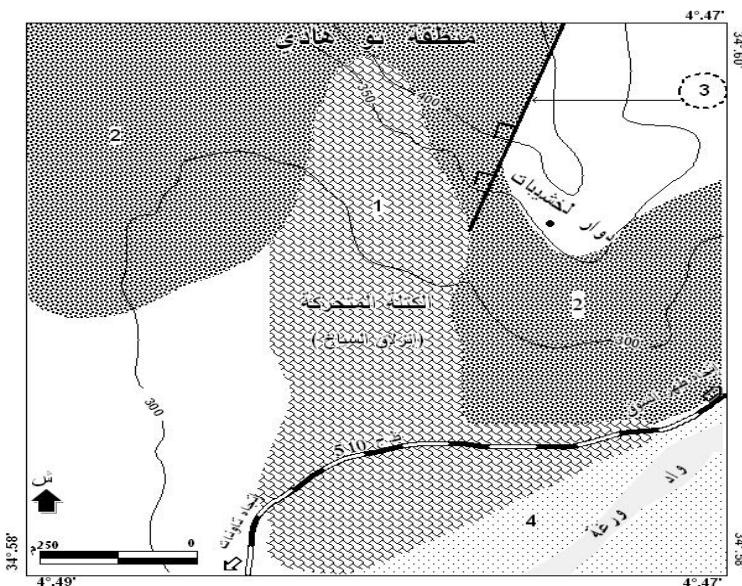
المصدر: السابق

توضح نتائج التجربة المنجزة على مستوى الطمي ذو الليلاط الغريني حيث توجد المنشأة المائية المهددة(جدول 3)، بأن أثرية هذا الموقع هي جد دقيقة، بحيث 59.8% هي فئة ذات القطر المرجعي $0.08 \mu\text{m}$ والقطر الأقصى (Dmax) يصل 31.5 % ، أما القطر 90 فلا يتعدي 10 %. تقدم هذه المعطيات إذن فكرة مفادها أن العينة المختبرة على العمق المتراوح بين 2.5 متر تتميز بنسيج غير متجانس إلى حد ما، الشيء الذي يؤثر على حالة استقرار الأتربة والمنشآت الفنية الموجودة فوقها.

5-3 دور العوامل الداخلية في عدم استقرار السفح

يمكن التمييز في إطار العوامل الداخلية المساهمة في عدم استقرار سفح ساحل بطيوي بين دور التكتونية المتعلقة بالهزات الأرضية؛ حيث يتعرض الريف المغربي بشكل دوري لهزات أرضية عنيفة؛ ومثال ذلك سنة 2004 و 2009 و 2010؛ حيث عرف السفح حركة قوية تزامنت مع هذه الهزات الأرضية. بالإضافة إلى ذلك تلعب الانكسارات دوراً في عدم استقرار السفح؛ حيث تعرض هذا الأخير لأنكسار معكوس في اتجاه الجنوب الغربي (شكل 7). يتجلى دور هذا الانكسار في خلق فجوة أو ممر جيولوجي يتحكم في تركيز وتوجيه المياه في اتجاه الطبقات الصخرية التي توجد في وضعية غير مستقرة، أو قابلة للتحرك بتدخل عوامل أخرى، أو في اتجاه سفوح ذات حركية سابقة، فتزيد هذه الانكسارات من سرعة نزولها.

شكل 7: مقتطف يوضح دور الانكسارات في ظاهرة الانزلالات بمجال الدراسة



- 1: انلاق ساحل طبيعي (نطق الطفل والغرين والرمل والحسى الطفلي)
- 2: صخور صلصالية معدكات رملية وبروزات حثية
- 3: انكسار معكوس في اتجاه الجنوب الغربي
- 4: إربادات نهرية

المصدر: الخريطة الجيولوجية لطهر السوق (50000\1) 1961 (1) اسقرار السفح

4-4- دور الظروف الخارجية في عدم اسقرار السفح:
يمكن التمييز داخل الظروف الخارجية المساهمة في عدم استقرار السفح بين العناصر التالية:
دور الحرارة والتساقطات المطرية: يتجلّى تأثير الحرارة وخاصة خلال فصل الصيف في تعرض الصخور الصلصالية الطفلية لعمليات التبييس والتغليف تتنج عنها شقوق مهمة في التربة تصبح مهيئة أكثر للحركة بمجرد هطول الأمطار الخريفية الأولى، ونشير في هذا الصدد بأن درجة الحرارة تصل أقصاها 44 درجة؛ وأن كلما كانت مدة التشمس طويلاً -أو توالت فترات الجفاف-. كلما ازدادت هذه الشقوق اتساعاً فتزداد من حدة تسرب المياه خلال الفصول المطرية الموالية.

أما خلال الفصل المطير فتتغلب التساقطات المطرية دور المحرك الرئيسي في الزيادة من حدة الدینامية، فالمجال يعرف أمطاراً بلغت خلال موسم 2017-2018 ما يناهز 829.4 ملم بمحطة باب واندر؛ بحوالي 64 يوم مطير منها 24 يوم خلال الشتاء و33 يوم خلال فصل الربيع. وتتميز التساقطات المطرية بتتركزها الشديدة على المستوى الزماني، مع تسجيل كميات أمطار قياسية خلال فترات زمنية قصيرة جداً، ومثال ذلك تم تسجيل 79 ملم خلال يوم واحد (29 نوفمبر 2017) وحوالي 115.4 ملم خلال يومي 30 و31 أكتوبر 2018 وهو الشهر الأكثر إمطاراً بما يناهز 264.1 ملم. يؤثر هذا التركيز القوي للتساقطات المطرية وبشكل كبير في عدم استقرار السفح سواء من حيث دينامية الانلاق، أو من حيث تهيج دينامية سطحية جد مؤثرة من خلال التدفقات الوحائية وتطور آليات التخديد. بالإضافة إلى ذلك يتأثر توازن السفح أو

عدم بطول مدة التهطل المطري التي كلما كانت طويلة كلما زادت حدة الدينامية، وفي هذا السياق عرف السفح تغيرات مورفولوجية مهمة وحركية سريعة للكتلة (باعتماد القصبان الحديدية والمعاينة الميدانية) خلال اللحظات التي أعقبت مدد طويلة من التساقطات المطرية؛ ومثال ذلك الدينامية القوية التي سجلناها بعد 9 أيام مطيرة بلغت 89.6 مم سنة 2018؛ ثم 11 يوم مطير متواصل ما بين 1 و 11 مارس سنة 2018 والتي سجلت حوالي 172 مم؛ وما بين 7 و 13 أبريل سنة 2018 والتي بلغت فيها كمية الأمطار 151 مم. تعتبر هذه الفترات إذن مرجعية للاستدلال على قوة الدينامية في علاقتها بطبيعة وكمية التساقطات المطرية المسجلة بالمنطقة المدروسة.

وبشكل عام، يساهم التركيز الشديد للتساقطات المطرية وطول مدة التهطل في إضعاف تمساك التربة وخلق سيول جارفة فوق سفح ساحل بطيوي؛ فيصبح بذلك الجريان المائي السطحي آني وسريع حيث يزداد وقوعه على مستوى اقتلاع المواد من الضفاف وكشطها فوق المنحدر. ونؤكّد ذلك من خلال المتابعة الميدانية حيث أغلب الخسائر سجلناها خلال الفصول الرطبة (الشتاء والربيع)، فقد سجلنا تحركاً مهماً للتكتونيات السطحية والمنشآت الطرقية نحو السافلة، اختلفت حدته ومسافتة حسب الخصوصيات المناخية لكل سنة (جدول 4).

جدول 4: حصيلة الدينامية والتحرك السنوي للتكتونيات السطحية فوق السفح

سنوات القياس ومسافة التحرك (المتر)							
. م. التحرك	/04/13 2019	/04/14 2018	/01/20 2015	/03/01 2013	/02/27 2010	/02/08 2009	/02/08 2008
13. 07	34.4	34	10	6.5	3.9	2.7	استقرار حالة
14. 6	37.6	37.2	11	6.8	6.1	3.5	هدوء نسبي
16. 87	42	41.5	11	9.1	8.3	6.2	بداية التحرك

المصدر: بحث ميداني شخصي ما بين 2008 و 2019

انطلاقاً من التتبع الميداني الذي أبتدأ منذ سنة 2008 إلى غاية أواخر ربيع 2019 والمبين في الجدول 4، نستنتج بأن معدل التحرك بلغ أقصاه بالنسبة لل نقطتين P2 و P3 بحوالي 16.87 م على التوالي. كما نسجل على أن سنة 2018 كانت حاسمة على مستوى سرعة الدينامية فقد شهدت المنشآت الفنية تنقلات سطحية مهماً بلغ أقصاه 41.5 م بالنسبة للنقطة P3 وبالنسبة للنقطة P2؛ أي بزيادة قدرت بحوالي 26.2 م بالنقطة P2 و 30.5 م بالنقطة P3 وذلك فقط ما بين تاريخ 20 يناير 2015 و 14 أبريل 2018. ونشير في هذا الصدد بأن المنشآت الفنية المتحركة ببنقطة القياس فوق السفح تتراكم حالياً عند أقصى قدم صور 1- 2 و 3: مقارنة زمنية بين وضعية المقطع الطرقي والمنشآت الأخرى المتهدلة (صور ملتقطة من نفس الزاوية).

صورة 1: وضعية الطريق والسور الجانبي في حالة استقرار. صورة 2: عصف الدينامية حرك جزء مهم من الطريق والسور الجانبي على مسافة 6.2 م - بتاريخ 08/02/2009. صورة 3: اختفاء تام للسور الجانبي + تتفقلات وحلقة مهمة على المرجات + سقوط أعمدة الهاتف + تهاليل واحتقاء شبه كلي للطريق. 27/02/2010



ومن خلال الجدول والمتابعة الميدانية (الصور أعلاه) نؤكد على أن تنقل التكوينات السطحية سجلت حركة قوية بلغت أقصاها خلال فصول ينابير وفبراير ومارس ثم أبريل، وهو الأمر الذي يؤكد على العلاقة الوطيدة بين كمية التساقطات وسرعة حركة التكوينات السطحية، فعلى سبيل المثال؛ في سنة 2008، التي لم تتعذر فيها كمية التساقطات 474 مم، لم تسجل أي تأثير واضح على المنشآت الفنية وكذا على مستوى سرعة الدينامية (لم تتجاوز 0,5 م)؛ بينما خلال سنوات 2009، 2010، 2013، 2015 و 2018 فقد سجلت قيمًا قياسية في التساقطات المطرية (مع ترکز زمني قوي)، سجلنا خلالها حركة قوية للمواد والمنشآت الطرقية، بلغت على سبيل المثال النقطة P3 ما يناهز 6.2 م خلال شهر ينابير وببداية فبراير من سنة 2009.

دور الدينامية النهرية: يتجلّى دور الدينامية النهرية في حركة سفح ساحل بطيوي من خلال آلية تقويض الضفاف التي يمارسها واد ورغبة في السافلة؛ خاصة وأن المجرى المائي يرسم شكل كوع مباشرة عند قدم السفح غير المستقر؛ مما يزيد من قوة الحفر الجانبي للمواد، الذي يتقوى بقوة الصبيب اللحظي لهذا الوادي والمرتبط بضعف النفاذية وبالتركيز الزمني للتساقطات المطرية، ذلك أن إفراط الأتربة على مستوى الضفاف يساهم في عدم استقرار السفح في باقي أرجاءه. وما يؤكد على الدور الفعال لعامل الهيدرودينامية النهرية في حركة هذا السفح هي الحالة الجد متدهورة التي تؤول إليها التجهيزات الطرقية خلال الفصول المطيرة، إذ يصبح التأثير الهيدروديناميّعنيًا بسبب السلوك الهيدرولوجي القوي.

أسباب مرتبطة باستغلال الإنسان للمجال: يساهم التدخل البشري بدوره في خلق ظروف ملائمة لنشأة الدينامية فوق سفح ساحل بطيوي في الزيادة من سرعتها، ويتجلى ذلك من خلال ما يلي:

تشييد المحور الطرفي 510 فوق سفح شديد الحساسية للدينامية: لقد تسببت عمليات التهيئة في تغيير معلم السطح (إزالة أو إضافة) ومن تم إحداث خلل في التوازن البيئي لسفح؛ حيث وصلت كمية الأتربة المفرغة أقصاها خلال المراحل الأولى عند شق مسار الطريق وتوطنته، تؤكده اليوم حقيقة العلاقة بين آليات التعرية المتمثلة في أخطاء التهيئة وعدم استقرار السفح خاصة بعد ظهور أو نشأة الدينامية، ومن ثم تكون هذه الأخيرة كإشارة إنذارية لكافة الفاعلين في المجال البيئي لأجرأة التدابير المعقولة لكل عمليات التهيئة وفي مختلف مراحلها.

أشكال التهيئة المرافقة للطريق فوق سفح ساحل بطيوي: تعتبر الأشكال الأخرى المرافقة للمحور الطرفي من بين العوامل المساعدة في الرفع من حركة السفح وعدم استقراره؛ وذلك من خلال التكيف من إنجاز شبكات وأسوار الدعم وقوتوس التصريف وما رافقها، والتي تم إنجازها على جنبات الطريق؛ فكل هذه العمليات ونظرًا لكتورتها فوق السفح تعتبر أوزاناً مهمة تزيد من الضغط على التكوينات الرخوة؛ لتزيد من حرقتها في اتجاه السافلة خلال الفصل

المطير. كما تعتبر المواقع التي تشغله عمليات التهيئة نطاقات ضعف تتسرّب منها مياه الأمطار نحو العمق. أضف إلى ذلك فوسائل النقل وحركتها المكثفة تزيد من عدم استقراره.

جدول 5: توزيع وتصنيف حركة السير فوق المقطع الطرفي المدروس من خلال العدد المرئي المباشر

نوع	وسائل نقل ذات حجم كبير	صنف حركة السير ¹	وسائل نقل ذات حجم متوسط وصغير	صنف حركة السير	المجموع	نقطة العد(ن.ك)	مدة العد
العدد	26	TPL ₄	405	T ₀	431	00+14	4 ساعات
%	6.03		93.97		100		

المصدر: بحث ميداني بتاريخ 09/04/2019 من الساعة 08:00 إلى 12:00

يتجلّ دور وسائل النقل في الزيادة من سرعة الدينامية في كونها تتسبّب في ارتجاجات متكررة، تعتبر بمثابة أوزاناً ضاغطة على التكوينات الصخرية الهشة. ويزداد وقع هذا العامل بوجود الماء خلال الفصل المطير، حيث تتميّز التكوينات أكثر فأكثر، تصبح آنذاك أقل تماسكاً وأقل مقاومة للبتر. ونظراً لكونها الوحيدة التي تربط طريق الوحدة بظهر السوق؛ فالطريق الجهوية 510 تعرّف حركة كثيفة لوسائل النقل؛ وخاصة أيام الأسواق الأسبوعية (الثلاثاء، الخميس، السبت والاثنين)، حيث سجّلنا خلال 4 ساعات من العد مرور 431 وسيلة نقل؛ منها 6 % ذات حجم كبير (دون احتساب حمولتها)؛ أي صنف T₀ بالنسبة لوسائل النقل الصغيرة والمتوسطة الحجمTPL₄ بالنسبة لـ الحجم وذلك على اعتبار نفس العدد هو الذي سيمّر خلال الساعات المتبقية من نفس اليوم.

6- التطور المساحي والنوعي للدينامية فوق نطاق ساحل بطيوي

انطلاقاً من معطيات الجدول (رقم 6) والصور أسفله، واعتماداً على التتبع الميداني لدينامية السفح نؤكّد على الحركة القوية التي تميّز هذا السفح والتغييرات المورفولوجية المهمة التي أحذثتها ما بين سنتي 2009 و2018. ذلك أنه يمكننا التمييز بين أربعة أجيال تميّز صيرورة التطور من خلال التغييرات المورفولوجية والخسائر الناجمة على مدار 11 سنة من التتابع؛ نجملها على الشكل التالي (صور مقارنة أسفله):

6-1- التطور المساحي للدينامية اعتماداً على التتابع الميداني ما بين 2008 و2019

جدول 6: مؤشرات التطور وتردد الطواهر فوق نطاق ساحل بطيوي

السنة	مصدر المعطيات مؤشرات الدينامية	2019	2018	2017	2016	2010	2009	2008
انطلاقاً من قياسات ميدانية		246	246	206	206	195	195	183
الطول بالمتر *		600	556	478	470	290	290	330
العرض بالمتر *		32860	31900	16460		10250	2352	المساحة بالمتر مربع
مدى الجبهة الرئيسية بالمتر +		19.36	18.4	14.3	14	12.0	10.6	4.5

(*) قياسات تمت بوسط الانلاق (+) بمتوسط أربع نقاط ثابتة على طول الجهة المصدر: قياسات ميدانية

1-تصنيف حسب الدليل المغربي للبنية الطرافية الجديدة لسنة 1995: اعتبرنا في هذا التصنيف الحصيلة التراكمية لمجموع وسائل النقل التي من المحتمل مرورها فوق المحور الطرقي خلال 24 ساعة.

الجيل الأول: يمثل شكل الانزلاق لسنة 2008 حيث لم تكن مساحته ت تعد 2352.8 م² بطول أقصى 183 م وعرض أقصاه 330 م. ولقد سجلنا خلال هذه السنة عدم تأثير المقطع الطرقي والمنشآت الفنية بдинامية الانزلاق، عدا ظهور حفر محدودة (لم ت تعد إجمالاً 1.4 م²) فوق سطح الطريق، وتشوه خفيف للأفلاص الحجرية ببداية المقطع.

الجيل الثاني: يُؤرخ لسنة 2016، وهو حصيلة للدينامية القوية التي ميزت السفح خلال سنوات 2009 و 2013 و 2015 التي سجلت فيها كميات قياسية للتساقطات المطرية أحذثت تغيرات جذرية في مورفولوجية السفح وألحقت خسائر مهمة بالمقطع الطرقي والمنشآت الفنية، فبالإضافة إلى اتساع مساحة الانزلاق التي أصبحت تقدر بـ 16460 م²؛ نشأت بها جهات اقلال ثانوية وسط السفح مداها تراوح بين 8.5 و 48.2 م (جهات 4 و 5) مع خلق منخفض طبوغ رافي (6) ذو ميل عكسي الانحدار تتجمع به مياه الأمطار، ثم تقبّب ناتج عن حركة الأفراغ الحديثة بالعلالية (7)، بالإضافة إلى اقلال كلي لسطح الطريق على مسافة 320 م وتدور شامل لقوافل التطهير والأفلاص الحجرية المدمعة (1 و 2 و 3).

الجيل الثالث: تواصلت الدينامية القوية فوق السفح المدروس خلال سنة 2018 وذلك ارتباطاً بتجدد الظروف والعوامل المهيجة والمتمثلة على الخصوص في عوائية المناخ وقوة تقويض الضفاف، حيث تعتبر هذه السنة استثنائية من حيث كمية الأمطار المسجلة (4) 829.4 مم خلال موسم 2017-2018 (2017-2018) التي زادت من تعقّب أزمة وضعية الطريق الجهوية 510 بشكل عام وبالنقطة الكيلومترية 14+00 بشكل خاص. ولقد عرفت مساحة الانزلاق خلال هذه السنة اتساعاً مهما بلغت 31900 م² مع تزايد مسافة الطريق المتدهورة التي بلغت 635 م منها 364 م ذات اقلالات كليلة؛ وتسجيل دينامية سطحية جد قوية تمثلت في قوة تقويض الضفة بالساقفة (11) وتدفقات وحلية تسربت في قطع الطريق (12)، بالإضافة إلى تزايد طول ومدى الجهات سواء منها الثانية (5 و 8) أو الرئيسية (4) منها مع نشأة جهات جديدة (9).

الجيل الرابع: يمثل حصيلة الدينامية المسجلة إلى حدود الأسبوع الأخير من أبريل من سنة 2019، وهي السنة التي لم نسجل فيها تغيراً واضحاً سواء على مستوى مورفولوجية السفح أو على مستوى الخسائر. ترتبط هذه الوضعية أساساً بضعف كمية التساقطات المطرية التي لم ت تعد في المجموع 121.7 مم خلال ثلاثة أشهر كانت تعتبر الأكثر رطوبة (يناير وفبراير ومارس) وأن المقطع الطرقي وأغلب المنشآت الفنية هي في الأصل متدهورة كلياً خلال سنة 2018 (والتي يمكن اتخاذها مؤشر عن عنف الدينامية)، ويلاحظ أنه كلما ازدادت مساحة الانزلاق (32860 م² حالياً) كلما ازداد طول المقطع الطرقي المهدد، حيث بلغت حسب آخر قياس ما مجموعه 700 م (تدور كلي وجزئي). وبشكل عام، وبناء على قياسات ميدانية باعتماد القضايان الحديثية يمكن حصر التغيرات الملاحظة خلال هذه السنة في التزايد الطفيف في مدى الجهات الاقلاع وفي تقدم الكتلية على مستوى ساقفة الانزلاق تم تسجيلها يوم 24 يناير 2019 كنتيجة للتساقطات المطرية التي امتدت على ثمانية أيام والتي بلغت ما مجموعه 71.5 مم.

6-2- التطور النوعي للدينامية فوق نطاق ساحل بطيوي

بالإضافة إلى تحرك كافة أجزاء السفح، فقد نشأت عدة أشكال من الدينامية كأساليب مرافقه للتنقل السريع الذي يميز هذا النطاق؛ ومن أهم هذه الأشكال انهيارات الصخرية الحثيثة التي تبرز فوق السفح كنتيجة لآلية الكشط السطحي للمواد، هذه الكتل تتدرج فوق السطح لتنتهي غالباً بجوانب الطريق أو تتوقف حيث توجد السياجات الحجرية (gabions)، إضافة إلى آليات التدفق والسيلان السطحي التي تتردد بشكل كبير خلال الفصول الرطبة (صور 4 و 5)، ثم تطور أساليب التحديد العميق التي تساهم في ترکز الجريان والرفع من حدة الحفر المائي. كما

شهد السفح ابتداء من سنة 2009 نشأة عدة جبهات ثانوية ذات مدى بلغ أقصاه 51 م حسب القياسات الأخيرة قليوم 12 أبريل 2019، وقد ساهمت هذه الجبهات في إحداث تغيرات مورفولوجية مهمة فوق السفح، بحيث زادت من تجزئه وخلق منخفضات بالمناطق المتهلة على شكل انحدارات معاكسة (contre pentes) تظهر على شكل انزلاقات دورانية وسط السفح، تشكل موقع مناسب لتجمع المياه.

صورة 5: بروز واقتلاع ثم انهيار كل صخريه واستقرارها فوق الطريق.
وضعيه ماي 2016



صورة 4: التدفقات الوحلية الناتجة عن النسقاطات المركزية خلال سنة 2013: قطع الطريق وطرمر المنشآت الفنية مارس 2013



ملخص صور 1: صيرورة تطور الدينامية فوق السفح انطلاقاً من المتابعة الميدانية وباعتماد القصبان الحديدية.

الجيل 1: 2008

- مقطع طرقي سليم

- حفر جد محدودة

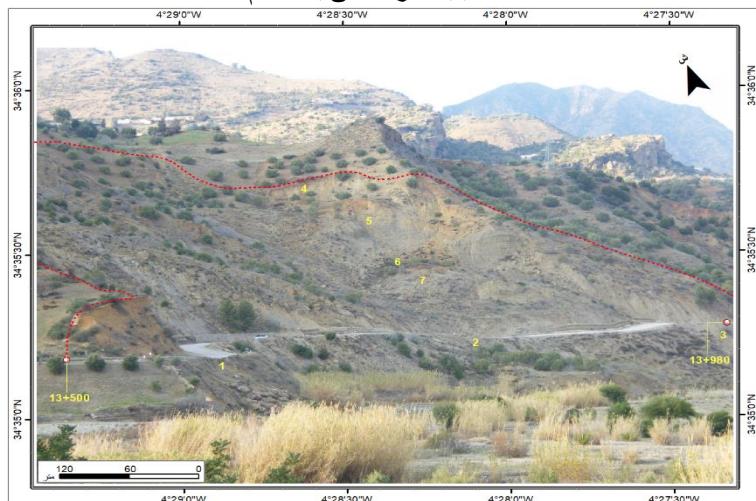
- 1: بداية تدهور القصص الحجري

- 2 و3: منشآت سليمة



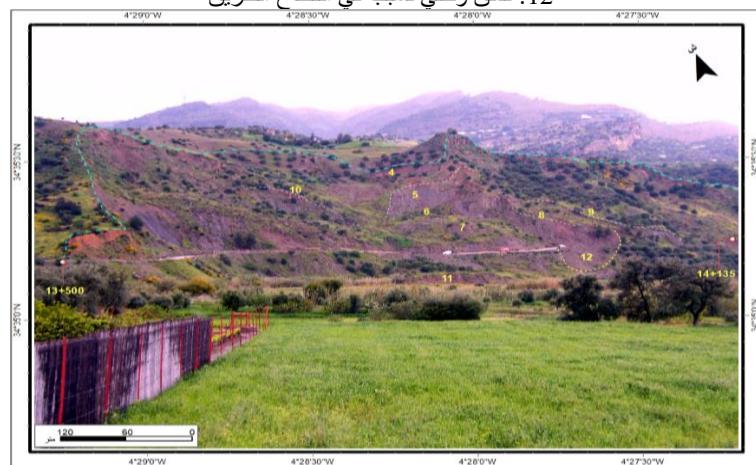
الجيل 2: 2016

- 1 و 2 و 3: منشآت متدهورة كلياً
- 4: جبهة رئيسية (8.5م)
- 5: جبهة ثانوية (48.2م)
- 6: ميلعكس الانحدار (يصل عمقه 4.4م)
- 7: تقبّب تحرك على بعد 51م



الجيل 3: 2018

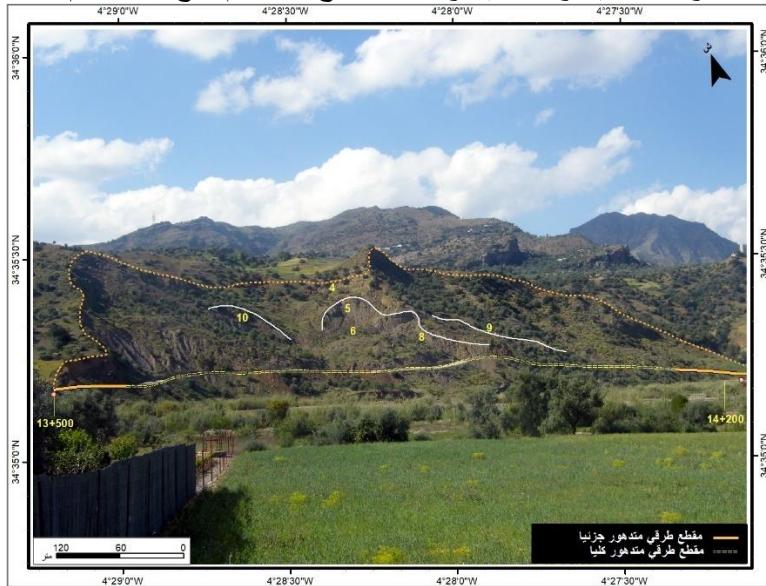
- 4: جبهة وصل مداها 17.1م
- 5: جبهة وصل مداها 51 م
- 6: منخفض على عمق 6.5م
- 8: جبهة مداها وصل 11.3م
- 9: جبهة مداها يصل 1.5م
- 10: جبهة مداها يصل 7م
- 11: وقع قوي لتفريض الضفة
- 12: تدفق وحلي تسبب في انقطاع الطريق



الجيل 4: 2019

- تزايد مساحة الانزلاق
- تزايد طول الطريق المتدهر
- تزايد نسي في مداجهات:

ـ جـ 4.17.4 : جـ 5.15 مـ جـ 8.12.9 مـ جـ 9.1.7 مـ جـ 10.17.2 مـ



6-2- تتبع سرعة الدينامية اعتماداً على القصبان الحديدية (التطور الفصلي والسنوي)

تختلف سرعة الدينامية وحرکة السفح اختلافاً بينا من سنة لأخرى بل وحتى داخل نفس السنة حسب الفصول. فإذا كانت سنة 2018 هي الأكثر وقعاً على مستوى الدينامية بلغ خلالها مستوى هبوط السطح 1.84 م في المعدل وبحرکة بلغت 7.36 م خلال ثلاث فصول فقط، فإن سنة 2019 هي أقل دينامية بمعدل لم يتعذر 0.17 متر (قياس إلى غاية يونيو 2019). وعلى مستوى الفصول نؤكد نفس الملاحظة، حيث سجلت حرکة قوية للسفح خلال شتاء 2018 بلغت 4.3 م نتيجة للأمطار القوية التي بلغت 471.2 ملم، ثم فصول الخريف لستي 2016 و2018 بحرکة بلغت 1.8 و 1.77 م على التوالي. ترتبط الدينامية القوية خلال هذه الفصلين بعوانية المناخ بتسجيل كميات أمطار هامة (349.8 ملم على التوالي) ثم بالتركيز القوي للأمطار وطول مدة التهابط المطري؛ حيث تم تسجيل 167 ملم ما بين 2 و 5 ديسمبر سنة 2016، كما شهدت الفترة الممتدة ما بين 26 و 31 أكتوبر 2018 أمطاراً قوية وبدون توقف بلغت 198.9 ملم (حسب وكالة الحوض المائي لسيو)، ساهمت في ارتفاع الرطوبة وتشبع التكوينات الصخرية وبالتالي فقدان التربة للتماسك وتراجع المقاومة؛ كانت لها انعكاسات مورفولوجية جد قوية على السفح وعلى المنشآت الطرقبية الموجودة فوقه.

جول 7: حصيلة سرعة الدينامية حسب الفصول والسنوات بالметр

الفصل	م. التقل	الفصل	م. التقل	الفصل	م. التقل	الفصل	م. التقل ²	الفصل	المعدل.
خريف 16	شتاء 16	شتاء 16	0.8	ربيع 16	0.7	صيف 16	0.00	0.82	
خريف 17	شتاء 17	شتاء 17	0.82	ربيع 17	0.3	صيف 17	0.00	0.32	
خريف 18	شتاء 18	شتاء 18	4.3	ربيع 18	1.3	صيف 18	0.00	1.84	
خريف 19	شتاء 19	شتاء 19	0.22	ربيع 19	0.12	صيف 19	--	0.17	
المعدل.	--	--	1.53	--	0.60	--	--	--	--

س: السنوي فـ: الفصلي المصدر: نتائج البحث الميداني ما بين 2016 و 2019

نؤكد من خلال ما سبق على أن حركة السفح ترتبط بشكل مباشر بالتساقطات المطرية؛ وما يزكي ذلك عدم تسجيل أية حركة لسفح خلال فصول الصيف الجافة طيلة سنوات التتبع؛ وإن وجدت فإنها تبقى جد ضعيفة لم تتوافق لضيقتها نظراً لطبيعة الأساليب المعتمدة في القياس من جهة؛ ونظرًا لفقدان بعض القصبيان الحديدية من جهة أخرى.

7- انعكاسات الدينامية على الطريق والمنشآت الفنية

أحدثت الدينامية العنيفة تغيراً كبيراً في معايير السطح، وتسببت في خسائر مهمة على مستوى التجهيزات الطرقية، التي أصبحت تشكل نقطة سوداء وعائقاً لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمنطقة تاونات، وذلك بالنظر إلى التكلفة الباهظة التي تسجلها سنوياً المصالح المختصة على مستوى إعادة إصلاح وترميم الواقع المهددة، حيث كلف هذا الانزلاق حسب المديرية الإقليمية للتجهيز والنقل واللوجستيك والماء خلال سنة 2011 ما يناهز 90 مليون سنتيم وحوالي 120 مليون سنتيم سنة 2013. وتعكس هذه التكلفة قوة الدينامية من جهة، ومن جهة أخرى حجم الأضرار التي تسببها سنوياً، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

7-1- تهدم المحور الطرقي: يعتبر تهدم الطريق من أبرز الخسائر التي تسبب فيها الانزلاق؛ فقد اخذ انخفاض الطريق عدة مراحل بلغت اقصاها خلال سنوات 2009، 2010، 2013، 2018، وهي السنوات الأكثر إمطاراً خلال العقد الأخير؛ وقد سجلنا اقتطاعات جزئية في عدة مواقع من الطريق، ثم تهولات كثيرة في مقاطع أخرى منها (الصورتين 7 و 8)، حيث بلغت مسافة التهول ما يناهز 450 م، وهي المسافة التي عرف فيها مستوى الطريق تدهوراً حاداً؛ إضافة لما يقارب 250 م مهدد بأشكال الحفر والاقتلالات والتడفقات الوحلية؛ وبذلك تصل مسافة القطاع المهدد على عرض الكتلة المنزفة ما يعادل 700 م، تشكل خطراً على مستعملي الطريق، خاصة خلال فصل الشتاء حيث تتشظط آليات التعرية السطحية والعميقية التي تسببت في انقطاعات متكررة للطريق وطمر المنشآت الفنية.

صورة 8: انهيار نطيقي وانقطاع على شكل درجة يصعب اجتيازها، وارتفاعه أشجار وأعمدة الهاتف

صورة 7: انخفاض فجائي وتهدم جزئي للمقطع الطرقي نتيجة للأمطار المركزية خلال شهر ديسمبر 2012

صورة 6: استقرار نسيبي لسفح خلال وضعية الطريق وموجه المياه الجانبي وكذا وضعية أعمدة الهاتف والأشجار (الثبات وانعدام الميلان)

مسافة أو مستوى التهول هو متوسط مجموع النقط (القضبان الحديدية) التي تم اعتمادها لقياس هبوط السطح اعتماداً على القضبان الحديدية المنجزة على طول الجبهة (قياس هبوط السطح) وتلك الموجودة بأسفل السفح (قياس نقدم الكتلة).



الصورة بعدها شخصية 2008 وضعية 31 ديسمبر 2012 وضعية 11 مارس 2013

2-7- تصدع وتحطم شبكات وأسوار الدعم: يتجلّى دور شبكات الدعم (*Ouvrages de Soutènement*) في ثبيت الكتل الصخرية والمواد التي تتدفق على الطريق والمنشآت الأخرى الموضوعة بجانبها. ولهذا الغرض تم وضع شبكة دعم على امتداد الطريق يبلغ طولها 480م، كما تم اعتماد تنضيد متوالي لمدرجات حجرية (17 درجة متراً كاباً) تغطي مساحة مهمة في أسفل السفح (صورة 9) كان الهدف منها ثبيت الطريق وإمكانية تجنب ظهور أشكال أخرى للتعرية فوق هذا المستوى من السفح، ونتيجة للأمطار القوية التي سجلت سنة 2009 تعرضت هذه المدرجات إلى تحطم قوي؛ حيث اختفى جزء كبير منها بشكل نهائي وما تبقى منها انزلق وتكدس بجانب الوادي.

صورة 11: تشقق سور الدعم على الجانب الأيسر للطريق

صورة 10: تحطم وانزلاق المدرجات الحجرية بالوضعية السابقة وتكسوها المساجة بمسافة السفح (17 درجة متراً كاباً) بجانب الوادي.

صورة 9: درجات من الحجارة الحجرية بالوضعية السابقة وتكسوها المساجة بمسافة السفح (17 درجة متراً كاباً) بجانب الوادي.



صورة بعدها شخصية تعود لسنة 2008 وضعية نوفمبر 2017

صورة بعدها شخصية لسنة 2008

ومن أجل ثبيت الكتلة المنزلقة عمدت المصالح المختصة إلى بناء سورين اسمنتين بعلو 2 م وعلى طول الطريق؛ يبلغ طول الأول منها 50 م والثاني 270 م (صورة 11)، إلا أن عنف الدينامية من خلال قوة الدفع الممارسة من العالية؛ تسبّب في تصدع وتشقّق سور بعدها موقع (حوالى 100 م من سور الثاني معطى بالأذرعة).

3-7- طمر وتحطم قنوات التطهير: نظراً لكون الماء عاملاً حاسماً وقوياً في عدم استقرار السفح، لجأت المصالح المختصة إلى تكثيف حلول التهيئة التي تستهدف تطهير مياه الأمطار (قنوات أفقية وأخرى عمودية مع السفح وأنابيب معططة تحت الطريق ثم موجهات المياه...)، إلا أن تحرك الانزلاق المستمر والتردد القوي للظواهر المرتبطة بالتدفقات الولحلية والانتقال الحر

للكتل الصخرية حتى، ساهمت من جهة في طمر قنوات التطهير المكشوفة، ثم تصدعها وتحطمها من جهة أخرى (صور 12 و13)؛ وذلك بالرغم من عمليات الصيانة والاستصلاح المتكررة التي تقوم بها سنويًا المصالح المختصة.

صورة 12 طمر قناة التطهير الأفقية بسبب التغيرات الطينية الأرضية من المالية بتاريخ الصورة: 08/02/2009 صورة 13: انزلاق الكتلة ساهم في تحطم القناة الأفقية رغم أساليب التثبيت المنجزة، أكتوبر 2015



بالإضافة إلى ذلك، ساهمت قوة الدينامية في إلحاق أضرار فلاحية بليغة؛ وذلك من خلال اقتلاع الأشجار المثمرة وموتها السريع وطمر المزروعات المتواجدة عند أقدام الحفارات (المعاينة الميدانية واستجواب الفلاحين). كما تسببت الدينامية في اضطراب كبير في حركة السير مهددة بذلك سلامة مستعملي الطريق وخاصة خلال فصل الشتاء؛ حيث تراكم الأوحال والكتل الصخرية فوق قارعة الطريق (الصورتين 14 و15).

صورة 14: حافلة نقل الركاب من الحجم الكبير عالقة وسط السفح بسبب تدهور حالة الطريق خلال فصل الشتاء. المصدر: محسن العمال 2013. المصادر: محسن العمال، الصورة بعدسة شخصية، 14 أبريل 2018

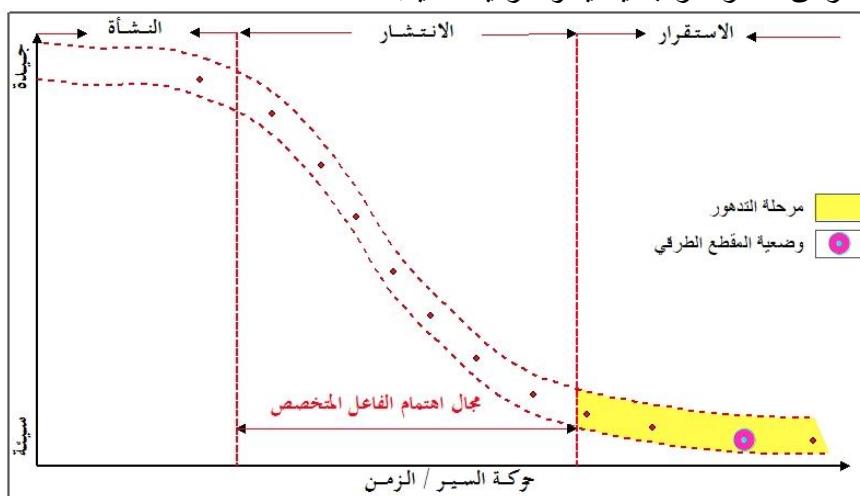


7- تراجع سريع لمدة صلاحية الطريق نتيجة عنف الدينامية

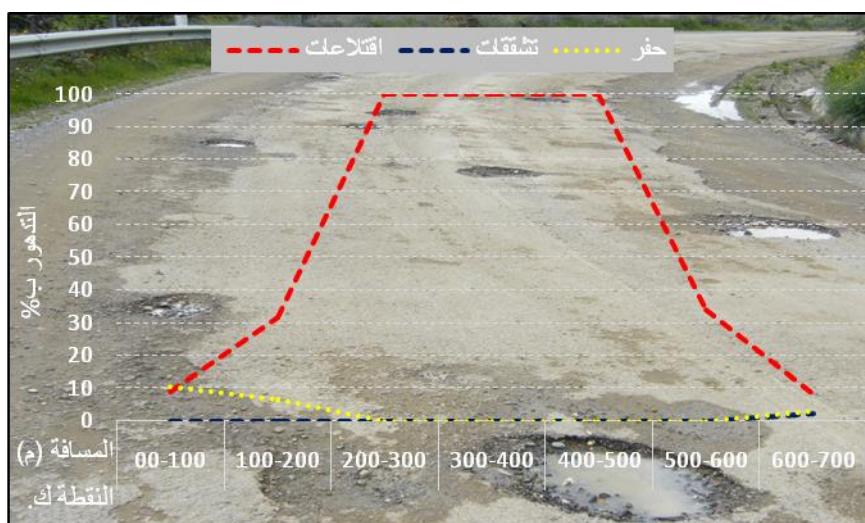
ترتبط مدة صلاحية الطريق أساساً بالحالة التي تتراءج من الجيدة إلى السيئة متأثرة بعاملين (عامل الشيخوخة) وتزايد حركية السير (عامل الحدة) ومرفدينامية السفح المنزلاق (العدوانية). وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين 3 مراحل كبيرة لتطور التدهور الذي كلما ازدادت حدة هذه تقلصت وتراجعت مدة صلاحية الطريق؛ وهي مرحلة النشأة، مرحلة الانشمار (فترة اهتمام الفاعلين المتخصصين) ثم مرحلة الاستقرار. وانطلاقاً من المعطيات التقنية وتحليل منحنيات تطور مظاهر التدهور وتتبعها الزمني (شكل 9)، فإن المقطع الطرقي المدروس يوجد ضمن مرحلة الاستقرار من حيث خطورة التدهور (شكل 8)؛ وهي المرحلة التي تعبّر على كون المقطع الطرقي المدروس يوجد خارج موضوع النبذة؛ وذلك نظراً لكون حالة التدهور تجاوزت العتبة الحرجة أو عتبة السلامة المعمول بها والمرتبطتين أساساً بتأخر الصيانة والإصلاح من جهة وبقوة تردد الدينامية وعفتها من جهة أخرى.

من خلال دراسة أشكال التدهور على طول المقطع الطرقي المدروس والمبنية بالشكل رقم 9 نؤكّد على كون الحالة جد سيئة للطريق ما بين النقطة الكيلومترية 13+500 و 14+200؛ كنتيجة للتصرّف القوي للدينامية وما يرتبط بها من أشكال تدهور سطح وبنية المقطع الطرقي؛ والتي يمكن أن نستشفها من خلال ما يلي:

بالنسبة لظواهر الاقتلاعات: تميّز فيها فوق المقطع الطرقي المدروس بين الاقتلاعات الدقيقة(plumages) التي تصيب فقط سطح طبقة السير؛ وهي ترتبط بالأساس بظروف تقنية محضة، ثم اقتلاعات صفائحية تبدأ بشكل نقطي محلي لتنعم بعد ذلك على كل مساحة سطح الطريق مهددة في نفس الوقت طبقة القاعدة، يرتبط هذا النوع من الاقتلاعات بالمجال المدروس بضعف سمك طبقة السير وحدة حركية السير وعدوانية المناخ وتأخير الصيانة والإصلاح. تتباين نسب الاقتلاعات فوق المقطع حسب المواقع؛ فهي ضعيفة إلى متوحدة ببداية ونهاية المقطع الطرقي (أقل من 10%) في حين تسجل ارتفاعاً مهماً ما بين النقطة الكيلومترية 13+670 و 13+134 و 14+134 تصل إلى 100%، أي إقتلاعات كلية على مسافة 364 م؛ وهي الجزء الذي يوجد بوسط الانزلاق الأكثر تأثراً بالدينامية والحركية الكتالية.



شكل 8: يوضح المراحل الأساسية لتطور التدهور ووضعية المقطع الطرقي ضمنها، بحيث يوجد المقطع ضمن مرحلة الاستقرار وذلك ارتباطاً بحالة الطريق جد المتدهورة ونسب التدهور التي تصيبها.



- شكل 9: منحنى تطور التدهور على طول المقطع المدروس (700 م) بحيث:
- + نوع التدهور السائد هو من صنف الاقلاعات.
 - + وسط الانزلاق هو المجال الأكثر تضرراً، بلغت نسبة الاقلاعات به 100% على مسافة 364 م.
 - + نسبة التشقق جداً ضعيفة.
 - + تأثير زمن المرور على طول المقطع (وفقاً للمعاينة الميدانية).
- قياسات أُنجزت في 09 أبريل 2019

بالنسبة لظواهر الشقوق: يرتبط ظواهرها فوق المقطع المدروس بثلاث عوامل حاسمة، تتمثل فيعامل القدم أو الشيخوخة على اعتبار التأخر الكبير الحاصل على مستوى تجديد وتقوية البنيات، ثم هشاشة هذه الأخيرة نتيجة تزايد حدة الإجهادات، بالإضافة إلى عوانيه المناخ وما يرتبط بها من تأثير الماء على ارتفاع الرطوبة الداخلية للمواد المشكلة لبنيات الطريق وتراجع المقاومة. يبيدو من خلال منحنى التدهور (شكل 9) أن نسبة الشقوق لا تتعدي 2.1% عند نهاية المقطع، إلا أن هذه النسبة الضئيلة لا تعكس إطلاقاً سلامة المقطع أو عدم تأثير بهذا النوع من التدهور؛ لأن الشقوق هي بمثابة أشكال أولية أو أصلية لتطور الحفر التي تتطور دورياً في حالة تأخر الصيانة إلى اقتلاعات.

بالنسبة لظواهر الحفر: تتخذ فوق المقطع الطرقي أشكالاً دائيرية وبأطراط رأسية مهددة طبقي السير والقادعة على السواء، وتنشر بشكل واضح ببداية المقطع إذ تغطي ما ينافر 10.6% بـ 66.8% بـ 100 م الأولى والثانية على التوالي، ويرتبط ظهور هذه الحفر بالمقطع المدروس بالاختلالات السابقة ويتراجع المقاومة والتحمل.

من خلال ما سبق ومن خلال المتابعة الميدانية نؤكد على حدة التدهور الذي يصيب المقطع الطرقي عامة وما بين النقطة الكيلومترية 13+14 و 13+670 خاصة. ونفس هذا التباين على مستوى درجات التدهور هاته بعدة عناصر تركيبية تتفاعل فيها ظروف النشأة وتطور الدينامية بنجاعة أشكال التهيئات المنجزة، واستنتجناها من خلال البحث الميداني على الشكل التالي:

كون المجال الممتد من النقطة 13+14 إلى 13+670 هو الجزء الأكثر تأثراً بالدينامية النهرية (نحو قوى اللضة)، والأكثر تقطعاً طبوغرافياً، وتنخلله تعرفات بوسط وعالية السفح تحتفن بها مياه الأمطار، ثم جل أساليب الدعم المنجزة متدهورة (أفقاً حرجياً) ... وبالتالي فإن هذا الجزء يشهد تسارعاً قوياً لحدة التدهور لدرجة يصعب تحديد الفترات الزمنية الفاصلة بين الأشكال الأولية لبعض أنواع التدهور والأشكال الموروثة عنها (حالة العلاقة بين الشقوق والحرف والاقتلاعات).

تعتبر المواقع التي سجلنا فيها نسباً ضعيفة لأشكال التدهور هي المواقع الأقل تأثراً بالآلية التعرية النهرية، وهي المواقع المهيأة بأساليب الدعم من نوع أسوار إسمنتية التي تبدو الأكثر نجاعة

على مستوى إيقاف الكتل المتندفع بالمقارنة مع الأقصاص الحجرية (رغم ظهور بعض علامات التدهور فوقها).

7-5- تحديد درجة الخطورة واسناد النقط للتدهور السائد فوق المقطع المدروس
 تصنف أشكال التدهور التي يعاني منها المقطع الطرقي ضمن النوع B، إلا أنه مع تأخر الصيانة وحدة الدينامية المرتبطة بالحركة القوية للسفح، يتطور هذا التدهور إلى الصنف A الذي يطال تهديه البنيات الداخلية للطريق وخاصة طبقة القاعدة في حالة الحفر، ومجمل طبقات الهيكل الطرقي في حالة الاقتلالات. وعلى العموم فقد حدتنا باعتماد منهجية VIZIR خطورة هذا التدهور؛ وذلك كما يوضح الجدول التالي:

جدول 8: تحديد درجة خطورة التدهور حسب النوع

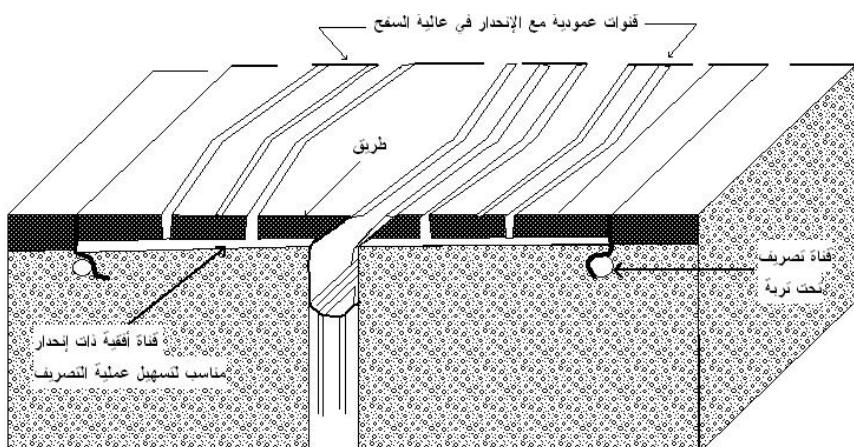
نوع الخطورة	درجة الخطورة	تعليق اختيار درجة الخطورة
اقتلالات	3	اقتلالات دقيقة وأخرى كليلة، مستمرة وممتدة، ذات تأثير قوي على طبقة السير والبنيات الداخلية.
حفر	2	كمياً: حفر كثيرة نسبياً + متعمقة + تهدد طبقة القاعدة.
تشققات	1	تجزآت وشقوق دقيقة جداً (أقل من 1 سنتيمتر)، لا تؤثر على زمن المرور، لا تهدد مستعملتها.

جدول 9: درجات الخطورة وتحديد النقط للتدهورات فوق المقطع الطرقي المدروس باعتماد طريقة VIZIR

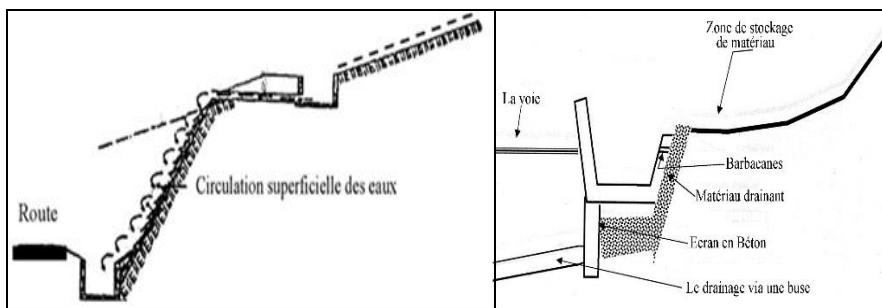
نوع التدهور	درجة الخطورة	% على طول المقطع (700)	مؤشر التشقق	مؤشر التشوه	النقط
اقتلالات	3	54,7	5	5	7
حفر	2	2,92	2	2	3
شقوق	1	0,3	1	1	3

يتضح من خلال معطيات الجداولين (8 و9) بأن درجة الخطورة تصل أقصاها بالنسبة لظواهر الاقتلالات (درجة 3) وأنناها بالنسبة لظواهر التشققات (درجة 1)، كما أن مؤشر التشقق والتشوه يسجل أعلى قيمة بالنسبة للاقتلالات (مؤشر 5) مع قيمة جد عالية لمؤشر تدهور السطح بلغت إلى الدرجة رقم 7؛ في حين لم يتعذر هذين المؤشرتين (التشقق والتشوه) القيمة 1 بالنسبة للشققات و2 بالنسبة للحفر؛ مع الدرجة 3 بالنسبة لمؤشر تدهور السطح. فمن خلال الرسم البياني (شكل 9) ومعطيات الجدولين السابقين نؤكد أن الاقتلالات ب المختلفة أنواعها هي الأكثر تهديداً للمقطع الطرقي الرابط بين النقطتين الكيلومترتين 13+500 و200+4؛ وذلك نتيجة للدينامية جد القوية التي تميز نطاق ساحل بطيوي الذي يشكل موقعاً مناسباً لن مركز مختلف أشكال التعريفة السطحية منها والعميقة.

تفيد دراسة هذا المقطع وباعتماد الجرد المرئي للظواهر ومنهجية VIZIR لتكميم أشكال التدهور في اقتراح الحلول المناسبة من أجل التهيئة والتبيير؛ وذلك بالانطلاق من نوع التدهور السائد ودرجة خطورتها ومؤشرات التشقق والتشوه وتدهور السطح... وكلها عناصر تسمح بتحديد طبيعة الأشغال التي يجب القيام بها من جهة، وتجنب بعض الأخطاء على مستوى الاختيار بناء على أشكال التدهور السابقة وتطورها من جهة أخرى.



شكل 10:
تقنية التطهير
المياه
السطحية عن
طريق انجاز
قنوات تطهير
عمودية تربط
عالبة السفح
والموقع الذي
تجمع فيها
المياه بالقناة
الأفقية
الموجودة
على طول
الطريق
Source :
Dictionnaire
re
d'entretien
routier,
volume 5



شكل 11
و12: كثيفية
إنجاز قنوات
التصريف
السطحية فوق
المنحدرات
الهدف منها
تجمع المياه
وتسريرها
المصدر: عبد
الغفار طبطط
2007

استنتاجات عامة وتوصيات الدراسة: انطلاقاً مما سبق نؤكّد على أن نطاق ساحل بطيوي هو نطاق لليانمية بكل المقاييس، لم تتفع معه حلول التهيئة المتخذة من الحد أو حتى التخفيف منها. فأساليب الدعم والثبت المنجزة لم تستطع إيقاف تحرك كتلة الانزلاق على عمق أكثر من 12.5 م، كما أن أنظمة التصريف المنجزة لم تجد نفعاً على مستوى إبعاد المياه سواء منها السطحية أو العميقة، بحيث أغلب قنوات التطهير العرضية تعرضت إما للطمرين أو للتكسير، كما أن أفواص الحجارة تعرضت للاعوجاج بل بعضها للاختفاء. أضاف إلى ذلك، فقد أظهر التقييم بأن نطاق ساحل بطيوي من حيث المميزات الميكانيكية للتربة هو مجال جد ملائم لنشأة دينامية سريعة، وذلك ارتباطاً بمقاومة التربة والتتماسك وعتبات السائلة والليونة. يظهر إذن أن معالجة هذا الانزلاق واستمرار الطريق فوق هذا السفح أمر شبه مستحيل، نظراً لعنف الآليات والعواملية الشديدة للعوامل المتدخلة، وعلى رأسها قوة الدينامية النهرية، الحساسية المفرطة للصخور في حالة وجود عنصر الماء، الجاذبية المرتبطة بقوة الانحدار، وضعية الطريق على طول قدم السفح، إضافة إلى الاكراه المرتبط بعدم توفر مجال كافٍ تابع للطريق (Emprise) والذي يمكن اتخاذه مجالاً لتطبيق حلول أخرى مثل تقنية التسمير والحد من النفاذية على مستوى العالية. فمن خلال البحث الميداني للطواهر المدروسة وسرعة الدينامية حسب الفصول وارتباطها بالعوامل المهيجة نقترح من خلال هذه الدراسة ما يلي:

-التهيء القبلي للفترة الشتوية؛ وذلك بتنشيط وتنقية قنوات التصريف وترميم المواقع المتصدعة؛ ثم تحضير المعدات التي تحتاجها الفترة الشتوية، ما دامت الدينامية القوية مرتبطة بالتساقطات المطرية؛

-تنسيق العمليات والتدخلات مع مختلف الفاعلين والمتتدخلين في إطار خلية الأزمة؛ -الحد من قوة الدينامية النهرية وخاصة بالجزء الذي يرسم فيه شكله المزوي مع الصفة؛ وذلك عن طريق ترصيع كتل صخرية مقاومة للنأكل والتفسخ؛

-القيام بعمليات التصريف الداخلي للطريق؛ لأن استمرار وجود الماء داخل التكوين يقلل من مدة صلاحيتها ويسرع من تدهورها، كما أن تزايد حجم الماء بالتكوين يفقد التربة خصائصها الميكانيكية وبالتالي يفقد مقاومتها للبنر. وعلى هذا الأساس يجب وضع خنادق تصريف (Tranchées drainantes) طولية من أجل إفراج مياه الأمطار والمواد الدقيقة، وفي هذا الإطار يجب التخلص من كل المواد التي يمكن أن تعرقل استمرارية الجريان المائي؛

-تثبيت الكتلة المتحركة بإنجاز أسوار إسمنتية بدلاً من الأقباصل الحجرية التي لم تثبت نجاعتها إطلاقاً فوق السفح؛

-تطهير المياه السطحية والنقليل من نفاذيتها نحو عمق التكوين والتحكم في سرعتها؛ وذلك عن طريق معالجة الواقع المقدمة بوسط السفح وإنجاز قنوات طولية التي تعتبر الأقل تاثراً بحركية السفح، ثم إنجاز موجبات المياه (شكلين 11 و12).

قائمة المراجع:

- 1.JANATI IDRISI (A.), 1999 : Drainage routier, pratique marocaine et impact sur la durée de vie des chaussées. Revue marocaine du Génie Civil, n°83, Edition 1999.
- 2.EL-MOUDNI (KH.), 2008 : Impacts des mouvements de terrain sur l'instabilité des axes routiers dans la région de Taounate (89p). Mémoire de Master en géographie, FLSH Saïs-Fès.
- 3.GARTET (A.), 1994: Morphogenèse et hydrologie dans le bassin versant de l'Oued Lebène (Rif méridional et Prérif Central et Oriental).*Thèse Doctorat de l'Université de Provence*, 342 p., Aix-en-Provence.
- 4.GARTET (A.), GARTET (J.) & CONESA GARCIA (C.), 2006 : Exploitation des salines au massif diapirique de Tissa et impacts environnementaux (Prérif central, Maroc septentrional).*Papeles de Geografia*, n° 44, Revue de l'Université de Murcia (Espagne), pp : 23-38, Murcia.
- 5.GARTET (A.) 2007 :Risques naturels, anthropiques et technologiques dans l'agglomération de Fès et son arrière-pays : aménagement, gestion et prévention. Thèse Doct. d'Etat, FLSH, Univ. Fès, 454 p.
- 6.GARTET (A.) 2010 :Mouvements de terrain et risques environnementaux dans l'agglomération de Fès et son arrière-pays : aménagement, gestion et prévention. 232 p. Édition du Secrétariat d'Etat auprès du Ministère de l'Energie, des Mines, de l'Eau et de

- l'Environnement, chargé de l'Eau et de l'Environnement. Rabat. 1ère Edition 2010, Dépôt légal : 2010 mo-1105, ISBN 978-9954-475-44-7.
7. MARRE A. (1998) : Les mouvements de terrains. SEDES, Dossier 22 : l'érosion entre nature et société. pp : 84-107.
8. MAURER (G.), 1968 : Les montagnes du Rif Central : étude géomorphologique. Trav. Inst. Sci, Série Géol et Geogr. Phys, n°14, Rabat.
9. TRIBAK A. (1997) : Quelques exemples de mouvements de terrain dans le Prérif oriental (Maroc). Méditerranée 1-2. pp. 61-66.
10. TRIBAK A. (2005-2006) : Genèse et évolution de glissements complexes dans les séries marneuses Prérifaines : cas du bassin versant de l'Oued Tarmast (Maroc). Revue Geomaghreb, n° 3, pp : 13-22.
11. TRICART J. (1978) : Géomorphologie applicable. Coll. Géographie applicable. Edit. Masson 1978, 204p.
12. LPEE et DPETL de Taounate, 2014 : Étude géotechnique d'élargissement, renforcement, rectification du tracé de la RR510. Rapport inédit 10 p. et annexes, Fès.
13. LPEE (Laboratoire Public d'Essais et d'Etudes), 2006 : Étude de confortement des exemples de huit zones de glissement dans la route provinciale 5308 à la région de Taounate. Rapport inédit, 31 p., Casablanca.
14. LPCP-SETRA, 1994 : Conception et dimensionnement des structures des chaussées. Guide technique, décembre 1994.
15. DRCR et LPEE, 2000 : Guide pour les études de glissement de terrain. Edition 2000.
16. DRCR et LPEE, 1995 : Catalogue de structures de chaussée neuves. Edition 1995.
17. LABS et DPETL de Taounate, 2017 : Apport géotechnique sur des points noirs de la RR 509. Edition 2017

الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة

The Prevalent Educational Strategies and Methods of Teaching among the Teaching Staff Members and Ways of Developing them in Saudi Arabia Universities from the Students' Point View

د. خالد ناصر العوهي، جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

Khalid Nasser Alo'whly, Al-Qaseem University-Saudi Arabia Kingdom.

ملخص: هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان تكونت من (30) فقرة توزعت على أربعة استراتيجيات وطرق تدريسية، وهي: الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الانفعالية، واستراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية، تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (1067) طالباً وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجيات السلوكية احتلت المرتبة الأولى، وجاءت الاستراتيجية المعرفية في المرتبة الثانية، واحتلت استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية المرتبة الأخيرة. كما بينت النتائج أن من سبل تطوير تلك الاستراتيجيات منح الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الأهداف المرغوبة، وتعزيز الأنماط القيادية لدى الطلبة. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية، بينما كانت هناك فروق عند الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات الانفعالية، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات (الإناث). وجود فروق دالة إحصائياً عند الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات الانفعالية تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الكليات (الإنسانية)، وعند الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية، لصالح تقديرات ذوي الكليات (العلمية). وعدم وجود فروق عند جميع استراتيجيات الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، باستثناء الاستراتيجيات الانفعالية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي (سنة ثالثة، سنة رابعة).

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات والطرق التدريسية، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات السعودية.

Abstract: This study aimed at investigating the prevalent educational strategies and methods of teaching among the teaching staff members and ways of developing them in Saudi Arabia universities from the students' point view in light of some variables. To achieve this goal a questionnaire was designed consisted from (30) items. These items were distributed on four educational strategies: the behavioral strategies, the

cognitive strategies, the emotional strategies, and the technology implementing strategy. The questionnaire was distributed on (1067) male and female students. The study results revealed that the behavioral strategies ranked firstly, the cognitive strategy ranked secondly, while the technology implementing strategy ranked finally. Also the results revealed that to develop these strategies grant students the enough opportunity for the inquiry and the investigation for the desirable arrival to the goals, and consolidation of the leading styles among them. Also the results revealed that there aren't any significant differences between the sample responses on the cognitive strategies and the technology implementing strategy, while there are significant differences on the behavioral strategies and the emotional strategies due to gender variable, in favor of (females). There are significant differences on the behavioral strategies, the emotional strategies due to college variable, in favor of (humanity colleges), and on the cognitive strategies and the technology implementing strategy in favor of (scientific colleges). There aren't any significant differences on all the strategies, except for the emotional strategies due to academic level variable, in favor of (the third and fourth years).

Keywords: The Prevalent Educational Strategies and Methods of Teaching, Teaching Staff Members, Saudi Arabia Universities.

مقدمة:

حيث تعمقت عملية اتخاذ القرارات في ظل البدائل المطروحة لحل المشكلات التي تواجه المجتمعات في ضوء معايير الجودة العالمية التي أوجدت روح المنافسة لتحقيق التميز والإبداع في المنتج أيًّا كان نوعه؛ مما فرض واقعًا جيدًا需求 that طلب التعامل معه من خلال العمل الحديث لحفز القدرات العقلية وترجمتها إلى سلوكيات إبداعية تسهم في مواجهة الواقع الجديد. لقد أصبح التحدي الحقيقي للنظم التعليمية هو إعداد الإنسان القادر على مواجهة تحديات المستقبل والتفاعل بإيجابية مع متغيراته ومستجداته (Schunk, 2018).

ومع ذلك ما زالت النظم التعليمية التقليدية التي يتعلم من خلالها الطلبة مختلف المواد التعليمية تتم بشكل آلي، تعتمد على الحفظ والتلقين؛ إذ تقدم المعلومة جاهزة للطالب كي يقوم بالتعامل معها دون استيعاب أو معالجة لها في أغلب الأحيان، وقد قاد هذا النوع من التعليم إلى وجود ما يسمى "بالتربيَّة البنكيَّة" في المدارس والجامعات، وهذا ما أكدته دراسة يوجد وجوليانيو (Boujaoud & Giuliano, 2016) والتي بحثت العلاقة بين الطرق التي تتبع في الدراسة والقدرة على التفكير المنطقي، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة إحدى الجامعات في نيويورك، حيث بيَّنت الدراسة أن الطلبة أكثر اهتماماً بالحفظ الصَّم للمادة الدراسية.

وفي التقرير الصادر عن مؤسسة كارنجي لتقدير التعليم (Carnegie Foundation) المعنون بإعادة تعليم الطلبة غير المتخرجين، بين التقرير أن المحاضرات التقليدية التي تُلقى

على الطلبة، وطريقة تدوين الملاحظات الصافية، كان قد تم ابتكارها في زمن كانت فيه الكتب قليلة، وباهظة الثمن، فكانت المحاضرة وطريقة التدوين الطريقة المثلثى والفعالة لنشر المعرفة آنذاك (Duch, & Allen, 2014).

يضاف إلى ذلك الأدوار التقليدية التي يمارسها المدرسون في عملية التعلم – التعليم، والمتمثلة في الابتعاد عن أساليب التدريس الحديثة التي تستثير التفكير والإبداع. فقد أشارت دراسة دي (Day, 2017) إلى أن ابتعاد المعلمين عن تبني استراتيجيات تعليمية – تعلمية حديثة في عملية التعلم والتعليم تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وفي الوقت نفسه تشير الباحثة كوتون (Cotton, 2016) إلى أن أداء الطلبة على مقاييس مهارات التفكير العليا دون الحد المطلوب. وفي ظل هذا الواقع لحال العملية التربوية، يتضمن إحساس قوي لدى المربين والمهمتين بقضايا التعلم والتعليم في مختلف أنحاء العالم بضرورة تبني المناخي النظري لعلم النفس التربوي وتطبيقاتها العملية، كأحد الخيارات الناجحة لمواجهة مثل هذه التغيرات الدرامية في العملية التربوية؛ حيث التعلم الاستراتيجي أحد هذه الخيارات المطروحة بقوة في هذا المجال في المدارس والجامعات، في مختلف المواد الدراسية وفق أسس علمية ومنهجية؛ لتلبية الحاجات الضرورية للفرد والمجتمع، بغية مواكبة المستجدات في عصر سريع التغير في مختلف مناحي الحياة، هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية لتمكين الطلبة من التكيف مع طبيعة هذه المتغيرات الكمية والنوعية.

لقد فرض تباين الأفراد في نوع السيطرة الدماغية على المربين ومتخذى القرار في العملية التعليمية – التعليمية، التوجّه نحو توفير ذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية. التعليمية لتلبية تنوع السيطرة الدماغية لدى الأفراد، خاصة إذا علمنا أن نظريات الدماغ، ومنها نظرية النصفين الكرويين للدماغ (Two Hemispheres Brain Theory) للعالم رoger Sperry (Roger Sperry) قد أفرزت جملة من الوظائف لكل جانب من جانبي الدماغ؛ إذ يتميز الجانب الأيسر بأنه تحليلي، ويستند إلى المنطق، يعالج المعلومات باستخدام المنطق، كما يستند إلى الحقيقة في معالجة المعلومات من خلال الاعتماد على القوانين والتنظيمات. في حين يتميز الجانب الأيمن للدماغ بأنه كلي يعالج المعلومات من الكل إلى الجزء، يرى الصورة الكبيرة أولاً، ومن ثم التفاصيل، ولعل الوظيفة الأهم لهذا الجانب هي الوظيفة الإبداعية (حسين، 2003).

وتأكيداً على الدور التربوي تتبّنى التربية الحديثة نظرية مفادها أن المتعلم كل متكامل؛ إذ تتكون شخصيته من ثلاثة أبعاد أساسية، هي: البعد المعرفي العقلي، وبعد الوجداني الانفعالي، وبعد الثالث يتمثل في الجانب النفسي، وهذا يتطلب من المربين أن يوفروا استراتيجيات تعليمية. تعلمية تعمل جاهدة على تنمية هذه الأبعاد لنصل في نهاية الأمر إلى الشخصية المتكاملة، والتي تتأتى من خلال التنوع في الاستراتيجيات التعليمية. التعليمية؛ حيث أن البحث في هذا المجال أفرز ثلاثة اتجاهات أساسية تبنت توليد الاستراتيجيات الملائمة لكل نوع، وهذه الاتجاهات هي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني. ويلمس الدارس لهذه الاتجاهات رغم اختلاف توجهاتها النظرية وتطبيقاتها العملية أن ثمة تكامل واضح بين هذه الاتجاهات، إذ إنها تدرس النفس الإنسانية (Woolfolk, 2015).

لقد تباينت التعريفات النظرية لمفهوم الاستراتيجية التعليمية. التعليمية تبعاً للأساس النظري الذي اشتقت منه الاستراتيجية، حيث عُرفت الاستراتيجيات السلوكية Behavioral Strategies كاستراتيجيات شائعة ومسطّرة في التراث النظري؛ إذ تُعرف بأنها مجموعة من الإجراءات أو السلوكيات المحددة والقابلة للقياس والملاحظة، وتتمثل أهداف هذا النوع من الاستراتيجيات في تعديل السلوك غير المناسب، وبالتالي العمل على تعليم سلوكيات مرغوبة.

تتضمن الافتراضات السلوكية تغيراً في السلوك يؤدي إلى تغير في المنشاعر والأفكار، ويمكن للمتعلم تقييم فاعليته بوساطة تغيير السلوك المحدد (مرعي والحيلة، 2004).

وتعزف أكسفورد (Oxford, 2010) استراتيجيات التعلم على أنها أفعال محددة يقوم بها المتعلم ليجعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة، وموجه ذاتياً بصورة أكبر وأكثر فاعلية، وأكثر نقاًلاً لمواقف جديدة.

وجاءت الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategy) كرد فعل على سلطوية الاستراتيجيات السلوكية، حيث تبنت الإعلاء من دور العمليات المعرفية لدى المتعلم، في مقابل تركيز الاستراتيجيات السلوكية على السلوك الظاهر والقابل للقياس، حيث عرف ليفنجستون (Livingston, 1997) الاستراتيجيات المعرفية على أنها الخطط التي يستخدمها المتعلم ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو إليه؛ إذ يمكن للفرد أن يتعلم استراتيجية التخisco من خلال تسجيل ملاحظاته كاملة عن النص ثم اختباره فيما قرأ. في حين عرفا ستيرنبرغ ووليمز (Sternberg & Williams, 2018) بأنها تقنيات أو مبادئ أو قواعد، تعمل على تسهيل واكتساب ومعالجة وتذويت وتخزين واسترجاع المعلومات خلال موقف معين.

أما سونغ (Song, 2016) فتشير إلى أن الاستراتيجية المعرفية هي خطط موجهة الأداء أو المهام بطريقة ناجحة، أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلم، والأهداف التي يرغبون في تحقيقها، وتشتمل الاستراتيجيات على مجموعة من الأنشطة تتضمن في اختيار المعلومات وتنظيمها، وربط التعلم الجديد بالتعلم المخزن في الذاكرة، إضافة إلى خلق بيئة إيجابية للتعلم والمحافظة على استمرارها.

أما العقوم (2004) فقد اتجه إلى تعريف الاستراتيجية المعرفية أكثر من اهتمامهم بتعريف استراتيجية التعلم بشكل عام، حيث أشار إلى أنها تعبر عن الأساليب والمبادئ والقواعد التي تسهل عملية اكتساب ودمج وتخزين واسترجاع المعلومات في مواقف وأوضاع متباينة، إضافة إلى أنها أداة رئيسية لتعلم مهارات القراءة والكتابة، والتساؤل، واكتساب المفردات، والتفكير، وحل المشكلات.

كما يمكن تعريف الاستراتيجيات المعرفية بانها الطرائق التي نرمز بوسائلها إلى المعلومات ونعمل على تخزينها ومن ثم استرجاعها. الاستراتيجية هي طريقة تنظيم المعلومات من أجل تخفيف تعقيدها، أو دمج المعلومات في البناء المعرفي المتوافر لدى الفرد في الدماغ بهدف استخدامها لاحقاً (Ashman & Conway, 2015).

ونظراً لإغفال الجانب الانفعالي والاجتماعي لدى الفرد من قبل كل من الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، برز اتجاه ثالث في علم النفس نادي باحترام قدرات الفرد وأنسنة التعلم، والأخذ بالاعتبار الحالة الانفعالية للمتعلم، ذلك هو الاتجاه الإنساني. حيث تعتبر الانفعالات من العوامل الهامة التي تساهم في توفير الصحة النفسية الدافعة لعملية الإنجاز، إذ تعمل على تطوير قدرات المتعلمين، وبالتالي يمكن أن يكونوا ناجحين في التعامل مع الآخرين، ويتمتعون بفعالية ناجحة في الحياة (Barling & Slater, 2017).

مما سبق نلاحظ أن الاستراتيجية التعليمية – التعليمية هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة ومتاعة وسهولة في الموقف التعليمي – التعلمي، وتتصف بأنها موجهة ذاتياً بشكل أكبر، ويمكن أن تنتقل إلى موافق أخرى.

وبينت أبو شعر (Abu Sha'r, 2010) بأن التدريب على الاستراتيجيات ينطلق من افتراض أن النجاح في التعلم يعتمد بشكل رئيس على الاستخدام المناسب للاستراتيجيات وتنوعها، وأن

الطلبة غير الناجحين يستطيعون أن يحسنوا تعلمهم عن طريق تدريسيهم على استخدام استراتيجيات فعالة .
مشكلة الدراسة وأسئلتها: تمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
 ما الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة؟
 وبهدف التتحقق من مدى شيوخ هذه الاستراتيجيات، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:
 -ما الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟
 -ما سبل تطوير الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟
 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لنفاذيات أفراد العينة لدرجة ممارسة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تتعزى لمتغيرات:(الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)؟

محددات الدراسة: يمكن تعليم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

-اقتصر الدراسة على عينة من طلبة جامعات المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
 -أداة الدراسة هي أداة تم تطويرها لأغراض الدراسة؛ لذا فإن تفسير النتائج يعتمد بشكل كبير على درجة صدق هذه الأداة وعلى درجة ثباتها، علمًا بأنه تم التحقق من صدقها وثباتها.
أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات التي اهتمت باستقصاء الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، من وجهة نظر الطلبة، حيث تشير الدراسات المتعلقة بتوظيف استراتيجيات التعلم – التعليم بأن أغلب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لا يستندون إلى استراتيجيات تعليمية – تعليمية واضحة المعلم والإجراءات في أثناء تنفيذ المواقف التعليمية؛ إذ إن جل استراتيجياتهم المستخدمة ترتكز على النمط التقليدي المتمثل في النمط السلوكي، لذا فإن أعضاء هيئة التدريس أن يأخذوا بعين الاعتبار الأساليب المعرفية التي تعمل على تطوير أنماط تعليمية - تعليمية إيجابية وفعالة في الوقت نفسه، وهذا يتطلب منهم أن يعطوا قدرًا وافرًا من التفكير بما يمكن أن يكون جيداً من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية التي يمكن أن تتناغم مع خصائص طلبتهم، وطبيعة المساقات الدراسية، وأنماط التعلم، وفي الوقت نفسه توافق التطورات المعرفية المتضارعة في شتى مناحي الحياة. كما تتبع أهمية الدراسة من النتائج التي تم التوصل إليها، حيث ستكون دليلاً أما المعنيين بتطوير التعليم الجامعي.

التعريفات الإجرائية:

الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية: هي إجراء أو فعل أو مجموعة من الإجراءات أو الأفعال التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والطلبة في الموقف التعليمي - التعليمي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية - التعليمية المرغوبة. وقد تكون هذه الاستراتيجيات استراتيجيات سلوكية، أو معرفية، أو انفعالية، أو تكنولوجية.

الاستراتيجية التعليمية - التعليمية الشائعة: هي الاستراتيجية التي لا يقل متوسطها الحسابي عن (3.60) من (5) وفق أدلة القياس المعدة لهذه الغاية.

الدراسات السابقة: تم استقصاء عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، حيث وجد الباحث أن هناك ندرة شديدة في تناول الاستراتيجيات التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي. وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسات.

أجرى بوكي وبومفلي (Pokay&Bumenfeld, 2010) بدراسة بعنوان دور الدافعية واستراتيجيات التعلم في التأثير على إنجاز الطلاب في بداية الفصل ونهايته. تكونت عينة الدراسة من (283) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع والعشرين والحادي عشر. استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس، هي: مقياس مفهوم الطالب عن نفسه، ومقياس أهمية الموضوعات الدراسية وقيمتها بالنسبة للطالب، ومقياس توقعات الطالب بالنجاح. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لاستراتيجيات الدافعية المستخدمة على علامات الطلبة في بداية الفصل الدراسي ونهايته.

وأجرى براون والديناري وبريسلி (Brown; EL-Dinary and Pressley, 2012) دراسة بعنوان تطوير الكفاءة القرائية الجامعية للإنجليزية كلغة ثانية وهي مناقشة عن تعليم القراءة في الصحف الجامعية للإنجليزية كلغة ثانية وتعرض لمراجعة في نظرية تعليم القراءة وتبحث عن دور استراتيجيات القراءة والوعي الما وراء المعرفة في القراءة وتصف مهارة طريقة (SQ3Rs) في التعليم، وتختبر فاعالية الطريقة في تطوير الاستراتيجيات القرائية المستقلة، والنظرية التي تستند إلى الاستيعاب القرائي المستخدمة هنا عبارة عن نموذج تفاعلي يؤكد على نتائج الاستيعاب القرائي من المحاولات المتعددة لتنظيم معنى النص، ومن المختلف عليه أن الحصيلة الكبيرة في المفردات وقواعد اللغة هي قاعدة أساسية للفراء الناجحة ويعتمد الاستيعاب أيضاً على استخدام استراتيجيات القراءة كما يعتمد الاستيعاب أيضاً على استراتيجيات التصنيف والتقييم وتنظيم المعلومات في النص. ومن المهم أيضاً أن يمتلك الفرد قدرة مستقلة على استخدام استراتيجيات القراءة كما تعتمد استراتيجيات القراءة على الفهم الما وراء المعرفة الذي يتلقى من خلال تأمل أهداف النص والقراءة الانتقائية ثم استخدام الاستراتيجيات الخاصة بالقراءة أثناء عملية القراءة ومراقبة الأداء.

كما أجرى جرينبرغ (Greenberg, 2014) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج توليد استراتيجيات التفكير البديل على التطور الانفعالي عند أطفال المدرسة. تكونت العينة من (286) طالباً من الصفين الثاني والثالث (167) ذكوراً، و(119) إناثاً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعةتين تجريبية وضابطة. تكون البرنامج من ستين لقاءاً هدفت إلى تعريف الأطفال كيفية التعرف على انفعالاتهم وإدارتها، والتغيير عنها، تم استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية في البرنامج: وهي، استراتيجية التفكير اللفظي، ولعب الأدوار، والنمنجة، والتعزيز الذاتي، واستراتيجية مهارة التخاطب، واستراتيجية مهارة حل المشكلات، وصحائف العمل. أسفرت نتائج الدراسة على أن البرنامج أثراً في تطوير مدى واسع من المعارف الانفعالية عند الأطفال، وتطوير القدرة على إخفاء وإدارة وتغيير الانفعالات، وفهم وملحوظة مشاعر الآخرين.

أما دراسة هوليدي (Holliday, 2015) فقد هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية (Jigsaw) في التحصيل الأكاديمي وال العلاقات الاجتماعية في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. تألفت عينة الدراسة من (90) طالباً من طلبة الصف التاسع؛ إذ تم تدريس أفراد المجموعة التجريبية باستراتيجية (Jigsaw) التعاونية، فيما تعلمت المجموعة الضابطة

بالطريقة التناصية. استغرق تنفيذ البرنامج (6) أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

قام فوجنفيش (Vojnovich, 2018) بدراسة هدفت إلى تحسين دافعية طلاب الصفوف الثانوية من خلال استخدام مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية شيكاغو. تكونت عينة الدراسة من (1926) طالباً. تألف البرنامج من مجموعة من الاستراتيجيات بهدف زيادة دافعية الطلاب في عملية التعلم. تم تطبيق ثلاثة استراتيجيات أساسية حيث اشتغلت على تقديم استراتيجيات التفكير الناقد، واستراتيجيات التعلم التعاوني، واستراتيجيات كتابة مدخلات تأملية لتعزيز التفكير ماوراء المعرفى. أسفرت نتائج الدراسة إلى زيادة مشاركة الطلبة في الأنشطة الصحفية، وتناقصت المشكلات الصحفية، وتحسن مستوى التفكير الناقد في حل المشكلات.

وفي دراسة مطالقة (2018) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع الأساسيين. تكونت عينة الدراسة من (454) طالباً وطالبة من مدارس الحكومية في محافظة إربد. طبقت الباحثة مقاييس تورنس لتجربة التفكير الإبداعي بصورةه الفظية والشكلية والمعدلتين للبيئة الأردنية على أفراد الدراسة، ثم طبقت استراتيجية العصف الذهني على عينة الدراسة بواقع أربع جلسات، ثم أعادت الباحثة تطبيق اختبار تورنس بصورةه الفظية والشكلية كقياس بعدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور بفرق ذي دلالة إحصائية على اختبار تورنس لتجربة التفكير الإبداعي بصورةه.

أجرى تمبيل (Temple, 2019) دراسة لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة لتجربة التفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلماً من المرحلة الأساسية الدنيا في شرين دولة في أوروبا وأسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (15) شهراً. استخدم الباحث مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابية للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة لتجربة التفكير الإبداعي والتفكير على الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

وأجرت أبو شقير (2019) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريسي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي. تكون البرنامج التدريسي من مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية. التعليمية تمثلت باستراتيجيات التعزيز، والتغذية الراجعة، وتوضيح الأهداف، والعزو الداخلي، وتحمل المسؤولية، والنقاوة بالنفس، من خلال محتوى مساق تربية الطفل. تألفت عينة الدراسة من (42) طالبة من طلابات الصف الثاني الثانوي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (21) طالبة، والمجموعة الضابطة من (21) طالبة. أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار الدافعية للتحصيل.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي اهتمت باختبار فاعلية الاستراتيجيات التعليمية. التعليمية في موقف مختلفة إلى وجود فاعلية لها في المواقف التي اختبرت فيها، اهتمت دراسة يوكى وبومنفلد (Pokay&Bumenfeld, 2010) بدور استراتيجيات الدافعية في التنبؤ بإنجاز الطلاب، ودراسة جرينبرغ (Greenberg, 2014)

التي استنصلت فاعلية برنامج توليد استراتيجيات التفكير البديلة على التطور الانفعالي عند أطفال المدرسة، ودراسة هوليداي (Holiday, 2015) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية جيكسو في التحصيل الدراسي، ودراسة فوجنفيش (Vojnovich, 2018) التي هدفت إلى تحسين دافعية الطلاب من خلال مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم التعاوني، والكتابة التأملية، فيما اهتمت دراسة أبو شقير (2001) أثر برنامج تدريسي في تنمية التحصيل. ولم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت استخدام الاستراتيجيات التعليمية في الجامعات سوى دراسة براون والديناري وبريسلி (Brown; EL-Dinary and Pressely, 2012) التي اهتمت بتطوير الكفاءة القرائية في الصحف الجامعية الإنجليزية لغة ثانية. وهذا ما تميز به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات: فيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة وعيتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصيل إلى النتائج.

منهجية الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتاسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال جمع وتحليل بيانات هذه المشكلة البحثية باستخدام الاستبابة التي تم تطبيقها على طلبة الجامعات السعودية في المنطقة الشرقية خلال الفصل الثاني للعام الجامعي (1439/1440هـ).

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الجامعات السعودية في المنطقة الشرقية، وبالبالغ عددهم (45927) طالباً وطالبة، يتوزعون على (ثلاث) جامعات.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تكونت العينة من (1067) طالباً وطالبة، يشكلون ما نسبته (2.32%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	النكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	503	47.14%
	أنثى	564	52.86%
الكلية	كلية علمية	436	40.86%
	كلية إنسانية	631	59.14%
المستوى الدراسي	سنة أولى	288	26.99%
	سنة ثانية	234	21.93%
	سنة ثالثة	292	27.37%
	سنة رابعة	253	23.71%
المجموع			1067
أداة الدراسة:			استخدمت الدراسة استبانة "الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة وسبل تطويرها". تكونت الاستبانة من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: الاستراتيجيات السلوكية،

أداء الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة "الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة وسبل تطويرها". تكونت الاستبانة من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: الاستراتيجيات السلوكية،

والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الانفعالية، واستراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية.

صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الادارة التربوية وغيرها، حيث تم الأخذ بتوجهات ومقررات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وذلك عندما جمع خمسة محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعدهم (27) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين وبتفاصيل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرونون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 - 0.88)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.90)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.82 - 0.87)، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة: تم استخدام استبانة خماسية التدرج على شاكلة مقاييس ليكرت الخماسي لتحديد الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، على النحو التالي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5, 4, 3, 2, 1) على الترتيب. كما تم استخدام التدرج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

أولاً: 1.00 - (2.33) درجة ممارسة منخفضة.

ثانياً: 2.34 - (3.66) درجة ممارسة متوسطة.

ثالثاً: 3.67 - (5.00) درجة ممارسة مرتفعة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).

الكلية: ولها فئتان: (كليات علمية، وكليات إنسانية).

المستوى الدراسي: ولها أربع مستويات: (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).

ثانياً: المتغير التابع: درجة ممارسة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وسبل تطويرها، والتي يعبر عنها بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وفقراتها المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبانة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة وسبل تطويرها"، وقام بعرضها وفقاً لأسلمة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات استبانة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة ممارسة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	الاستراتيجيات السلوكية	3.77	.56	مرتفعة
2	2	الاستراتيجيات المعرفية	3.51	.54	متوسطة
3	3	الاستراتيجيات الانفعالية	3.32	.51	متوسطة
4	4	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية	3.30	.49	متوسطة
مجالات الاستبانة كل			3.49	0.41	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (2) أن الاستراتيجيات السلوكية قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.56)، وجاءت الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.54)، بينما جاءت استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.49)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة كل (3.49) بانحراف معياري (0.41)، وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة.

ويعزى الباحث السبب في ذلك إلى طبيعة بناء المسافات التدريسية التي تضم في الغالب على أنماط سلوكية يتوقع من المتعلمين القيام بها، وهي أسهل لعضو هيئة التدريس ملاحظتها وتقويمها وتعديلها إن لزم الأمر، بينما جاءت الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم توظيف أساليب حل المشكلات، أو عمل ملخصات من قبل الطلبة، أو استخدام استراتيجيات الاستقصاء لتحقيق الأهداف التعليمية. وهذا أوصت به أغلب الدراسات مثل دراسة براون والديناري وبريسلي (Brown; EL-Dinary and Pressely, 2012) ودراسة مطالقة (2018)، ودراسة جرينبرغ (Greenberg, 2014).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الاستبانة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الاستراتيجيات السلوكية:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستراتيجيات السلوكية مرتبة تنازلياً

الرقة	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسئلة تحتاج إلى إجابات محددة.	4.27	.74	مرتفعة
4	يستخدم أعضاء هيئة التدريس العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.	4.13	.72	مرتفعة
3	يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بمدى صحة استجاباتهم أو لا يأول بشكل مستمر.	3.94	.98	مرتفعة
7	يمكن أعضاء هيئة التدريس طلبهم من توظيف ما تعلموه في موقف حياتية جديدة.	3.84	.93	مرتفعة
8	يدرب أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على تعلم سلوكيات بسيطة حتى تصل في النهاية إلى سلوك معقد.	3.76	.82	مرتفعة
2	يعزز أعضاء هيئة التدريس الطلبة على الإجابات المرغوب بها.	3.52	.79	متوسطة
6	يساعد أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على محاكاة نماذج مرغوب بها.	3.48	.88	متوسطة
5	يهتم أعضاء هيئة التدريس بتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها.	3.21	.84	متوسطة
المجال ككل				مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على: "يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسئلة تحتاج إلى إجابات محددة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي كان نصها "يستخدم أعضاء هيئة التدريس العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.72)، بينما احتلت الفقرة رقم (5) والتي نصت على "يهتم أعضاء هيئة التدريس بتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.84)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.77) وانحراف معياري (0.56)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: مجال الاستراتيجيات المعرفية:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستراتيجيات المعرفية مرتبة تنازلياً

الرقة	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	ينهي أعضاء هيئة التدريس الموقف التعليمي- التعلمى بربط أجزاءه بعضها البعض.	3.84	.65	مرتفعة

الرقم	القرارات	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
6	يوظف أعضاء هيئة التدريس الخرائط المفاهيمية في أثناء عملية التعليم – التعلم.	3.76	.92	مرتفعة
7	يرشد أعضاء هيئة التدريس الطلبة إلى المواد المرجعية كالمعاجم والموسوعات وموقع الإنترن特 ...	3.68	.72	مرتفعة
4	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية.	3.46	.71	متوسطة
1	يعرض أعضاء هيئة التدريس الأفكار الرئيسية للموضوع التعليمي في بداية المحاضرة.	3.43	.76	متوسطة
3	يباً أعضاء هيئة التدريس المواقف التعليمية – التعليمية بعرض مشكلة محيرة على الطلبة.	3.38	.69	متوسطة
8	يكافِ أعضاء هيئة التدريس طلبتهم عمل ملخصات كتابية أو لفظية حول المعلومات التي يحصلون عليها.	3.27	.79	متوسطة
5	يمنح أعضاء هيئة التدريس الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الهدف المرغوب.	3.23	.88	متوسطة
المجال ككل				الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن الفقرة رقم (2) والتي نصت على "ينهي أعضاء هيئة التدريس الموقف التعليمي- التعليمي بربط أجزائه بعضها ببعض" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.65)، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي كان نصها "يوظف أعضاء هيئة التدريس الخرائط المفاهيمية في أثناء عملية التعليم – التعلم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.92)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) والتي كان نصها "يمنح أعضاء هيئة التدريس الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الهدف المرغوب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.88)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لنقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.51) وانحراف معياري (0.54)، وهو يقابل ممارسة بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: الاستراتيجيات الانفعالية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الانفعالية مرتبة تنازلياً

الرقم	القرارات	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
3	يشجع أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على التفاعل الإيجابي فيما بينهم.	3.79	.79	مرتفعة

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*
5	يعمل أعضاء هيئة التدريس على إكساب طلبتهم الثقة بأنفسهم.	مرتفعة	.91	3.68
2	يُكسب أعضاء هيئة التدريس طلبتهم القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.	متوسطة	.85	3.62
4	يدرب أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على إرجاع أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم الذاتية.	متوسطة	.86	3.42
1	يوظف أعضاء هيئة التدريس التعلم التعاوني في القاعات التدريسية لتحقيق أهداف مرغوبة.	متوسطة	.71	3.35
8	يسهم أعضاء هيئة التدريس في تنمية تحكم طلبتهم في انفعالاتهم.	متوسطة	.74	3.30
6	يُكسب أعضاء هيئة التدريس طلبتهم القدرة على معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.	متوسطة	.87	3.12
7	يعزز أعضاء هيئة التدريس النمط القيادي لدى طلبتهم.	منخفضة	.77	2.29
المجال ككل				

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يشجع أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على التفاعل الإيجابي فيما بينهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.79)، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي كان نصها "يعمل أعضاء هيئة التدريس على إكساب طلبتهم الثقة بأنفسهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.91)، بينما احتلت الفقرة رقم (7) والتي نصت على "يعزز أعضاء هيئة التدريس النمط القيادي لدى طلبتهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.77)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.32) وانحراف معياري (0.51)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية مرتبة تنازلياً

رقم	الفرات	الدرجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *
1	يوظف أعضاء هيئة التدريس السبورة الذكية أثناء التدريس.	مرتفعة	.70	3.79
3	يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بمواقع الانترنت المتخصصة للرجوع إليها لمزيد من المعرفة.	مرتفعة	.89	3.72
4	يوظف أعضاء هيئة التدريس وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلبة.	متوسطة	.97	3.62
2	يستخدم أعضاء هيئة التدريس العروض التقديمية (Data Show) في العملية التدريسية.	متوسطة	.72	3.55
5	يسعى أعضاء هيئة التدريس بمقاطع فيديو هادفة لتوضيح المفاهيم الجديدة.	متوسطة	.76	3.02
6	يصطحب أعضاء هيئة التدريس الطلبة بزيارات إلى مراكز البحث العلمية.	منخفضة	.79	2.12
المجال ككل				3.30

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على "يوظف أعضاء هيئة التدريس السبورة الذكية أثناء التدريس" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.70)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي كان نصها "يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بمواقع الانترنت المتخصصة للرجوع إليها لمزيد من المعرفة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.89)، بينما احتلت الفقرة رقم (6) والتي نصت على "يصطحب أعضاء هيئة التدريس الطلبة بزيارات إلى مراكز البحث العلمية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.79)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.30) وانحراف معياري (0.49)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "ما سبل تطوير الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لسبل تطوير الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لسبل تطوير الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مرتبة تنازلياً

الرقم	المقترنات لتطوير الاستراتيجيات والطرق التدريسية	النكرارات	النسب المئوية
1	منح الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الأهداف المرغوبة.	868	81.35%
2	تعزيز الأنماط القيادية لدى طلابهم.	778	72.91%
3	اصطحاب الطلبة بزيارات علمية إلى مراكز البحث العلمية المتخصصة.	685	64.20%
4	إكساب الطلبة القدرة على معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.	648	60.73%
5	الاهتمام بتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها.	602	56.42%
6	الاستعانة بمقاطع فيديو هادفة للتوضيح المفاهيم الجديدة.	575	53.89%
7	توظيف التعلم التعاوني في القاعات التدريسية لتحقيق أهداف التدريسية بكفاءة.	560	52.48%
8	تدريب الطلبة على إرجاع أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم الذاتية.	532	49.86%
9	عرض الأفكار الرئيسية للموضوع التعليمي في بداية آية المحاضرة.	519	48.64%
10	استخدام أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية.	500	46.86%
11	مساعدة الطلبة علىمحاكاة نماذج مرغوب بها.	483	45.27%
12	تعزيز الطلبة على الإجابات المرغوب بها.	478	44.80%
13	استخدام العروض التقديمية (Data Show) في العملية التدريسية.	467	43.77%
14	إكساب الطلبة القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.	459	43.02%
15	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلبة.	434	40.67%

يبين الجدول (7) أن المقترن "منح الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الأهداف المرغوبة" قد احتل المرتبة الأولى بتكرارات (868) ونسبة مئوية (81.35%)، وجاء المقترن "تعزيز الأنماط القيادية لدى طلابهم" بالمرتبة الثانية بتكرارات (778) (72.91%)، بينما احتل المقترن "توظيف وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلبة" المرتبة الأخيرة بتكرارات (434) ونسبة مئوية (40.67%).

ويعزى الباحث السبب في ذلك إلى أن تعزيز الأنماط القيادية لدى الطلبة، والاهتمام بتعديل سلوكياتهم غير المرغوبة، واصطحابهم في زيارات علمية إلى مراكز البحث العلمية المتخصصة، بالإضافة إلى توظيف التعلم التعاوني في القاعات التدريسية لتحقيق أهداف التدريسية بكفاءة، واستخدام مقاطع فيديو هادفة للتوضيح المفاهيم الجديدة تعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وتجعل العملية التعليمية ممتعة، وذات جدوى وفائدة تعود بالنفع على الطلبة والعملية التعليمية برمتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة

الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)؟".
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة، حسب متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

أ- حسب متغير الجنس:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الجنس

إناث(ن = 564)		ذكور(ن = 503)		المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.46	3.86	.61	3.56	الاستراتيجيات السلوكية
.40	3.49	.57	3.53	الاستراتيجيات المعرفية
.50	3.37	.59	3.25	الاستراتيجيات الانفعالية
.47	3.26	.50	3.34	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية
.40	3.52	.53	3.46	الاستبانة كلّ

ب- حسب متغير الكلية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الكلية

كليات إنسانية(ن = 631)		كليات علمية(ن = 436)		المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.48	4.11	.54	3.61	الاستراتيجيات السلوكية
.41	3.32	.49	3.65	الاستراتيجيات المعرفية
.48	3.49	.53	3.18	الاستراتيجيات الانفعالية
.43	3.16	.40	3.48	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية
.40	3.52	.45	3.47	الاستبانة كلّ

ج- حسب متغير المستوى الدراسي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير المستوى الدراسي

سنة رابعة (ن = 253)		سنة ثالثة (ن = 292)		سنة ثانية (ن = 234)		سنة أولى (ن = 288)		المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	

.72	3.85	.69	3.81	.46	3.75	.61	3.71	الاستراتيجيات السلوكية
.77	3.59	.61	3.56	.40	3.49	.57	3.45	الاستراتيجيات المعرفية
.69	3.62	.58	3.56	.50	3.15	.59	3.12	الاستراتيجيات الانفعالية
.76	3.37	.72	3.31	.47	3.35	.50	3.29	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية
.61	3.59	.58	3.54	.40	3.44	.53	3.42	الاستبانة كل

يتبع من الجداول أرقام (8، 9، 10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (11) يبيّن ذلك.

جدول (11): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حسب متغيرات الدراسة

المقدمة	المقدمة	المقدمة	المقدمة	المقدمة	المقدمة	المقدمة	المقدمة	المقدمة
*0.000	11.269	3.561	1	3.561	الاستراتيجيات السلوكية			
0.259	1.431	0.392	1	0.392	الاستراتيجيات المعرفية	الجنس	قيمة هو تلغ =	
*0.000	10.767	3.241	1	3.241	الاستراتيجيات الانفعالية	0.162		
0.286	1.076	0.255	1	0.255	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية	0.001 = ح		
*0.000	14.848	4.692	1	4.692	الاستراتيجيات السلوكية			
*0.000	13.055	3.577	1	3.577	الاستراتيجيات المعرفية	الكلية	قيمة هو تلغ =	
*0.000	11.585	3.487	1	3.487	الاستراتيجيات الانفعالية	0.625		
*0.000	12.675	3.004	1	3.004	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية	0.012 = ح		

0.231	1.019	0.322	2	0.644	الاستراتيجيات السلوكية	المستوى الدراسي قيمة ولكس = 0.943 ح = 0.025
0.273	0.887	0.243	2	0.486	الاستراتيجيات المعرفية	
*0.000	17.322	5.214	2	10.428	الاستراتيجيات الانفعالية	
*0.000	13.582	3.219	2	6.438	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية	
		0.316	1061	335.276	الاستراتيجيات السلوكية	
		0.274	1061	290.714	الاستراتيجيات المعرفية	
		0.301	1061	319.361	الاستراتيجيات الانفعالية	
		0.237	1061	251.457	استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية	

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$).

بين الجدول رقم (11):

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة عند الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية، بينما كانت هناك فروق عند الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات الانفعالية، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس سواء الذكور أم الإناث الاستراتيجيات المعرفية أو استراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية، وذلك لتدريسيهم نفس الموضوعات التدريسية، بينما نجد أن أعضاء هيئة التدريس الإناث يركزن على استخدام الاستراتيجيات الانفعالية بالإضافة إلى الاستراتيجيات السلوكية، كونها تساعد وتساهم هذه الاستراتيجيات كثيراً في عمليات الضبط الصفي للطلابات في الفاعلات التدريسية، وتتجه أكثر منها عند الذكور.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات الانفعالية تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الكليات (الإنسانية)، وعند الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجية توظيف الوسائل التكنولوجية، لصالح تقديرات ذوي الكليات (العلمية).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الموضوعات التدريسية في الكليات الإنسانية التي تتطلب توظيف المشاعر الإنسانية والانفعالية، ومبادئ النظريات السلوكية داخل القاعة التدريسية، أكثر منها لدى الكليات العلمية التي يلزم فيها توظيف مبادئ وأسس النظريات المعرفية، علاوة على توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في توضيح المفاهيم العلمية في موضوعاتها.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع استراتيجيات الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، باستثناء الاستراتيجيات الانفعالية.

ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيف (Scheffe) كما هو موضح في جدول (12).

جدول (12): نتائج اختبار شافيف (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الاستراتيجيات الانفعالية حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
المتوسط الحسابي	3.12	3.15	3.56	3.62
سنة أولى	3.12	0.03	0.44*	0.50*
سنة ثانية	3.15		0.41*	0.47*
سنة ثالثة	3.56			0.06

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بين الجدول (12) أنه هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي المستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية) من جهة، ومتوسطات تقديرات ذوي المستوى الدراسي (سنة ثالثة، وسنة رابعة) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي (سنة ثالثة، وسنة رابعة).

ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى طلبة المستويات الدراسيي في السنة الثالثة أو السنة الرابعة لديهم القدرة على فهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، والتعامل معهم من العلاقات الإنسانية، وليس من خلال علاقة مدرس وطالب، حيث يكون الطالب على الأغلب قد قام بدراسة أكثر من مبحث دراسي عند نفس عضو هيئة التدريس، وتولدت بينهم أنواعاً من العلاقات الإنسانية، القائمة على الاحترام المتبادل والثقة، مما يسمح للطلبة بناء مشاعر الاحترام والتقدير لعضو هيئة التدريس، الأمر الذي يدفع عضو هيئة التدريس لتقدير الطالب، والتعامل معه على أساس المودة والاحترام.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على درجة ممارسة الاستراتيجيات والطرق التدريسية السادسة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية كل حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (13).

جدول (13): اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية لعمليات إدارة المعرفة كل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرارة	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.261	1	0.261	1.249	670.2

0.285	1.086	0.227	1	0.227	الكلية
0.218	1.067	0.223	2	0.446	المستوى الدراسي
		0.209	1061	221.749	الخطأ
			1066	445.507	الكلي

يبين الجدول (13): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع الاستراتيجيات ككل، تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فقد تم صوغ التوصيات الآتية:

-تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس الجامعي والمزج بين الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والافاعالية والمحوسية.

-عقد دورات تدريبية مكثفة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتدريبهم حول كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات في التدريس.

-إجراء المزيد من الدراسات لاستقصاء الاستراتيجيات التعليمية. التعلمية الشائعة في تخصصات محددة بعينها كاللغات العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم.

قائمة المراجع:

- أبو جادو، صالح(2005). استراتيجيات التعلم وتوظيفها في التدريس الصفي. عمان: منشورات معهد التربية (الأردن - اليونسكو).
- أبو شقير، نائلة(2001). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- حسين، محمد عبد الهادي (2003). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العฒوم، عدنان(2004). علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق والحليلة، محمد(2004). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- مطلاقة، سوزان(2018). أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد ،الأردن.
- Abu Sha'r, Awatif(2010). "Strategies for constructing Meaning Used by University Students through Reading Different Types of Texts."Unpublished Doctoral Dissertation.Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Ashman, Adrian & Conway, Robert (2015). Introduction to Cognitive Teaching Strategies. Pad snow: Cornwall. London. UK.
- Barling, J. & Slater, E. (2017). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of leadership. Organization Development Journal.21(2). PP: 157-161.

- 10.Boujaoud, K. & Giuliano, N. (2016) .The relationship between student's approaches to studying, formal reasoning ability, prior knowledge, and gender and their achievement in chemistry. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Lake Geneva .WI. April 7-10,2016.
- 11.Brown, Rachel; EL-Dinary, Pamela; Pressely (2012).Developing reading competence in university (ESL) classes.The Reading Teacher, Vol. 49, No. (3): pp. 256-258.
- 12.Cotton, Kathleen (2016) .Teaching thinking skills: School Improvement Research Serious .SIRS National Press. NY: USA.
- 13.Day, Victoria P (2017) .Promoting strategic learning. Retrieved from : EBSCO: Ed-320145-12. May 12, 2019.
- 14.Duch, B., Allen, D. (2014). The Power of Problem – Based Learning. Styles Publishing Press, LLC.USA.
- 15.Greenberg, Mark (2014). Promoting Emotional Competence in School- Aged Children: The Effects of Promoting Alternative Thinking Strategies: PATHS Curriculum Development and Psychopathology, 15(7). PP: 117-13
- 16.Holliday, D. (2015). The Effects of The Cooperative Learning Strategy Jigsaw ll on Academic achievement and Cross- Race Relationships in A secondary Social Studies Classroom , DAI, 57(1),162
- 17.Livingston, J. (1997). Met Cognition: An overview.Dissertation Abstract International.No: 294(10). PP: 35-37.
- 18.Oxford , Rebecca .(2010). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know. Newbury House Publishers. New York: USA.
- 19.Pokay, Patricia &Bumenfeld, R. (2010).Predicting Achievement Early andlae in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning strategies. Journal of Educational Psychology, 82(1),(41-50).
- 20.Schunk, D. H. (2018). Learning theories: An educational Perspective.(2nd Ed.). New Jersey: Prentice- Hall Inc.
- 21.Song, Mi-jeong (2016). Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom.Asian Journal of English Language Teaching.38(2). PP: 41-54.
- 22.Sternberg, Robert & Williams, Wendy (2018).Educational Psychology.Allyn & Bacon Press. London: UK.
- 23.Temple, C.(2000). What can we learn from 15000 teachers in central Europe and central Asia? Reading Teacher, 54(3),312-315
- 24.Vojnovich, Christine (2018). Improving Student Motivation in the Secondary Classroom through the Use of Critical Thinking

Skills.Cooperative Learning Techniques.Master's Research Project,
Saint Xavier University, Ed 411334

25.Woolfolk, Anita (2015). Educational Psychology.Pearson
Educational Company.Green Hill Press. New-Jersey: USA.

المقاربة البيو طبية للصحة والمرض بين الطبين البديل والشعبي وسوسيولوجيا الصحة.
**THE BIOMEDICINE APPROACH OF HEALTH AND ILLNESS
BETWEEN BOTH TRADITIONAL AND ALTERNATIVE
MEDICINES AND HEALTH SOCIOLOGY**

بوشتي الزيني، طالب باحث في سلك الدكتوراه، بمخابر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية،
 بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس- المغرب.

ملخص: تناقش هذه الورقة المفارقات التي تطرحها المقاربة البيو طبية لمفهومي الصحة والمرض؛ باعتبارها مقاربة تحدد المرض كانحراف يصيب الجسم؛ أي حدوث عدم التوازن في الوظائف الفيزيولوجية لأعضاء جسد الإنسان، بينما تكون الصحة استمرارا لهذا التوازن. وأمام النقد الذي تعرضت له هذه المقاربة برزت مقاربات جديدة تحاول تجاوز نمذج الطب الأرثوذوكسي، كالمقاربة البيو-سيكوانجamentive التي حاولت الأخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والسيكولوجية في الصحة والمرض. وفي هذا السياق تظهر أهمية الطبين البديل والشعبي باعتبارهما يسعian إلى فهم تجربة الصحة والمرض انتلاقا من مقاربة كليلة تراعي البعد الإنساني. إن المقاربة البيو طبية لم تسلم إذا من نقد السوسيولوجيين نظرا لإنغالها الأبعد الإنسانية في التشخيص والعلاج.

الكلمات المفتاحية: المقاربة البيو طبية، الطب البديل، الطب الشعبي، سوسيولوجيا الصحة، الصحة والمرض.

Abstract: This paper treats the paradoxes posed by biomedicine's view of health and illness. Biomedicine defines illness as a deviation that strikes the human body, causing an imbalance in physiological function of the body's members. Whereas the Biopsychosocial approach takes in consideration the psychosocial factors of health, it transcends the orthodox medicine model. In this context the importance of both traditional and alternative medicines appeared. They share a holistic understanding of the causes of poor and good health, focusing on the unity of the mind and body. Thus biomedicine is criticized by sociologists because it ignores the human dimension at diagnostic and treatment.

Key words: Biomedicine, alternative medicine, traditional medicine, health sociology, health and illness

مقدمة:

يعتبر المرض والصحة من بين الظواهر التي حظيت باهتمام الباحثين السوسيولوجيين والأنثروبولوجيين خلال النصف الثاني من القرن العشرين، نظراً لكونهما ظاهرتين لا ترتبطان بما يحدهما مهنيو الصحة من تشخيص وعلاج وغيرها فقط، بل ترتبطان كذلك بمتلازمات وممارسات اجتماعية للفاعلين تتجاوز غالباً المقاربة الطبية المنهيّة. لذلك ستنظر في هذا الورقة إلى مفهومي الصحة والمرض، مبيناً مختلف المقاربـات التي تناولـتهما، بدايةً بالمقاربة البيولوجية والطبية وصولاً إلى التصور السوسيولوجي بمختلف مقاربـاته.

يطرح تحديد مفهومي الصحة والمرض عدة صعوبـات، تقتضـي من الباحث السوسيولوجي الوقوف عند أبعادـهما البيوطـبية والسوسيـوـثقـافية، لهذا فمن أجل تجاوز تلك الصعوبـات لابد لنا من تناول الأسئلة التالية بالـتوضـيح والـمناقشـة: إذ كـيف يمكن تحـديد ما هو صـحي وما هو مـرـضـي في الإنسـان؟ وهـل المـقارـبة البيـوطـبية كـافية لـتحـديد الصـحة والـمرـض وبالـتالي التـشـخـيص والـعلاـج؟ أليس المـرض والـصـحة بنـاءـين اجتماعـيين؟

سنـناقـش في هذه الـورـقة الإـشكـالـات السـوسيـولـوجـية والإـشكـالـات الطـبـية التي يـطـرـحـها مـفـهـومـا الصـحة والـمرـض، عـلـوة على قـرـاءـة وـمـنـاقـشـة مختلفـ المـقارـبات النـظـرـية في سـوـسيـولـوجـيا الصـحة والـمرـض، التي حـاولـت أن تـتـنـاـولـ الـظـاهـرـتـينـ في بـعـدهـما الـاجـتمـاعـيـ، ولـيـسـ الـبـيـولـوجـيـ الطـيـ الـصـرفـ - كـماـ هوـ الـحـالـ معـ المـقارـبةـ الـبـيـوطـبـيةـ الـخـالـصـةـ - بـالـإـضـافـةـ إـلـىـ الـوقـفـ عـنـ الـانتـقـاداتـ الـتـيـ وـجـهـهـاـ السـوـسيـولـوجـيونـ وـغـيرـهـمـ لـهـذـهـ الـمـقارـبةـ.

تـتـنـاـولـ المـقارـبةـ الـبـيـوطـبـيةـ أوـ الـبـيـولـوجـيةـ ظـاهـرـتـيـ الصـحةـ وـالـمـرـضـ منـ زـاوـيـةـ طـبـيـعـيـةـ، بـمـعـنىـ أنهاـ تـحـددـ المـرـضـ كـانـحرـافـ يـصـبـبـ جـسـدـ الإـنسـانـ؛ أيـ حدـوثـ عدمـ التـوازنـ فيـ الـوظـائفـ الـفـيـزـيـوـلـوـجـيـةـ لـأـعـضـاءـ الـجـسـدـ، بـيـنـماـ تـكـونـ الصـحةـ اـسـتـمـارـاـ لـهـذـاـ التـوازنـ. وـهـذـاـ مـاـ يـعـبـرـ عـنـهـ "لـوريـشـ"ـ بـقـولـهـ «ـ الصـحةـ هـيـ الـحـيـاـ فـيـ الـحـيـاـ فـيـ صـمـتـ الـأـعـضـاءـ»ـ (J. Pierret, 1984)، فـالـمـنـظـرـ الـطـبـيـ بـهـذـاـ الـمـعـنىـ يـفـصـلـ الـمـرـضـ عـنـ سـيـاقـهـ الـاجـتمـاعـيـ وـالـقـافـيـ، وـعـنـ عـوـافـلـهـ الـبـيـئـيـةـ وـالـاجـتمـاعـيـ، وـبـذـلـكـ يـكـوـنـ «ـ الـمـرـيـضـ هـنـاـ لـيـسـ سـوـىـ مـخـبـرـاـ حـولـ جـسـدـ فـاشـلـ»ـ (J. Pierret, 1984)، فـالـخـطـابـ الـطـبـيـ بـحـسـبـ "ـجـانـ كـلـافـرـولـ"ـ هوـ خـطـابـ حـولـ الـمـرـضـ، وـلـيـسـ حـولـ الإـنسـانـ»ـ (J. Pierret, 1984). إنـ هـذـهـ الـمـقارـبةـ الـبـيـوطـبـيةـ لـلـصـحةـ وـالـمـرـضـ لـنـ تـسـلـمـ مـنـ نـقـدـ الـفـلـاسـفـةـ، وـعـلـمـاءـ النـفـسـ نـظـرـاـ لـإـغـفـالـهـ لـلـأـبـعـادـ الـإـنسـانـيـةـ فـيـ الـصـحةـ مـنـ نـاحـيـةـ أـوـلـىـ، وـنـظـرـاـ لـكـونـ الـجـبـحـ فـيـ تـارـيـخـ الـمـارـسـةـ الـطـبـيـةـ مـنـ الـيـونـانـ، يـوـضـحـ بـجـلـاءـ حـضـورـ ماـ هـوـ اـجـتمـاعـيـ وـبـيـئـيـ فـيـ التـشـخـصـ وـالـوقـاـيـةـ وـالـعلاـجـ مـنـ نـاحـيـةـ ثـانـيـةـ.

1. الصحة والمرض: بين الفيزيولوجيا والباتولوجيا.

تـحـددـ الـمـعـرـفـةـ الـطـبـيـةـ الـمـرـضـ كـانـحرـافـ عـنـ الـمـعيـارـ الـبـيـولـوـجـيـ لـلـصـحةـ، ذـكـرـ أـنـ الـمـرـضـ يـشـأـ دـاخـلـ الـجـسـدـ وـيـمـكـنـ مـعـرـفـتـهـ بـشـكـلـ مـوـضـوعـيـ مـنـ خـلـالـ أـعـراضـ جـسـديـةـ مـلـمـوـسـةـ، بـحـيثـ يـتمـ تـشـخـصـ الـمـرـضـ بـنـاءـ عـلـىـ مـعـرـفـةـ بـالـوـظـائـفـ الـفـيـزـيـوـلـوـجـيـةـ لـأـعـضـاءـ الـجـسـدـ، وـعـنـدـمـاـ تـشـيـرـ نـتـائـجـ الـتـحـالـيلـ الـطـبـيـةـ لـلـمـرـيـضـ الـذـيـ يـشـكـوـ مـنـ الـأـلـمـ إـلـىـ وـجـودـ شـيـءـ غـيرـ عـادـيـ أوـ شـاذـ جـسـدـ هـذـاـ الـإـنسـانـ (ـالـوـحـيـشـيـ أـحـمـدـ بـيرـيـ، عـبـدـالـسـلـامـ بـشـيرـ الدـوـبـيـ، 1989ـ). هـكـذاـ نـجـدـ الـعـلـمـ الـطـبـيـةـ –

الفيزيولوجيا والتشريح والإنتيولوجيا. يعتبرون أن فقدان أعضاء الجسد للتوازن وعدم قيامها بوظائفها الطبيعية على أحسن وجه، يدخل الإنسان في حالة المرض، ويوازي ذلك ظهور الألم وارتفاع في درجة الحرارة على جسده مثلاً، لذلك فالمرض حسب «ج. بارك» هو «الحالة التي يكون عندها الجسد أو بعض أعضائه أو أجهزته أو مجموعة منها تعاني اضطراباً في وظائفها» (الوحishi أحمد بيري، عبدالسلام بشير الدوبي، 1989). «وعلى هذا الأساس تضع المنهنة الطبية، القواعد الطبية التي تُعرف وتفسر الانحراف البيولوجي، وتسعى إلى فرضها بالقوله بمقتضى سلطتها لعلاج هؤلاء الأشخاص الذين تم تعريفهم بأنهم مرضى» (الوحishi أحمد بيري، عبدالسلام بشير الدوبي، 1989).

تجد هذه المقاربة أسلوبها في تصور الطبيب الفرنسي " كلود برنار" صاحب كتاب «Introduction à l'étude de la médecine expérimentale» في مسألة المرض من خلال البحث عن قوانين اشتغال أعضاء الجسد، وليس البحث عن أسباب المرض، إذ لا توجد في نظره «اختلافات راديكالية بين طبيعة الظواهر الفيزيولوجية (السليمة) والباتولوجية والعلاجية (...) فكل هذه الظواهر تُسمَّى من قانون المادة الحية، باعتبارها ظواهر متماثلة لها نفس الجوهر، ولا تختلف إلا عبر شروط مختلفة التي تتضمنها عبرها الظواهر» (Claude Bernard, 2005). ومن أجل ذلك يرى " كلود برنار" أن الطب التجاريبي - الملاحظة والتجربة المقارنة- هو الذي يمكنه معرفة قوانين العضوية في حالة الصحة والمرض بكيفية لا تكفي بالتنبؤ بالظواهر فقط، ولكن كذلك بضبطها وتعديلها في بعض الحدود (Claude Bernard, 2005)، فالقوانين الفيزيولوجية توجد في الظواهر الباتولوجية، وبالتالي يتربت عن ذلك القاعدة العلمية الحقيقة للعلاج، والذي يعني أن يُعطى عبر معرفة العمل الفيزيولوجي لأسباب المرض(Claude Bernard, 2005)، ذلك أن الأمراض ما هي إلا تغيرات كمية تصيب العضوية في حالتها الطبيعية (ذكراء الإبراهيمي، 2016)، ولهذه الأسباب ينبغي في نظره أن تكون مناهج الاستقصاء في ظواهر الحياة، هي نفسها سواء تعلق الأمر بالحالة العادية أو بالحالة الباتولوجية (Claude Bernard, 2005). فقد حاول " كلود برنار" إبعاد كل تصوّر ميتافيزيقي أو تيولوجي حول ظاهرة الصحة والمرض، والنظر إليها من زاوية الحتمية البيولوجية التي اعتقد أنها عندما تقوم على التجربة (الطب التجاريبي)، فإنها ستقود حتماً إلى معرفة تامة بالجسم في الحالة الفيزيولوجية العادية والباتولوجية المرضية، من جهة أولى، ومن ثم العلاج من جهة ثانية.

وبصفة عامة يمكن تقسيم تعريفات المقاربة الطبية لمفهوم الصحة إلى قسمين، تعريفات ساكنة تعتبر « الصحة هي الحالة الفيزيولوجية والبيولوجية الحسنة والعمل المنتظم المنسق للجسد خلال فترة زمنية يكون فيها خاليًا من العلل والألام، التي ينتج عنها خلل في الوظائف الحيوية لمختلف الأجهزة» (صالح المازفي، 2008) وتعريفات ديناميكية تعتبر « الصحة هي القراءة على مقاومة المرض والمحافظة على التوازن الفيزيولوجي والبيولوجي المهدد دائمًا، نظرًا لتطور الجسم وتأقلمه المستمر مع المؤثرات الخارجية، جراثيم وبكتيريا وميكروبات (...)

ومصارعتها، بالإضافة إلى مقاومة التفاعلات الداخلية، والاضطرابات الهرمونية» (صالح المازفي، 2008).

ويخلص السوسيولوجي "أنتوني غدينز" إلى أن النموذج الطبي الحيوي في تصوره للصحة والمرض، ينطلق من ثلاثة افتراضات، أولاً اعتبار المرض انهياراً ما في الجسم يجعله ينحرف عن حالته السوية؛ لذلك ترى النظرية الجرثومية «Germ theory» أنه لكي يستعيد الجسم صحته، لابد من عزل سبب المرض وعلاجه.وثانياً يمكن معالجة الجسم بعزل عن النفس، بشكل حيادي بعد جمع البيانات وتحليلها في الملف الطبي الرسمي للمريض؛ لأن الشخص لا يمثّل فرداً مريضاً وإنما جسداً مريضاً. ثالثاً يعتبر المتخصصون الطيبون المدرّبون هم وحدهم الذين لهم المشروعية والقدرة على العلاج داخل المؤسسات العلاجية المخصصة لهذا الغرض؛ إذ لم يعد للمعالجين التقليديين أو الشعبيين مكاناً بينهم (أنتوني غدينز، 2005).

2.حدود المقاربة البيوطيبة:

لقد حاولت المقاربة البيوطيبة التأسيس لعلم الطب قائم على التجربة العلمية، من أجل تفسير الظواهر التي يعرفها جسد الإنسان، سواء كانت سليمة أو مرضية، وبذلك جعلت الجسم الإنساني مجرد آلية يمكن معرفة القوانين العلمية المتحكمة فيها، والمفسرة لظواهرها في حالة المرض أو الصحة، شريطة احترام صرامة المنهج التجريبي كما أرسى قواعده وخطوطاته الطبيب التجريبي "كولد برناار" إذا ما أريد التأسيس لطلب علمي حقيقي، يضم منطقياً الفيزيولوجيا والباتولوجيا والعلاج. إن هذا التصور البيولوجي أو الطب التقنو-علمي ركز على بعد واحد في ظاهري الصحة والمرض؛ أي ركز على منظور النظرية الجرثومية، فمن جهة أولى طور معارفه، ووسائل وتقنيات استقصائه، وإمكانيات عمله العلاجي بخصوص المرض، لكنه من ناحية ثانية تجاهل الكائن الإنساني ككلية بيو-سيكو-سوسيولوجية، تعيش في ظروف بيئية، حيث تصور المرض كشيء طبيعي ينحصر في ما هو بيولوجي فقط.

وبالفعل يرتكز النموذج البيوطبي في تصوره لصحة ومرض الجسم الإنساني على مجموعة من الخصائص تميز المقاربة البيوطيبة، حسب "لاني راسل" وبيانها على النحو التالي:

الجسد كآلية: لقد تم تخيل عمل جسد الإنسان كآلية في النموذج البيوطبي؛ أي أنه يشتغل بشكل ميكانيكي كما لو كان عبارة عن آلية، لذلك كان الأطباء الأوائل قد متحمسين لاكتشاف الكيفية الميكانيكية التي تشغله بها بشكل جماعي أجزاء الجسم، وبالتالي لا يمكن معالجته إلا كآلية. ولهذا الغرض كان التنافس شديداً بين الأطباء على الحصول على جسد للإنسان بهدف تshireحه خلال القرن التاسع عشر (Lani Russell, 2014)، ذلك أن معرفة وظائف أعضائه تسمح للممارسين

الطيبين بعلاج اختلالاته الوظيفية (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

ثانية جسد-عقل: تأثرت المقاربة البيوطيبة بالتصور الديكارتي للصحة، فقد كان "ديكارت" يهدف إلى فهم طبيعة الوجود البشري والوعي والعلاقة بين العقل والجسد. هكذا اعتبر أن هناك انفصالاً بين الجسد والعقل، لذلك لا يمكن اختزال أفكار ومعتقدات وقيم الشخص في البيولوجيا وقوانينها المتحكمة في الجسد، ولكنها تُنسب إلى مجال العقل الذي يتحكم كذلك في الجسد (Lani Russell, 2014). وهذا ما يظهر بشكل واضح «في تطور الطب خلال القرن الثامن

عشر وأوائل القرن التاسع عشر، الذي ركز على جسد الفرد وبيولوجيا المرض، حيث فهم المرض أولاً كجانب من جسد الشخص المريض، إذ حاول الطب كعلم جديد محاكاة العلوم الطبيعية، من أجل إنتاج تفسيرات موضوعية حول المرض» (Kevin WHITE, 2017).

تجاهل وعدم اعتبار العواطف: أعطت المقاربة العلمية الجديدة للصحة قيمة كبيرة لمقاربة موضوعية للمعرفة، والتي لا تعطي أهمية لرأي المريض عند التشخيص؛ فمن وجهة نظر هذه المقاربة العلمية المحضة رأي المريض لا قيمة له. إن المهم بالنسبة لها هو معرفة كيفية اشتغال الجسد، الموجه بقوانين طبيعية لا تختلف من فرد لأخر، الأمر الذي جعل المقاربة البيو طيبة لا تأخذ بعين الاعتبار أفكار وآراء المرضى (Lani Russell, 2014).

السبب الواحد للمرض (النظيرية الجرثومية): كان لظهور النظيرية الجرثومية خلال نهاية القرن التاسع عشر حسب "لاني راسل" أثراً واضحاً على المقاربة البيو طيبة، حيث بدأ تحديد أسباب الأمراض بارجاعها إلى سبب واحد وهو الجراثيم، وبعد أن كان المرض يبدأ مشكل في عضو خاص في الجسد، أصبح بعد ذلك الاهتمام الطبي مركزاً حول كائنات دقيقة جداً، لا ترى بالعين المجردة وهي الجراثيم، التي تقف وراء مجموعة من الأمراض، التي يتم تحديدها من خلال الأعراض التي تحدثها على جسد الإنسان. وقد تم البحث عن طريقة لمقاؤتها وإخراجها من الجسد، حيث بدأ استعمال مضادات السموم أو التناصح لتحقيق ذلك الأمر الذي أدى إلى القضاء على كثير من الأمراض والأوبئة، مثل الجذري، الكولييرا والتيفوئيد، وبالتالي تم إنقاذ حياة الآلاف من الناس (Lani Russell, 2014).

يقوم تشخيص المرض في المقاربة البيو طيبة إذا على الأعراض والعلامات، التي يحدثها على جسد الإنسان؛ أي أن هناك ربطاً بين ما يحدث داخل الجسد والأعراض خارجه في التشخيص والعلاج كذلك. غير أن العلاقة بين الأعراض والباتولوجيا، والمرض ليست دائماً بالبساطة التي تصورها بها النموذج البيولوجي؛ إذ يمكن أن تظهر على الشخص أعراض مرض ما دون أن يكون مصاباً به، وكذلك يمكن أن يكون مصاباً، دون أن تظهر عليه علامات وأعراض ذلك المرض. ويظهر ذلك مثلاً من خلال متلازمة العياء المزمن، حيث يناضل المصابون من أجل أن تأخذ الأعراض بجدية، لكن لا يتم الاعتراف بها كأمراض حقيقة، بقدر ما تعيش كتعاب، وفقدان للرغبة الجنسية، وطنين الأدن، ودوار الرأس، وهذه الأعراض هي مؤشرات على اختلال سيكولوجي، أكثر منه اختلالاً عضوياً (Hannah Bradby, 2009).

إن الأمراض لا توجد كمجموعة فئات قارة، بل إنها في تحول مستمر، بحسب تغير البيئة الميكروبولوجية، وتقدم الأبحاث الطبية، وتغير الاتجاهات الاجتماعية كذلك، ذلك أن خلق فئات جديدة من الأمراض، مع غياب آفة خاصة «Specific Lesion»، جانب لا مفر منه بالنسبة للممارسة الطبية. فنأخذ على سبيل المثال حالة علاج العجز الجنسي عند الرجال، فقبل تسويق عقار «الفياغرا viagra» كان الضعف الجنسي لدى الرجال، يعتبر تأثيراً جانبياً للمرض، أو لعلاج أمراض أخرى، أو للتقدم في السن، لذلك كان لاستعمال الفياغرا أثر مهم على جودة حياة الناس الذين يعانون من ضعف الانتصاب، رغم أنه يسبب للبعض ألم الرأس واحتناق الأنف. وقد دفع النجاح الذي حققه الفياغرا بالنسبة للرجال، إلى التفكير في استخدام نفس العقار بالنسبة

للنساء، اللائي يشعرن بعدم الرغبة في الاتصال الجنسي غير المرتبط بمرض خاص، حيث اعتبر كاختلال في الوظيفة الجنسية لديهن، رغم غياب مؤشرات عضوية على ذلك (Hannah Bradby, 2009).

وتُثْبِّتُ دراسة لـ "سكامبلر and Al Scambler" أن ظهور بعض أعراض المرض خلال الحياة اليومية، والتي يمكن أن تكون مؤشراً على بعض الأمراض، لا تقود الناس بالضرورة إلى طلب المساعدة الطبية. ففي هذا السياق تكشف الدراسة أن واحداً من أصل مائتي حالة ألم الرأس تقود أصحابها إلى استشارة الطبيب، واحد من أصل أربعة عشر مثلاً لألم حقيقي في الصدر، أخذ إلى الطبيب واعتبر مقلقاً بشكل كبير (Hannah Bradby, 2009).

إن الأمراض البشرية تتزايد وتحول بشكل كبير في طبيعتها، بفعل سياقات التصنيع، ففي السابق كانت تجربة المرض تعيش في عالم طبيعي معافي، بفضل وجود هواء وماء نقين، ونمو الغذاء في تربة طبيعية خصبة، كما أن العناصر المؤثرة كانت تخضع لعملية امتصاص تتم في سيرورة الحياة الطبيعية. إن ذلك لم يعد ممكناً اليوم، نظراً لوجود مواد ذات أصل غير بيولوجي إضافة إلى سيطرة النماذج الميكانيكية على ما هو طبيعي (توماس بيري، 2006)؛ لهذه الأسباب ينبغي «على مهنة الطب أن تعيد النظر في دورها الآن، ليس ضمن سياق المجتمع البشري فقط، بل في سياق سيرورة الأرض. إن إبراء الأرض هو الآن المطلب المسبق من أجل إبراء الإنسان، وإن تكيف الإنسان لشروط وقيود العالم الطبيعي يشكل الوصفة الطبية الأساسية من أجل عافية البشر، ولن يفي شيء آخر بهذه الغرض» (توماس بيري، 2006).

3. الصحة والمرض من منظور الطب التقليدي (الشعبي) والطب التكميلي أو البديل:

إذا كانت المقاربة البيوطيبة للصحة والمرض، تتناول الجسد الإنساني كشيء موضوعي، قابل للدراسة والتشريح بمعزل عن أبعاد الإنسانية والاجتماعية والنفسية - عندما تنظر إليه كآلية تشتعل بشكل ميكانيكي، وتفصل بين ما هو جسدي، وما هو عقلي في الإنسان. فإن الطيبين التقليدي والبديل يتتقاسمان فيما كلّا لأسباب الصحة الجيدة أو السيئة، حيث لا يفصلان بين الجسد والعقل، ويبيّنان كيف تتأثر هذه الوحدة بالشروط التي يعيش تحتها الشخص. وعلى الرغم من كونهما يلتقيان في رفضهما للفكرة التجزئية للإنسان، إلا أنهما يختلفان في اعتبارات أخرى؛ فالطب التقليدي (الشعبي) وُجدَ في عالم الجنوب، إذ يقوم على الخبرات والمعتقدات والثقافة، في حين وُجدَ الطب البديل أو العلاج التكميلي في عالم الشمال، وينتشر بين الناس غير الراضيين عن الممارسة الطبية التقليدية «Conventional medicine» (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016). مما هي الخصائص التي تميزهما عن الطب التقليدي أو الممارسة البيوطيبة الأرثوذوكسية؟

الطب التقليدي (الشعبي): ينتشر هذا النوع من الطب أو العلاج في دول الجنوب، حيث تحدثت منظمة الصحة العالمية سنة 2013 عن حوالي 907 مليون زيارة إلى مقدمي الطب التقليدي، تمت في الصين سنة 2009، كما أن هناك أكثر من 18226 شكلًا من الممارسين التقليديين للرعاية الصحية الأساسية لفائدة 80 بالمائة من السكان في جمهورية لاوس الشعبية الديمقراطية. ويشير الطب التقليدي بحسب منظمة الصحة العالمية، إلى مجموع المعارف

والمهارات والممارسات، القائمة على نظريات، ومعتقدات وخبرات السكان الأصليين، في ثقافات مختلفة، سواء كانت قابلة أو غير قابلة للتفسير، والتي تُستعمل للمحافظة على الصحة، كما في الوقاية والتشخيص، وعلاج الأمراض العضوية والعقلية (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016). فهذا النوع من الطب أو العلاج لا يمكن فصله عن المعتقدات الدينية أو السحرية لممارسيه وزبنائهم؛ لأن الشفاء عندهم لا يحتاج فقط إلى الوصفة، بل يكتمل بطقوس دينية أو سحرية، مثل ما يعرف لدى المغاربة « بالبركة والبنية ».

ويختلف الطب التقليدي بحسب البلدان والمناطق، ففي شكله الإفريقي يبحث المعالج التقليدي- خلافاً للطبيب الأرثوذوكسي- عن أسباب المرض في السياق الاجتماعي والطبيعي والبيئي الروحي، ويتم استخدام نطاق واسع من الأعشاب والنباتات الطيبة، أو مصادر حيوانية أو الفقريات وغير الفقريات في تحضير الوصفات العلاجية، ففي هذا السياق لاحظ الباحثان " وليمز ووايتينغ Williams and Whiting " أن استعمال الحيوانات في الطب التقليدي في جنوب أفريقيا، تُوجهه اعتبارات اجتماعية وشخصية وثقافية (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

وتختلف كذلك الأسباب التي تقف وراء اختيار هذا النوع من العلاج، فالإضافة إلى الأسباب الثقافية تبقى صعوبة الوصول إلى الخدمات الصحية، وتتكلفها الباهظة أهم الأسباب التي تجعل الناس يُقْبِلُون على العلاج التقليدي (الشعبي). ففي المناطق التي تكون فيها المراكز الاستشفائية بعيدة، حيث يصعب الوصول إليها بفعل غياب الطرق أو خدمات النقل، أو كونها غير موجودة أصلاً، يلجأ السكان إلى المعالج المحلي قصد طلب العلاج، لأنه قريب منهم وتكلفته مناسبة بذلك، فمن خلال تحليل للأسباب الاقتصادية التي تقف وراء الإقبال على العلاج التقليدي في غانا، تبين أن هناك علاقة بين الوضع السوسيو-اقتصادي للأفراد واستعمال الرعاية الصحية. فإذا كان الأفراد المنتسبون إلى المجموعات السوسيو-اقتصادية ذات الدخل المتوسط، أو المرتفع تفضل الخدمات الطبية « Orthodox medical health care »، فإن المجموعات ذات الدخل المنخفض هي الفئات الاجتماعية الأكثر إقبالاً على العلاج التقليدي، ولكن ما يمكن تسجيله كذلك هو لجوء البعض إلى الطب الشعبي، في الوقت نفسه مع استعمال خدمات الطب الأرثوذوكسي (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

الطب البديل: تُعرف هذه الممارسة الطبية بالتصور غير الديكارتي للصحة « Non- Cartesian view of health » تحت اسمى الطب البديل أو الطب التكميلي، حيث تضم عدداً من الفلسفات والمناهج، بيد أنها تُشكّل تحدياً لمفهومي الصحة والمرض، كما هما في المقاربة البيوطبية. وبدل مفهوم الطب البديل أو الطب التكميلي في معناه الواسع على تلك الممارسات التي تقع خارج حدود الطب الأرثوذوكسي، لكن الباحثة " West " تقر بصعوبة وضع هذه الممارسات في تعريف واحد، غير أنها في نظرها قابلة للتصنيف، إلى فئات الممارسات الجسدية أو المادية والسيكولوجية والخوارق، كما اقترحت تمييزاً بين الممارسات إلى تتطلب تدريباً عالياً، وتلك التي يمكن أن يقوم بها الشخص بنفسه. ومن جهةه اعتبر " ساكس Saks " أن الفرق الأساسي بين الطب الأرثوذوكسي والطب البديل

هو تركيز الأول على الجوانب الجسدية، وإغفال العقل والروح، في حين يرتكز العلاج في الثاني على الجسد والعقل والروح كوحدة (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016)؛ أي أن هذه الممارسات لا تقيم أي تمييز بين الجسد والعقل والروح كمصادر للمرض (Stephen Bowler, 2013).

ويتصور الطب التكميلي الصحة حسب "أكستر Aakster" كتوازن القوى المتعارضة داخل الجسد، بخلاف المقاربة البيوطبية التي تحدد الصحة كغياب للمرض، كما يُفهم المرض كدالة على وجود القوى السلبية والمدمرة داخل الجسد، أما الأعراض بحسب هذا النوع من العلاج فينتجها الجسد في محاولة منه للتخلص من المواد السامة. ويقوم التشخيص على قراءة الجسد وفحص عادات الحمية ونمط الحياة، أما العلاج - فعلى النقيض من المقاربة البيوطبية التي تعمل على محاولة تدمير المرض والقضاء عليه - يرتكز العلاج في الطب التكميلي أو البديل حسب "أكستر" على محاولة تقوية القوى الحيوية الإيجابية داخل الجسد (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

وانطلاقاً من استنتاجات "شارما Sharma" و"كوارد Coward" يتضح أن الإقبال على استعمال الطب التكميلي أو البديل، يُعَيِّن عن مجتمعات ما بعد الحادثة التي لها رغبة كبيرة في الاختيار وتقرير المصير من جهة، وتحدي ثقافة الهمينة للطب الأرثوذوكسي، والاتجاه نحو المحافظة على الجسد من خلال شراء الخدمات، والمواد الاستهلاكية، من جهة ثانية. ويفسر هذا الإقبال كذلك على الاستفادة من الطب التكميلي، في كونه يعطي تفسيراً لأسباب المرض في سياق نمط الحياة الفردية للشخص، ويعالج الشخص ككل، حيث يقدم بديلاً للتكنولوجيا العالمية، كما هو الأمر بالنسبة للطب الأرثوذوكسي. إضافة إلى ذلك تتميز العلاقة بين المريض والمعالج في الطب التكميلي بنوع من المساواة، كما أن المعالج يشجع الأفراد علىأخذ مسؤولية كبيرة من أجل صحتهم، خلافاً للطب الأرثوذوكسي. لذلك يمثل الطب البديل حسب "شارما" و"كوارد" تجاوزاً لحدود المقاربة البيوطبية، المتمثلة في الانشغال بالتخفيض من حدة الأعراض، وفي عدم القدرة على شفاء بعض الأمراض، وعدم إمكانية تلافي الآثار الجانبية للعلاج البيوطبي (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

لقد ظهر الطب البديل أو التكميلي إذا كنتيجة للأزمة التي شهدتها الطب الديكارتي، والمتمثلة في تلك المقاربة البيوطبية الغارقة في التفسير العلمي الموضوعي للمرض، والقائمة على ثنائية العقل والجسد. فقد قام الطب البديل، في نظر "ستيفن بولر S.Bowler" بتجاوز هذه المقاربة، وذلك بإيقحام العواطف والمشاعر والأحساس في مجال التشخيص، وتوسيع معنى الصحة، ليشمل قضايا تتعلق بمسار حياة الشخص ككل، وليس فيزيولوجياه المرضية، فإذا كان الطب الأرثوذوكسي يبحث عن الحقائق، فإن الطب البديل يستعمل مع القيم؛ أي اعتبار الطبيعة كقوة نافعة ومنشطة وروحية في حياة الإنسان. وبذلك تَغيَّر موضوع الرعاية الطبية، فلم يعد يقوم على تلك الثنائية جسد/عقل التي ورثها الطب عن التصور الديكارتي للصحة، لذلك أضحت هناك اتجاه نحو التخلص من البحث التقني في بيولوجيا الإنسان، إذ ظهرت اكتشافات تربط سمة

معينة لدى الإنسان بجينات معينة، أو تكشف أن أماكن في الدماغ هي المسؤولة عن تحديد المزاج (Stephen Bowler, 2013).

على الرغم من الاختلاف الواضح بين الطب البديل أو التكميلي مع العلاج التقليدي أو الشعبي نجد هناك تداخل بينهما، يتعلق الأمر بتقاسم رفض النظرة التجزئية للإنسان، ويمكن الاستدلال على ذلك بـ «الأيورفيدا» «Ayurveda» كممارسة طيبة تقليدية في الهند، والتي يمكن أن تعود إلى العصر البرونزي القديم. إن الأيورفيدا كممارسة طيبة تؤكد على مقاربة كلية للحياة من ناحية، وأهمية توازن قوى الحياة مع التمارين والجفينة من ناحية أخرى، وعلى الرغم من كونها ممارسة ثقافية هندية - لها جذورا عميقا في التاريخ، وتعتبر ممارسة طيبة تقليدية. إلا أنها تُمارس من طرف الناس في أوروبا وأمريكا الشمالية، وإن كانوا لا ينتمون للثقافة الهندية، لذلك أصبحت تعتبر طبا بديلا أو تكميليا، وليس طبا شعبيا تقليديا (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

إن ذلك هو ما دفع الطبيب والفيلسوف "جورج كانغليم" في أطروحته في الطب «Le normal et le pathologique» إلى اعتبار أن المرض ليس فئة موضوعية، وإنما نمطا خاصا لقطع الواقع الاجتماعي، الذي يترجم في لحظة معينة العلاقات بين السليم والمرضى (J. Pierret, 1984) فالصحة في نظره « هي قدرة الإنسان على السيطرة على محیطه المادي بالتوازي مع إمكانية التحكم في ظروفه الاجتماعية» (صالح المازفي، 2008). وبالفعل لا يرتبط تفسير وتعریف الصحة بالعوامل البيولوجية فقط، بل تفسر كذلك بالمحیط البيئي والاجتماعي والسيكولوجي للفرد. ففي هذا السياق ومن منظور فلسفی « أكد الفيلسوف الفرنسي "رينيه ديكارت" على وجود علاقة وثيقة بين سيكولوجية الإنسان وبين الطب، وأنه يجب على الأطباء أن يضعوا في اعتبارهم العواطف الإنسانية أثناء معالجة المريض، ويرى "ديكارت" أن المشكلة الأساسية في الطب (الآن) تمثل في عدم محاولة الأطباء فهم المريض ككل، حيث إنه يركزون فقط على الوظائف الفيزيقية (الفيزيولوجية) للجسم» (نادية عمر، 1993).

يبدو أن تصور المقاربة البيوطبية لمفهومي الصحة والمرض، يحمل في طياته كثيرا من القصور، نظرا لاقتصراره على الجوانب الوظيفية الفيزيولوجية في الجسم، وتجاهله ما هو اجتماعي ونفسي عاطفي وروحي في تحديد الصحة والمرض، بخلاف التصورات غير الديكارتية للصحة التي تحدد الصحة ككلية، أي لا يمكن فصل العقل والروح عن الجسم. لذلك تَعَرَّضَ هذا النموذج الطبي للنقد من طرف الفلسفه وعلماء الاجتماع، في إطار سوسيولوجيا الصحة باعتبارها فرعا من فروع السوسيولوجيا، تدرس الصحة والمرض في سياق اجتماعي.

4. الانتقادات السوسيولوجية للمقاربة البيوطبية:

تَعَرَّضَ تصور المقاربة البيوطبية للصحة والمرض إلى نقد عميق، من طرف السوسيولوجيين في العقود الأخيرة، حيث أثبتوا علاوة على بعض مهنيي الصحة أن النموذج البيوطبي يتضمن نقط ضعف أساسية. فبالنسبة للسوسيولوجيين كل الأمراض تبني اجتماعيا؛ فهذا لا يعني أن المرض ليس حقيقيا، وليس له بعدها بيوطبيا، ولكن يعني أن الفرد يفهم الصحة

والمرض من خلال المجتمع الذي يعيش فيه؛ أي يفهم تجربته الخاصة مع المرض من خلال ثقافته الخاصة كذلك (Lani Russell, 2014).

لقد فوجّه هذا النقد السوسيولوجي إلى النموذج البيوطبي من طرف "نتيلتون Nettleton" لمسألة اعتبار الجسد كآلة، حيث أكدت على أن هذه المقاربة تطرح عدة صعوبات، تمثل في كون علاج الجسد من خلال إزالة الأعراض يمكن ألا يزيل المشكل؛ بمعنى بيقى المرض كامناً فيه. كما أنها مقاربة تقصر في العلاج على ما هو داخل الجسد فقط، ولا تأخذ بعين الاعتبار العوامل الخارجية، مثل التلوث، والسكن السيئ، والأحياء السكنية الخطيرة، والعنف المنزلي، والعوز الاقتصادي، الذي يؤثر على صحة الشخص. وتوضح "نتيلتون" كذلك أن المقاربة البيوطبية تقصر على السبب الواحد في تفسير المرض، ذلك أن الأمراض المرتبطة بضغط الحياة اليومية، ونمط الحياة ليس لها سبب واحد، بل إن الأمراض التي تسببها الجرائم تحتاج إلى شروط خاصة للنمو (Lani Russell, 2014).

ومن جهته، اعتبر "إيليش Illich" أن النموذج الطبي للصحة بقدر ما يقوم بالعلاج، بقدر ما يمكن أن يسبب أيضاً الضرر لصحة الأفراد والسكان، عندما تحدث عن السبب الطبي للضرر «Iatrogenesis»؛ بمعنى أن المرض يكون سببه التدخل الطبي والممارسة العلاجية. لذلك يحدث الضرر الإكلينيكي للمرضى من طرف الممارسين الطبيين، في نظره بسبب استخدام العاقير المخدرة في العلاج، وبسبب الأطباء أو المستشفى، كما تحدث "إيليش" عن الضرر الثقافي الذي يعني حسبه التبعية؛ أي تبعية الناس للطلب في العلاج، والرعاية الصحية، الأمر الذي يجعل الممارسة الطبية داعمة للمرض، وتكون مجتمعاً مريضاً يجعل الناس مجرد مستهلكين للطلب العلاجي الصناعي والوقائي، وبالتالي يصبح الناس في متاهة الإصابة بالأمراض، التي لا يمكن القضاء عليها إلا بمزيد من التدخل الطبي (Anne-Marie Barry and Chris Yuill, 2016).

وإذا كان البعض يعتقدون أن تحسن الأوضاع الصحية في المجتمع الحديث تعزى إلى التطور الطبي، فإن عالم الاجتماع "ماكاون" يرى أن تحسن الأوضاع الصحية للأفراد، لا ترجع بالضرورة إلى تقدم الطب، وإنما يرجع إلى التغيرات الاجتماعية والبيئية، التي يعيش في كنهها الفرد، وإلى أساليب المحافظة على الصحة العامة ونظافة المياه، وتحسين نوعية الغذاء. وتعتبر فئة أخرى من الخبراء الاجتماعيين أن المهنة الطبية اليوم أصبحت سلطة تتدخل بقوة في تحديد ماهية المرض والصحة، وتدخل شؤون الحياة اليومية العادلة للناس ضمن نطاق الأمراض، إذ أصبح الحمل والولادة، بهذا المعنى مرضين يحتاجان إلى العناية الطبية في المستشفيات، وبحسب عالمة الاجتماع الأمريكية "آن أوكتلي" فقد حرموا المرأة من الولادة في البيت بمساعدة القابلة المحلية، التي كان لها دور فعال في هذا الصدد في أغلب المجتمعات (أنتوني غينز، 2005).

لقد تعرض النموذج الطبي الحيوى إذن إلى كثير من النقد، للأسباب التي وضحتها سابقاً، ذلك أن المرض الذي يصيب الجسم البشري هو حالة يجري تصورها وبناؤها اجتماعياً، وليس حالة فردية لا يمكن الكشف عنها إلا بالأساليب العلمية الموضوعية. كما أن تجربة المريض

ومعayıنته للمرض هي إحدى العوامل الفاعلة في عملية العلاج، فالمريض ليس كائنا سلبياً(عضوية حية)، يقتصر علاجه على المعرفة العلمية الطبية بالجوانب الجسدية فقط، وإنما هو كائن مفكراً له إرادة، كما أن الشفاء من الأمراض لا يتم بالضرورة من طرف خبراء الصحة، وفي المؤسسات الاستشفائية كذلك، بل يمكن أن يلعب الطب الشعبي والطب البديل دوراً رياضياً في عملية العلاج (أنتوني غدينز، 2005).

إن التفكير الاجتماعي في مسألة الصحة والمرض أصبح ضرورة ملحة من أجل تجاوز حدود ومحدودية المقاربة الطبية الصرفية، خاصة عندما يتعلق الأمر بالاضطرابات النفسية والعقلية، التي تكون عصية عن التفسير البيوطبي المرض. كما أن الأمراض الوبائية المعدية التي كانت أكثر انتشاراً فيما مضى، لم تعد لها اليوم نفس الخطورة، مثل الكوليرا والمalaria والسل، وشلل الأطفال وغيرها، بل إن المجتمعات أصبحت تشهد أمراضاً تعرف بالأمراض المزمنة - أي أصبح العالم أمام ما يسمى بالانتقال الوبائي - وهي أمراض يتطلب علاجها والوقاية منها أن يتم ذلك داخل البناء الاجتماعي، وليس داخل جسد الفرد، ذلك أن أمراض العصر مثل ارتفاع الضغط الدموي، والسكري، والتهاب المفاصل، ترتبط بمارسات وتمثلات الفرد الاجتماعية حول الصحة والمرض، ومحكومة بظروفه الاجتماعية والبيئية، أكثر مما ترتبط بطبيعته البيولوجية. وإضافة إلى ما سبق إن ازدياد حالات الضغط النفسي والاكتئاب، هي نتيجة لضغط الحياة الفردية، والجماعية بالمجتمع الصناعي، والتي تتطلب مزيداً من العناية النفسية الاجتماعية داخل مختلف المؤسسات الاجتماعية، من أجل تلافي آثارها على صحة الفرد والمجتمع ككل.

5. المقاربة البيو-سيكو-اجتماعية للصحة « Biopsychosocial of Heath »:

يمثل تشكل هذه المقاربة استجابة للحدود التي تسم المقاربة البيوطبية الأرثوذوكسية، وتجاوزها لها؛ فهي بقدر ما تحافظ على مميزات النموذج البيوطبي، بقدر ما تصوّب نقط ضعفه. وقد ثُحّث مفهوم النموذج البيو-سيكو-اجتماعي من طرف الطبيب النفسي " جورج أنجل George Angel "، ويشير المفهوم إلى مقاربة للصحة والمرض، ترى بأن المرض هو انعكاس للعوامل الاجتماعية والنفسية، بالقدر نفسه للعوامل البيولوجية. فانطلاقاً من تجربته مع مرضى الأمراض العقلية كان " جورج أنجل " على وعي بأن فكرة انفصل العقل عن الجسد، كما تصورها " ديكارت " تطرح مشكلاً كبيراً، ذلك أنه ليس هناك حدوداً واضحة بين الصحة والمرض في نظره، فهما معاً يتآثران بالاعتبارات الثقافية والاجتماعية والسيكولوجية. لذلك ينبغي على هذه المقاربة كممارسة طبية في نظره لا تصلح فقط للجسد، وإنما تصلح كذلك أفكار الشخص وأحساسه، ووجوده الاجتماعي، باعتباره كائناً له أبعاد بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية (Lani Russell, 2014).

وتمثل العوامل الاجتماعية للصحة والمرض، حسب " لاني راسل " في كون النموذج الاجتماعي للصحة « Social model of health »، يؤكّد على دور المجتمع ككل في كيفية فهمها، وعيشنا لتجربة قضايا الصحة؛ فمثلًا صحة الفرد هي انعكاس لانت茂نه الطيفي، وجنسوته، وسنّه، وإثنيته، والاحتياجات الخاصة التي يعاني منها، وكذلك جنسانيته. لذلك

فالعوامل الاجتماعية للصحة، لا تقتصر فقط على التفاعلات بين الناس، وإنما تتمثل في انخراط الفرد في المعايير، والقيم المشتركة الخاصة بالمجموعة الاجتماعية، والتي تحدد لفرد الكيفية الصحيحة للتصرف والسلوك، لهذا فأفكاره حول ما هو صحي أو غير صحي يتم تعلمها من المجتمع، كما أن تلك الأفكار تكون لها آثار على الرعاية الصحية. أما العوامل السبيكلولوجية للصحة في نظرها، فتتمثل في التجارب الاجتماعية، والبيئة التي تُسَبِّبُ الضَّغْطَ النفسي للأفراد، وجعلهم في وضعية هشاشة أمام المرض، إذ بينت الدراسات السوسيولوجية التأثير السلبي لعدم الاستقرار السوسيو-ثقافي على الصحة؛ مثل التغير الاجتماعي السريع، والعزلة وغيرها (Lani Russell, 2014).

ويتجلى كذلك النموذج الاجتماعي للصحة في تصاعد الرعاية الصحية للناس العاديين « Lay Person » باعتبارهم ليسوا خبراء في الصحة، إذ لم تعد هناك هوة كبيرة بين الخبراء وغير الخبراء، فكثير من الناس العاديين – خلافاً للمهنيين الطبيين الذين يكون لهم تكوين في الجامعة - اكتسبوا معرفة بيوبطية من المدرسة أو انطلاقاً من وسائل الإعلام، أو من بعض بحوثهم الخاصة (Lani Russell, 2014). لقد تم الترويج إذا للمقاربة البيو-سيكو-اجتماعية بالموازاة مع انتشار الظروف والأمراض المزمنة « Chronic conditions »، كالتهاب المفاصل الروماتيدي « Rheumatoid arthritis »، والألم المزمن، وقد احتضنت هذه المقاربة أولاً من المرضى، ثم لاحقاً من طرف المهن العلاجية « Occupational therapy » والعلاج الفيزيولوجي « Physiotherapy » (Lani Russell, 2014).

يتحدد مفهوماً الصحة والمرض في المقاربة البيوبطية إذا انطلاقاً من نتائج الأبحاث البيولógية والفيزيولوجي، التي تحدد المرض كانحراف، والصحة كغياب المرض، غير أن هذا النموذج البيوطبي الذي ينظر إلى جسد الإنسان كآلية، ويتجاهل شروطه الخارجية، تعرض إلى كثير من النقد، من طرف السوسيولوجيين وعلماء النفس والفلسفة وأيضاً المهنيين. إن هذا الأمر فسح المجال لبروز مقاربات جديدة تحاول تجاوز نقائص نموذج الطب الحيوي، أو الطب الأرثوذوكسي، والمقاربة البيو-سيكو-اجتماعية التي حاولت أن تصلح عيوب المقاربة الطبية، وذلك بتجاوز ثنائية العقل/الجسد، من جهة، والأخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والسيكلولوجية إلى جانب ما هو بيولوجي عند التشخيص والعلاج؛ أي تبني مقاربة كلية لا تفصل الجسد الإنساني عن العقل والروح من جهة ثانية. في هذا السياق تظهر أهمية الطب البديل أو التكميلي باعتباره يسعى إلى فهم تجربة الصحة والمرض انطلاقاً من مقاربة كلية تراعي البعد الإنساني وتتجاوز النظرة التقنية الضيقة للجسد.

قائمة المراجع:

1. أنتوني غدينز، علم الاجتماع، ترجمة الدكتور فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى أكتوبر 2005
2. الوحishi أحمد بيري، عبد السلام بشير الدوبي، مقدمة في علم الاجتماع الطبي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1989.

3. توماس بيري، الإنسان القابل للحياة، عالم المعرفة، الجزء الأول، الفلسفة البيئية، من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، تحرير مايكل زيمerman، ترجمة معين شفيق رومية، العدد 332، أكتوبر 2006.
 4. نادية عمر، العلاقات بين الأطباء والمرضى، دراسة في علم الاجتماع الطبي، دار المعرفة الجامعية، 1993.
 5. صالح المازفي، مدخل إلى علم اجتماع الصحة، مركز النشر الجامعي 2008.
6. Anne-Marie Barry and Chris Yuill, Understanding the Sociology of Health, Sage, 4th edition 2016
7. Claude Bernard, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, édition du group : Ebooks libres et gratuits, édition électronique 2005
8. Hannah Bradby, Medical Sociology : An Introduction, Sage, first published, 2009
9. Lani Russell, Sociology for Health Professionals, Sage, first published, 2014.
10. J. Pierret, Les significations sociales de la santé: Paris, L'Essonne, L'Hérault, Le Sens du mal, anthropologie, histoire, sociologie de la maladie, sous la direction de Marc Auge et Claudine Herzlich, édition des archives contemporaines, 1984 .
11. Kevin WHITE, An Introduction to the Sociology of Health and Illness, Sage, third edition
12. Stephen Bowler, The objet of Medicine, A Sociology of Health, edited by David Wainwright, Sage, 2013.