مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي
PADİR
İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

Issue 2 – March 2024

العدد الثاني – مارس 2024

الأبحاث والدراسات:

1- **القواعد الأساسية لبناء المناهج الدراسية في تدريس علم النفس الإسلامي المقدمات المصدرية والمخرجات المعرفية: كلية علم النفس الإسلامي أنموذج.**

أ.د. محمد محمود مصطفى

2- **المنهاج التربوي: إشكالاتُ التَّقْويم و آفاقُ التَّطْوير: المنهاج المغربي أنموذجا**

د. خالد البورقادي.

3- **اضطراب الديسكالكوليا: التدخل والعلاج**

د. شيماء حسنين.

4- **الفطرة الإنسانية و أثرها على الصحة النفسية**

د. أحمد أحمد عبد العال.

5- **صورة السود والمسلمين في الإعلانات الأجنبية**

د. سمير الساعيدي.

تقارير:

6- **تقرير عن مؤتمر كلية الدراسات الإسلامية جامعة حمد بن خليفة عن تطوير الممارسة العلاجية لعلم النفس الإسلامي من خلال التعليم والبحث العلمي: ندوة أكاديمية**

فريق تحرير المجلة.

ISSN : 3023-6231

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة ربع سنوية

تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي - تركيا

تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

00905522880846

ISSN :3023-6231

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة ربع سنوية، تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

رئيس التحرير:

د. محمد محمود مصطفى- عميد كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

مدير التحرير:

أ. يوسف عكراش- وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية

هيئة التحرير:

- د. ماجدة المولا / نائب مدير - كلية علم النفس
- د. علي الصهيل-كلية علم النفس الإسلامي السعودية
- د. شيماء حسنين-كلية علم النفس الإسلامي مصر

- التدقيق اللغوي: أ. ناجية بشير
- السكرتيرة التنفيذية: أ. نور ترجمان اوغلو
- الإخـراج الفـني: أ. خليل اللداوي

الهيئة الاستشارية

- بروف داتو د. أنصاري أحمد – رئيس جامعة آسيا - ماليزيا.
- بروف د. علي سعيد مبارك بن سنكر- مدير الجامعة الإسلامية -كينيا.
- بروف د. سليمان ديرين- جامعة مرمرة- كلية الإلهيات -تركيا.
- د. حميد أكتشاي - جامعة بندرما 17 أيلول- تركيا
- د. خالد مختار الزمزمي- جامعة هوبكنز – أمريكا
- د. حمدي عبيد - جامعة الأزهر –مصر.
- د. السر أحمد سليمان - جامعة حائل- السعودية
- د. محمد محمود مصطفى- كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISSN :3023-6231

شروط النشر

- أنْ تندرج المادة المرسلة للتحكيم ضمن تخصص المجلة وما يتقاطع معه.
- أنْ يكون البحث أصيلًا، وليس مستلا من عمل سابق أو مبنيًا على أفكار مستهلكة ومبحوثة سابقًا.
- أنْ يلتزمَ الباحث بمواصفات البحث العلمي الأكاديمي، وأنْ يحترمَ قواعد، وضوابط التوثيق والكتابة الخاصة بالمجلة (ينظر موقع المجلة).
- أن يبرز الباحث في مقدمة البحث الإشكالية التي يروم الإجابة عنها مع توضيح وجهة نظره في مقاربتها.
- أنْ تكونَ لغة المادة المرسلة للتحكيم لغة علمية أكاديمية رصينة لا خطأ فيها.
- أنْ تُعتمدَ الدقة والأمانة في الاقتباس والأخذ بالنزاهة في توجيه معاني النصوص ودلالتها.
- يشترط في المادة ألا تكون قد نُشرت إلكترونيًا أو ورقيًا أو مقبولة للنشر أو قدمت إلى أي جهة أخرى.
- أن يتراوح عدد كلمات البحث بين 4000 و8000.
- تقبل المشاركات الفردية والثنائية والجماعية.
- تقبل المجلة قراءات ومراجعات الكتب، والترجمات، والحوارات بما هو متوافق مع ضوابط الكتابة في هذه أنواع.

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

ISSN :3023-6231

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الفهرس

افتتاحية العدد.....6

بقلم رئيس التحرير أ.د. محمد محمود مصطفى.

الأبحاث والدراسات:

- القواعد الأساسية لبناء المناهج الدراسية في تدريس علم النفس الإسلامي المقدمات المصدرية والمخرجات المعرفية: كلية علم النفس الإسلامي أنموذج.....8

أ.د. محمد محمود مصطفى.

- المنهاج التربوي: إشكالاتُ التَّقْويم و آفاقُ التَّطْوير: المنهاج المغربي أنموذجا.....50

د. خالد البورقادي.

- اضطراب الديسكالكوليا: التدخل والعلاج.....81

د. شيماء حسنين.

- الفطرة الإنسانية و أثرها على الصحة النفسية.....111

د. أحمد أحمد عبد العال.

- صورة السود والمسلمين في الإعلانات الأجنبية.....149

د. سمير الساعيدي.

تقارير:

- تقرير عن مؤتمر كلية الدراسات الإسلامية جامعة حمد بن خليفة عن تطوير الممارسة العلاجية لعلم النفس الإسلامي من خلال التعليم والبحث العلمي: ندوة أكاديمية.....165

فريق تحرير المجلة.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

بسم الله الرحمن الرحيم

جرت عادة رؤساء التحرير أن تسيطر عناوين وموضوعات الأبحاث المنشورة في العدد على كلمتهم الافتتاحية، وهو بدهي لطبيعة المجلات وهدف النشر فيها، إلا أن الأمة الإسلامية تمر في هذه الأيام بالمحنة المستمرة، والبلاء الممتد، في طغيان العدو اليهودي الغاشم على أرض الرباط في القدس وما حولها من دور الإسلام في فلسطين الصابرة وغزة العزة، ورغم امتناع كثير من الباحثين عن التطرق إلى هذا الموضوع في افتتاحيات المجلات المحكمة إلا أني آثرت أن تكون كلمة الافتتاح في المجلة التي هي اللسان الأكاديمي لكلية علم النفس الإسلامي عن غزة وما تعانيه، وإن انفصلت المدارس النفسية الشرقية والغربية عن مضمون رسالتها المتعلقة بحقيقة الاستخلاف الإلهي لآدم عليه السلام وذريته من بعده، وضبط هذا الاستخلاف بالمنهج الرباني الذي خطّه عالم الغيب والشهادة، الذي خلق أمر، ولو لم يخلق لم يكن ليأمر، فحرام على (بادر) أن تغض الطرف عن المجازر البشعة التي ترتكب في حق المسلمين العزّل في أرض فلسطين، وصحيح أن القدس قضية المسلمين الكبرى، وحرب اليهود هي من علامات القيامة التي يتشوف لها قلب كل مؤمن ليشفي الله بها صدور قوم متألمين مجروحين لما يرونه من حال النساء والأطفال والكبار والرجال، إلا أنه وفي اللحظة التي يمارس فيها العدو اليهودي سياسة الأرض المحروقة في غزة، يتعرض شمال سوريا الحبيبة والقريبة للعدوان الغاشم المستمر لقرابة عقد من الزمان ويزيد، وفي الجنوب يئن اليمن الحزين بعد أن كان سعيدًا، وعلى الغرب منه تضطرب ديار السودان، بلد العلم والإيمان، ولولا ربطُ الله تعالى على القلوب، واستقرارُ الإيمان فيها بحكمة علام الغيوب، وفهمٌ بثّه القرآن والسنة عن سنن الله تعالى الكونية، وعقائدية الصراع بين الحق والباطل، والمراغمة التي يعيش بها أصحاب الحقوق لطاشت العقول، واضطربت النفوس، وذهبت الأرواح كل مذهب.

فاليقين المنعقد أن قلب كل مسلم صادق على وجه المعمورة متشوفٌ ليكون في طليعة الصفوف لنصرة المسجد الأقصى وبيت المقدس وأكنافه ومن حوله، وحماية مقدساتنا، ورعاية أهلنا هناك.

وأنا أخط هذه السطور وكلي أمل في الله تعالى أن يصدر العدد القادم وبلاد المسلمين ترفل في ثوب العزة والانتصار، والأمن والرفاهية والاستقرار، وشكر الله القائمين على المجلة من باحثين ومحكمين ومصممين ومنسقين ومراجعين، والله المسؤول أن يكافئ الجميع بما هو أهله، وتقبل الله منا ومنكم الأعمال، وكل عام وأنتم بخير، وسيجد القارئ الكريم في ثنايا المجلة أبحاثًا تشبع نهمته وترضي رغبته.

وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد، وعلى آله وأصحابه أجمعين.

رئيس التحرير

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

القواعد الأساسية لبناء المناهج الدراسية في تدريس علم النفس الإسلامي
المقدمات المصدرية والمخرجات المعرفية كلية علم النفس الإسلامي أنموذج

أ.د محمد محمود مصطفى[1]

mohamediact@gmail.com

الملخص:

إن هذه الورقة العلمية تهدف في المقام الأول لإظهار الفاعلية والنفعية والأهمية لمفهوم علم النفس الإسلامي، واعتماد المناهج العلمية التدريسية في كلية علم النفس الإسلام على الأسس العلمية لوضع المناهج، كما هدفت إلى الكشف الواضح عن الأهمية المعرفية والأكاديمية لعلم النفس الإسلامي بكل فروعه وأقسامه.

كما هدفت الورقة إلى التركيز على التجربة النظرية والعملية العلمية لكلية علم النفس الإسلامي من حيث نشأتها وطبيعة البرامج الأكاديمية المطروحة فيها لطلاب ما قبل التخرج وما بعده، وطرائق التدريس والبحث العلمي المطبق في المواد الدراسية المختلفة، مع نقل تجربة مقاربة التدريس المشترك لمواد شرعية إسلامية مع مواد نفسية تربوية أصيلة ومراقبة المنتج العلمي المتحقق لدى الطلبة والخريجين.

ولعمق البحث وأهميته وللاستفادة من المرونة المتاحة في مناهج البحث تم استخدام مناهج الاستقراء والوصف، وكذلك المنهج النقدي المقارن للوصل للنتائج الشاملة، حيث خلصت الورقة إلى عمق وأصالة المنهج في الإسلام، وأن النظرية المعرفية الإسلامية متينة الأصول، قوية القواعد، واضحة الثمرة والفروع، وأن واضع المنهج في كلية علم النفس الإسلامي قد اعتمد على المكونات الأساسية للمناهج النافعة؛ العقدية، والفلسفية، والمجتمعية، والنفسية.

كلمات مفتاحية:

النفس، علم النفس الإسلامي، منهج، مقرر، النظرية المعرفية، مفهوم.

---

[1] عميد كلية علم النفس الإسلامي.

Basic rules for building curricula in teaching Islamic psychology

Source Introductions and Cognitive Outputs

College of Islamic Psychology Model

D. Mohamed Mahmoud Moustafa[2]

mohamediact@gmail.com

Abstract:

This scientific paper aims primarily to show the effectiveness, utilitarianism and importance of the concept of Islamic psychology, and to adopt the scientific curricula taught in the Faculty of Islamic Psychology on the scientific foundations for curriculum development, and also aimed to clearly reveal the cognitive and academic importance of Islamic psychology in all its branches and departments.

The paper also aimed to focus on the theoretical and practical scientific experience of the College of Islamic Psychology in terms of its inception, the nature of the academic programs offered therein for pre-graduation and post-graduate students, and the teaching methods and scientific research applied in the various vertical subjects.

With the transfer of the experience of the joint teaching approach to Islamic legal subjects with authentic psycho-educational materials and monitoring the scientific product achieved by students and graduates.

[2] Dean of Islamic Psychology college.

Due to the depth and importance of the research and to take advantage of the flexibility available in research methods, induction and description methods were used, as well as the comparative critical approach to reach comprehensive results.

The paper concluded that the depth and originality of the curriculum in Islam, and that the Islamic cognitive theory is solid in origins, strong rules, and clear fruits and branches.

The curriculum developer at the College of Islamic Psychology relied on the basic components of the beneficial curricula: doctrinal, philosophical, societal, and psychological.

Keywords: Psychology: .

Islamic psychology, methodology, course, cognitive theory, concept

مقدمة:

الْحَمد لله المبدئ المعيد، الفعال لما يُرِيد، ذِي الْعَرْش الْمجِيد والبطش الشَّدِيد، الْهَادِي صفوة العبيد إِلَى الْمنْهَج الرشِيد، الْمُنعم عَلَيْهِم بعد شَهَادَة التَّوْحِيد بحراسة عقائدهم عَن ظلمات التشكيك والترديد، السالك بهم إِلَى اتِّبَاع رَسُوله الْمُصْطَفى واقتفاء آثَار صَحبه الأكرمين الْمُكرمين بالتأييد والتسديد، المتجلي لَهُم فِي ذَاته وأفعاله بمحاسن أَوْصَافه الَّتِي لَا يُدْرِكهَا إِلَّا من ألْقى السّمع وَهُوَ شَهِيد، الْمُعَرّف إيَّاهُم أَنه فِي ذَاته وَاحِد لَا شريك لَهُ، فَرد لَا مثيل لَهُ، صَمد لَا ضد لَهُ، مُنْفَرد لَا ند لَهُ ولا نديد.[3]والصلاة والسلام على معلم الناس الخير المديد، وبصرهم بالمنهج الواضح السديد، وأعانهم على سلوك الطريق الظاهر الفريد، صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه أتباع الصراط المستقيم، وحماة المنهج القويم، وعلى من سار على نهجهم المبارك واتبع هديهم التليد إلى يوم المزيد، أما بعد؛

فمنذ الفصل العالمي بين حياة الناس وهيمنة الفكر اللاهوتي الكنسي، وعمليات التفكيك العلمانية الكبرى جارية داخل منظومة النفس الإنسانية بما تحمله من فطرة وقيم مستمدة من السماء، حيث أُعلن عن موت الإله، تعالى الله عما يقولون علوًا كبيرًا، وبدأت عمليات تحطيم القيم والثوابت والمطلقات والأخلاق وكل ما لا يخضع للحس والتجريب، وعمليات استدراج وسحب الإنسان من موقعه كمركز مؤسس المنهج في إطار فلسفة التكريم له والتسخير لما حوله، إلى كونه دائرًا في فلك مادي جدلي طبيعي واستهلاكي نفعي.

وقد نجحت الفلسفات المادية إلى حد كبير في تحويل عالم غيب الإنسان إلى عالم طبيعته، وأن تستبدل الجنة الأخروية فردوسًا أرضيًا وهميًا زائفًا، وفق محددات صارمة غير خاضعة للنقد في ذهن معتنقيها، وكأنها الحق المطلق كالربح والإنتاج ورأس المال والاستهلاك والمتعة واللذة والحرية والإشباع... حيث تمكنت هذه القيم المشوهة من صهر الإنسان في بوتقة الإلغاء لفطرته وقيمه الخاصة ومعنى وجوده، بل وأزالت الفروق بين ما هو طبيعي وما هو شاذ.

وأخطر مشكلات الإنسان الغربي، والتي غدت مشكلات عامة عالمية كونية، بحكم الهيمنة الاستعمارية والتوسع، هي مشكلة فلسفة الإنسان نفسه الذي لم يبق على فطرته ككائن مكرم مفطور على التوحيد ومحبة الله وحب الخير لنفسه وللآخرين، بل تحوّل إلى كائن مشوه؛ تم العبث بمعتقداته الروحية

---

[3] - الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي (المتوفى: 505هـ)، قواعد العقائد المؤلف: المحقق: موسى محمد علي الناشر: عالم الكتب – لبنان الطبعة: الثانية، 1405هـ - 1985م (ص50-51).

والحياتية والنفسية وأخلاقه وقيمه، ومع غفلة أصحاب الفطرة السليمة، وغياب المحاور المناقش المجادل، وسلطة الغلبة الإعلامية، طغت هذه الأفكار المادية والفلسفات المرَضية إلى المجتمعات فأفرزت لهم، ثم لنا، مشكلات الإدمان وإسقاط القدوة والانتحار والإباحية وحرية وهمية وحقوق أقليات مصطنعة مخترعة مناهضة للسواء ومعارضة للفطرة ومرحبة بالشذوذ، وما تبع ذلك من هدم قيم الأسرة وافتقاد للمعنى من الحياة ثم الإلحاد، وهذا يعكس – بلا شك – عند العقول السوية والأفهام الندية قصور وعجز هذه المنظومة الفلسفية المادية عن تلبية الحاجات الفطرية والمجتمعية والحضارية في نفوس معتنقيها.

ومن هذا التمهيد باتت الحاجة ملحّة، بل ضرورية ومفروضة العين على علماء وأكاديميين يتبنون الفكر الإسلامي ومنهجه في قيادة المجتمع إلى اقتحام الميدان في كل مجالات الحياة الإنسانية، ولا سيما الفلسفة والاجتماع والنفس والحياة ليصححوا ما أصبح منهجًا عامًا في العالم، وينسحب ويتسرب ويسري على عالمنا العربي والإسلامي.[4]

وفي الظروف الحرجة التي تضل فيها البشرية الطريق السوي لتنظيم حياتها وحلّ مشكلاتها في شتى نواحي الحياة، وحينما يعجز المفكرون عن وضع الحلول المناسبة لإنقاذ الإنسانية عامة، ويصلون بتجاربهم وفلسفاتهم ونظرياتهم المادية إلى طريق مسدود، يقف الإسلام دائمًا متبنيًا الدور المنوط به لإنقاذ البشرية من حمأة المادة وويلاتها، ويصف لها العلاج الناجع في هذا الصدد؛ لأنه المنهج الصالح لكل زمان ومكان، وهو، بحق، الكفيل بتنظيم حياة الإنسان خاصها وعامها في شتى النواحي الاقتصادية الفردية والجماعية، لأنه المنهج الرباني العادل الذي لا ظلم فيه ولا حيف، بعكس النظم الوضعية النفعية التي تظلم فريقا لتحقيق رغبات فريق آخر. وهذا مشاهد في الأنظمة الشيوعية والاشتراكية.[5]

ولم تعد اليوم الدراسات التأصيلية لقضايا المنهج القويم في الاستمداد من الوحي بقسيميه المعصومين؛ الكتاب والسنة من نوافل الجهود أو هوامش الاهتمامات بل مطلبًا ضروريًا، وحاجة مصيرية؛ لتوجيه مسيرة الأمة نحو الطريق الأصوب في الاعتقاد والفهم والعمل، بعيدًا عن التفرق والانحراف والتحريف

---

[4] - مائة النفس والحياة، كتاب مخطوط للباحث الورقة رقم 2و3

[5] - برناوي، محمد إبراهيم، خصائص ومقومات الاقتصاد الإسلامي، الناشر: مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الطبعة: ربيع الآخر - رمضان 1401 هـ (ص202-203) بتصرف.

الذي يفضي إليها الخلل في المناهج العلمية التدريسية والبحثية والاضطراب في الموازين المعتمدة لا سيما في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ولعل من أعظم ما أبدع وأنتج العقل البشري في العلوم الإنسانية والطبيعية فكرة (المنهج) التي تعني الطريقة المثلى للوصول إلى غاية ما، له بداية ونهاية، له مكونات مصدرية ومخرجات معرفية سلوكية حضارية، لتصب في مصلحة البحث العلمي والتنظير الأدبي والأخلاقي ووصف المدخلات وضبط المخرجات وتحرير التقنيات والوسائل التي تحقق الهدف المرجو منه.

ولهذا أردت أن أضع بين أيديكم تجربة مجلس الأمناء في إنشاء وتنظيم مناهج كلية علم النفس الإسلامي كأول كلية رائدة مختصة بتدريس علم النفس الإسلامي[6] كأحد أهم فروع العلوم الاجتماعية والإنسانية في العصر الحديث والأمد المستقبلي، وتخريج دفعات من الكوادر البحثية المؤهلة للتعاطي مع فروع علم النفس المتنوعة في كل مجالات الحياة من منظور معرفي إسلامي، في ثنايا البحث عن المنهج ومعناه وأهميته وعلاقته بالنظرية المعرفية ولا سيما الإسلامية وغيره من الموضعات المتعلقة.

وبنيت بحثي هذا على مقدمة وخمسة فصول وخاتمة مع قائمة المصادر والمراجع.

لمقدمة التمهيدية: ذكرت أهمية الموضوع ومدى حيويته ونفعه للمؤسسات الأكاديمية التعليمية وللناس بصفة عامة.

الفصل الأول: معنى المنهج وأهميته للمؤسسات الأكاديمية التي تعنى بتدريس علم النفس الإسلامي وللمدرس والطالب، وبيان قسمي المنهج المعتمدين بين الباحثين.

الفصل الثاني: النظرية المعرفية ومصدرية المعرفة في الإسلام.

الفصل الثالث: سمات ومميزات التأصيل الإسلامي لعلم النفس الإسلامي.

الفصل الرابع: قواعد للتأصيل المنهجي التي يسلم بها الباحث في علم النفس الإسلامي من العثار.

الفصل الخامس: عقلية التعلم وإطلاق يد الباحث في علم النفس الإسلامي وفق قواعد التأصيل، ونموذج كلية علم النفس الإسلامي.

الخاتمة

---

[6] - وقد أقامت جامعة المصطفى العالمية في إيران، وهي جامعة أهلية، بكالوريوس علم النفس والمعرفة الإسلامية عام 2023.

الفصل الأول:

معنى المنهج وأهميته للمؤسسات الأكاديمية التي تعنى بتدريس علم النفس الإسلامي وللمدرس والطالب، وبيان قسمي المنهج المعتمدين بين الباحثين

كانت اللغة العربية، ولم تزل، من أهم الدوائر المعرفية في البنية العقلية لذوي لسانها، والتي تبناها المخزون التراكمي العلمي العربي الإسلامي، فلم ينطلق بعيدًا عنها، أو هاربًا منها كما يفعل بعض الناس الآن، بل اتكأ عليها واعتمدها ونظر في مدلولاتها على الألفاظ ومعانيها، فليس بمستغرب ولا مستنكه أنها تحمل في خزائنها أصول الألفاظ، وفي مقدمتها في بحثي هذا لفظ "المنهج"، ومن النافلة أن ننص على أن لفظ المنهج مصطلح قرآني ولفظ نبوي أصالة .

قال الله تعالى:" لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا "[7]، وفي حديث العباس رضي الله عنه: قال :لم يَمُت رسول الله ﷺ حتى تركككم على طرقٍ ناهجة.[8]

وقوله: (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)، قال بعضهم: الشَرعَةُ الدينُ والمنهاج الطريق، وقيل: الشرعة والمنهاج جميعًا الطريق، والطريق ههنا الدين، ولكن اللفظ إذا اختلف أتِي مِنْهُ بألفاظ تُؤَكدُ بِها القصة والأمر.[9]

الشرعة والشريعة واحد، والمنهاج: الطريق الواضح. فان قيل: كيف نسق (المنهاج) على (الشرعة) وكلاهما بمعنى واحد؟ فعنه جوابان: أحدهما: أن بينهما فرقًا من وجهين: أحدهما: أن (الشرعة) ابتداء الطريق، والمنهاج: الطريق المستمر، قاله المبرّد.

والثاني: أن (الشرعة) الطريق الذي ربما كان واضحًا، وربما كان غير واضح، والمنهاج: الطريق الذي لا يكون إلا واضحًا، ذكره ابن الأنباري، فلما وقع الاختلاف بين الشرعة والمنهاج، حَسُنَ نسق أحدهما على الآخر، والثاني: أن الشِّرعة والمنهاج بمعنى واحد، وإنما نسق أحدهما على الآخر لاختلاف اللفظين.[10]

---

[7] - سورة المائدة: الآية: 48

[8] - قال الإمام البوصيري في "إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة" (2/ 527): رواه إسحاق ورجاله ثقات إلا أنه منقطع، ورواه الطبراني من طريق ابن عيينة، عن أيوب، عن عكرمة، عن ابن عباس، عن العباس، فهو متصل صحيح الإسناد.
قال الحافظ ابن حجر في المطالب العالية (17/ 510) عقبه: هو متصل صحيح الإسناد.

[9] - الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل أبو إسحاق،(المتوفى: 311هـ)، معاني القرآن وإعرابه المحقق: عبد الجليل عبده شلبي الناشر: عالم الكتب – بيروت الطبعة: الأولى 1408 هـ - 1988 م (184/2)

وعند العرب: (أنهج) الطَّرِيق وضح واستبان، وَالدَّابَّة سَار عَلَيْهَا أَو عمل حَتَّى أعيت، وَالْعَمَل وَنَحْوه، فلَانا أتعبه حَتَّى نهج، وَالثَّوْب أخلقه، (انتهج) الطَّرِيق استبانه وسلكه، (استنهج) الطَّرِيق صَار نهجًا وسبيل فلَان سلك مسلكه، (الْمِنْهَاج) الطَّرِيق الْوَاضِح وَفِي التَّنْزِيل الْعَزِيز {لكل جعلنَا مِنْكُم شرعة ومنهاجا} والخطة المرسومة (محدثة) وَمِنْه منهاج الدراسة، ومنهاج التَّعْلِيم وَنَحْوهمَا (ج) مناهج (الْمَنْهَج) الْمِنْهَاج (ج) مناهج (الناهج) يُقَال طَرِيق ناهج وَاضح بَين وَطَرِيقَة ناهجة وَاضِحَة بَيِّنَة (النهج) الْبَين الْوَاضِح يُقَال طَرِيق نهج وَأمر نهج وَالطَّرِيق الْمُسْتَقيم الْوَاضِح يُقَال هَذَا نهجي لَا أحيد عَنهُ (ج) نهجات ونهج ونهوج.[11]

وأنهج الطريق: وضح واستبان: صار نهجًا واضحًا...استنهج الطريق: صار نهجًا واضحًا، ...النهج: الطريق الواضح البين المستقيم (ج) نهجات ونهوج ونهج، طريق نهجة وناهجة: واضحة، المنهج والمنهاج: الطريق الواضح.[12]

"مَنْهَج/ مِنْهَج [مفرد]: (ج) مَناهِجُ ومَناهيجُ: مِنْهاج، طريق واضح "منهج الإسلام- يتَّبع في حياته مِنْهجًا قويمًا، منهاج، وسيلة محدّدة توصِّل إلى غاية معيَّنة "مناهج البحث العلميّ- منهج الدّراسة- لكلِّ علم مِنْهجه، المنهج العلميّ: خُطَّة منظّمة لعدَّة عمليّات ذهنيَّة أو حسيَّة بُغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها- مناهج التَّعليم: برامج الدِّراسة، وسائله وطرقه وأساليبه.

مَنْهَجة [مفرد]: وضع خُطَّة مرسومة "مَنْهَجةُ البحث، التَّعليم- مَنْهَجَةُ العَمَل في المشروع".[13]

ويمكن القول أن المنهج : هو الطّريق المؤدي إلى التعرّف على الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد، التي تهيمن على سير العقل، وتحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة ، وبعبارة موجزة هو:

[10] - الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (المتوفى: 597هـ)، زاد المسير في علم التفسير المحقق: عبد الرزاق المهدي الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت الطبعة: الأولى - 1422 هـ (555/1).

[11] - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) الناشر: دار الدعوة بدون تاريخ (2/ 957)

[12] - رضا، أحمد، معجم متن اللغة (موسوعة لغوية حديثة) الناشر: دار مكتبة الحياة – بيروت عام النشر: 1380، (5/ 557)

[13] - عمر، أحمد مختار عبد الحميد (المتوفى: 1424هـ) معجم اللغة العربية المعاصرة، الناشر: عالم الكتب الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م (3/ 2291)

القانون أو القاعدة التي تحكم أيّ محاولة للدراسة العلمية في أيّ مجال، وعليه فإنّ المناهج تختلف باختلاف العلوم التي تبحث فيها، فلكلّ علم منهج يناسبه، مع وجود قدرٍ مشترك بين المناهج المختلفة.[14]

والمنهجية: نسبة إلى المنهج؛ وهو طريقة تنظيم المعلومات؛ بحيث يكون عرضها عرضًا منطقيًّا سليمًا، متدرجًا بالقارئ من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، منتقلًا من المسلمات إلى الخلافيات، متوخيًا في كل ذلك انسجام الأفكار وترابطها.

وجاء تعريفه بأنه: "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين.[15]

وتعتبر المصطلحات الفنية أداة فعالة في نضج المفاهيم الأساسية في الحياة الثقافية العامة لأمة من الأمم، فهي عامل جاد في تطور البحث العلمي، ولا نكون مبالغين إذا جعلناها جزءًا من المنهج الذي تكتمل به شخصية كل علم من العلوم، كما لا يسع طالب العلم أن يسلك شعاب فن من الفنون، أو يخوض غمار الفهم فيه إلا على أساس دقيق من الإلمام بمصطلحاته، فبالمصطلح العلمي تتضح المدلولات للكلمات وينكشف الغطاء عن كثير من الألفاظ المتداولة والعبارات المستعملة في الكتب على مختلف التخصصات؛ فالاعتناء به والسعي لبيانه وتوضيحه وشرحه مساهمة في البحث العلمي والفكري الجاد أمارة بارزة للرقي الاجتماعي والحضاري، ولم يكن المصطلح الشرعي في يوم ما وليد أحداث مستجدة، ولا نتيجة إفرازات فكرية وعلمية طارئة، ولكن له جذور ضاربة في أعماق التاريخ فقد ظهر في الحياة الفكرية بظهور الإسلام ونزول القرآن في وسط العرب الخلص لسانًا ونسبًا ودارًا.[16] ومن هذه المصطلحات الدقيقة والمهمة (المنهج).

---

[14] - عسيري، أحمد بن علي الزاملي منهج الشيخ عبد الرزاق عفيفي وجهوده في تقرير العقيدة والرد على المخالفين، إشراف: عبد الرحمن ابن عبد الله بن عبد المحسن التركي رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العقيدة والمذاهب المعاصرة – كلية أصول الدين - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية عام النشر: 1431 هـ (صـ37)، ويمكن الاستئناس بما جاء في "العلم والبحث العلمي" لحسين عبد الحميد رشوان (صـ 143، 144)، و"منهج البحث العلمي عند العرب" لجلال محمد عبد الحميد موسى (صـ 273).

[15] - أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشروق للنشر والتوزيع الطبعة: السادسة طبعة منقحة 1416هـ-1996م (صـ28)

[16] - ابن المبرد، جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن حسن بن عبد الهادي الحنبلي الدمشقي الصالحي (المتوفى: 909 هـ)، الدر النقي في شرح ألفاظ الخرقي المحقق: رضوان مختار بن غربية، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1411 هـ - 1991 م (1/ 101)

وقد اعتاد الكتاب الغربيون أن يرموا الفكر العربي الإسلامي بأنه فكر غيبي، ينقصه الالتزام بالمنهج العلمي، وقد طال الجدل حول هذا الموضوع، فنسب الغربيون غير المنصفين المنهج العلمي الحقيقي إلى فرنسيس بيكون وديكارت في القرن السابع عشر الميلادي، وجون ستيوارت ميل في القرن التاسع عشر الميلادي، في حين أن الدراسات المنصفة انتهت إلى نتيجة مفادها أن تفكير العرب العلمي يعتبر أساسًا لهذا المنهج، ولا يختلف كثيرًا عن المنهج العلمي الحديث.[17]

وبناءً على ما سبق يمكن اعتبار المنهج كنظام من الخبرات المعرفية التي تقدمها المؤسسات التعليمية الأكاديمية للمتعلمين، سواء المتعلق بالعلم من الوحي، أو العلم من مصادر معرفية أخرى، لتساعد الخريجين على اكتساب هذه المعارف وتطويرها وتطويعها بما يلائم حاجة المجتمعات التي يعيشون فيها، تحت إشراف هذه المؤسسات، وذلك بهدف تحقيق نموهم المعرفي والشخصي نموًا شاملًا ومتوازنًا، وتمكنهم من السلوك قولًا وعملًا وفق شريعة الإسلام.

والمنهج بهذا المفهوم ينبغي أن ينطبق على جميع المؤسسات في المجتمع المسلم؛ لأن جميع المؤسسات في هذا المجتمع مسؤولة عن الفرد والأسرة والمجتمع المسلم، فالمسجد ومؤسسات الإعلام والنوادي الثقافية والاجتماعية والرياضية ومؤسسات الصناعة والتجارة والزراعة والخدمات، جميعًا تتحمل مسؤولية وضع المنهج الذي يعتمده الأفراد عن طريق التزامهم بالسلوك الإسلامي، وتخطيط برامجها وتنفيذها والإشراف عليها وتقويمها بمقتضى مدى إسهامها في تحقيق المنتج المعرفي في سلوك منسوبيها وفي غيرهم، وبذلك فإن المسؤولين في كل مؤسسة مكلفون بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والاستقامة على منهج الله تعالى بحيث يكونون قدوة في السلوك الإسلامي.[18]

وإذا كان المنهج في الإسلام يعني مصدرية المعرفة عن طريق الوحي كالمرجع الأكبر والأهم والأصيل في كل معارفنا عن الإنسان والحياة، فإنه قد شابه عند مجموعة من الباحثين والمتصدرين له بعض الخلل

---

[17] - دويدري، رجاء وحيد، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر-بيروت-لبنان-دار الفكر-دمشق- سورية الطبعة: الأولى - جمادى الآخرة 1421 هـ- أيلول سبتمبر 2000م (ص137)، ويمكن النظر إلى ما كتب فرانز روزنتال في "مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي".

[18] -شوق، محمود أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي عام النشر: 1421هـ- 2001م(ص: 32)

والاضطراب، وتجلى هذا الخلل في منهج سلبي ناقص له تداعيات خطيرة على الأمة في واقعها ومستقبلها، وهو منهج التجزيء والتقسيم:

إذ يعمد الباحث إلى قراءة واعتماد نص من النصوص الشرعية وإغفال بقية النصوص في المسألة الواحدة، ثم يستمد الحكم الشرعي أو القول المعتمد عنده باعتماد هذا المنهج التقسيمي التجزيئي، ويتبع ذلك إهمال دلالات السياق الموضوعي أو البلاغي أو المقاصدي، مع قلة الاهتمام بأسباب النزول في القرآن الكريم أو أسباب الورود في السنة النبوية، وعدم التمييز بين الأدلة ولا السياقات اللغوية فيها، ولعل من أوضح عواقب وتداعيات هذا المنهج ظهور بعض التطرف في الإثبات والنفي، بل حدا ببعضهم إلى إنكار السنة أو حتى تكفير المخالف للنص الذي اعتمده واقتصر عليه، ولا يخفى ما لهذا المنهج التجزيئي الانتقائي من الضرر.[19]

واستجماع الأدلة واستيعاب النظر في حُجج المخالف قبل تكوين الرأي في المسائل، والحكم على المختلف فيه بالدراسة والتحرير؛ نصفةً للخَصم، وتحقيقًا للأمانة العلمية[20]، التي تحجُر الباحثَ عن استثقال لَمِّ حُجج الخصوم، أو الاستهانة بدفن بعضها، فربما كان للخصم متعلق قويٌّ، أو مرجح جليٌّ، بحيث لو اطَّلع عليه المخالف بإنصاف، لاسْتَأْخَر مذهبه ونصَر قول مخالفه، ومال إلى مقتضى أدلَّته.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "أحسن ما يكون في حكاية الخلاف: أن تُستوعَبَ الأقوال في ذلك المقام، وأن يُنبَّه على الصحيح منها، ويُبطَل الباطل، فأمَّا مَن حكى خلافًا في مسألة، ولَم يستوعب أقوال الناس فيها، فهو ناقص؛ إذ قد يكون الصواب في الذي ترَكه".[21]

فالإنصاف داعية لصاحبه أن يستعرضَ ما تمكَّن من تقييده بحثًا، من جميع الأدلة والأقاويل، مُعربًا في سبيل نُصرة الحق عمَّا له وما عليه، بسلامة صدرٍ، وطمأنينة نفس، مستحضرًا قولَ الله تعالى: " يَا أَيُّهَا

---

[19] - وقد اعتمد هذا المنهج بعض المستشرقين فأفسدوا أيما إفساد من أمثال جولدزيهر وشبرنجر.

[20] - أبو زيد، بكر بن عبد الله، مجموعة بحوث تأصيليَّة عن الأمانة العلمية، في كتاب: "تحريف النصوص من مآخذ أهل الأهواء في الاستدلال"؛ (صـ 113) من (الردود).

[21] - الحراني، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية (المتوفى: 728هـ)، مقدمة في التفسير من "مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية" المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية عام النشر: 1416هـ/1995م (صـ64)

الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ "[22] وكما قال وكيع بن الجرَّاح: "أهل العلم يكتبون ما لهم وما عليهم، وأهل الأهواء لا يكتبون إلاَّ ما لهم"[23]

أما منهج التكامل فهو المنهج الحق الذي يعمد الباحث فيه إلى جمع كل الأدلة في الموضوع الواحد مع فهمها والإلمام بمقاصد الشريعة، ومقاصد هذه الأدلة وسياقاتها المعرفية والتاريخية، ومفاهيم الدلالات في هذه النصوص، مع إعمال قواعد فهم الدلالة؛ مثل المنطوق والمفهوم، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والأهم الناسخ والمنسوخ، فهو منهج يسلم الباحث والدارس والمدرس فيه من العثار، ومن الأخطاء المنهجية الكارثية، بل ومن التبعات الشرعية والمسؤولية المجتمعية المتعلقة بحياة الناس وحركتها.

إن التكامل المعرفي هو "العملية والصورة المعرفية المتحقِّقة بتفعيل الرؤية الإسلامية للوجود في كل مجالات المعرفة، وكما تتكامل علوم كل مجال في داخله، تتكامل المجالات فتُشكِّل النسق المعرفي الإسلامي".[24]

وجامعاتنا في عمومها تعيش أزمة وانفصالًا بين الهوية الحضارية والانتماء، ومسايرة الرَّكْبِ العلمي والتَّقدمي الذي عليه الجامعات في الغرب، والطالب الجامعي حاله من حال جامعته، فهو يواجه نظريات مستوردة وأفكارًا تهدد هُويته الحضارية، وشخصيته الإسلامية الفطرية.[25]

وإن منهج البحث في علم النفس الإسلامي يتطلب العلم بالعلوم الاجتماعية، والعلوم الشرعية، وأحكام الحلال والحرام، وفقه التربية، وفهم قواعد الشريعة، ودراسة الواقع والأحداث المعاصرة، مع بناء الفكر الإسلامي الناقد حتى يستطيع أن يبني فكرته الإسلامية التربوية، ويزن الأفكار التربوية الغربية التي بين يديه، وما قامت الحضارة الإسلامية وازدهرت إلا نتيجة للتكامل بين المعارف، "وقد استشعر كثير من

---

[22] - سورة النساء : الآية 135

[23]- سنن الدارقطني (1/ 43)، رقْم (39).

[24] - عواشرية، السعيد، (2010)، متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ومعيقات ذلك، المؤتمر العلمي الدولي التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي، ص: 772.

[25] - حسين، عقيلة، (2010)، ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري: مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، المؤتمر العلمي الدولي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص: (233-258)، ص: 248.

لمائنا السابقين هذا الأمرَ، فتجد الواحد من هؤلاء قد اجتمعت فيه معارف الفلسفة والكيمياء، والطب والفقه واللغة، بل لا يُعدُّ من هؤلاء عالمًا بحق إلا إذا وصل الغاية في علمه".[26]

الفصل الثاني:

النظرية المعرفية ومصدرية المعرفة في الإسلام

قال تعالى:" الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا"[27] إذ قال تعالى معرفًا لعباده ومذكرًا لهم عظيم نعمته عليهم مستدعيًا منهم شكره على أن جعلهم من أهلها "اليوم أكملت لكم دينكم" الآية، وتأمل كيف وصف الدين الذي اختاره لهم بالكمال والنعمة التي أسبغها عليهم بالتمام إيذانًا في الدين بأنه لا نقص فيه ولا عيب ولا خلل ولا شيء خارجًا عن الحكمة بوجه، بل هو الكامل في حسنه وجلالته ووصف النعمة بالتمام إيذانًا بدوامها واتصالها، وأنه لا يسلبهم إياها بعد إذ أعطاهموها، بل يتمها لهم بالدوام في هذه الدار وفي دار القرار، وتأمل حسن اقتران التمام بالنعمة وحسن اقتران الكمال بالدين وإضافة الدين إليهم إذ هم القائمون به المقيمون له، وأضاف النعمة إليه إذ هو وليها ومسديها والمنعم بها عليهم؛ فهي نعمته حقًا وهم قابلوها وأتى في الكمال باللام المؤذنة بالاختصاص، وأنه شيء خصوا به دون الأمم، وفي إتمام النعمة بعلى المؤذنة بالاستعلاء والاشتمال والإحاطة، فجاء أتممت في مقابلة أكملت، وعليكم في مقابلة لكم، ونعمتي في مقابلة دينكم، وأكد ذلك وزاده تقريرًا وكمالًا وإتمامًا للنعمة بقوله "ورضيت لكم الإسلام دينًا".[28]

وأصبحت الرسالة الخاتمة تمثل نهاية لتاريخ النبوة الطويل من لدن آدم عليه السلام، والرسالة الخاتمة تمتاز بخصيصة الهيمنة، إضافة لما تحقق لها من رصيد تجربة تاريخية للأنبياء مع أقوامهم، وما انتهى إليها من أصول الرسالات السماوية، التي صدقتها وقومت مسيرتها، قال تعالى: "شَرَعَ لَكُم مِّن الدين ما وصى به نُوحًا وَالَّذِى أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَيْنَا بِهِ إِبْراهيم"[29] وقال: "وأنزلنا إليكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا يديهِ مِنَ

---

[26] - صالح، عمار، (2016)، أثر التكامل المعرفي في بناء العملية التربوية (التعليمية)، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ع: 46، ص: 246.

[27] - سورة المائدة: الآية 3

[28] - الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم (المتوفى: 751هـ)، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، بدون، (302/1).

[29] - سورة الشورى: الآية 13

الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْه"[30] ، والهيمنة تعني - فيما تعني - الرقابة والمراجعة والتقويم وبيان مواطن الخلل وتبيان علل التدين التي لحقت بالأمم السابقة، وهذا يشكل للمسلم رصيدًا عظيمًا وعمقًا حضاريًا وبعدًا تاريخيًا وتمنح قدرة على توظيف هذا التاريخ المديد في بناء الحاضر ورؤية المستقبل، والإفادة من التجربة الإنسانية جميعًا؟

فالخاتمية تعني انتهاء تاريخ النبوة إلى الإسلام، الرسالة الخاتمة، يقول تعالى :" مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَٰكِن رَّسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ ۗ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا"[31]

كما تعني الخاتمية للنص الإلهي القرآني، من وجه آخر الخلود، وعدم الانتهاء وإنما امتداد العطاء والإنتاج حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

وحيث إن التحريف والتأويل والمغالاة والتقليد وتسرب علل التدين أمور محتملة وقابليات مركوزة في الطبيعة البشرية، وإن التصويب من السماء توقف فهذا يدل على أن الأمة صاحبة التجربة التاريخية والرسالة الخاتمة هي المنوط بها الحراسة والتصويب ونفي نوابت السوء واستمرار الحذر من السقوط وتسرب علل الأمم السابقة والاضطلاع بالتجديد والتقويم والمراجعة من خلال المعايير التي تمنحها نصوص الكتاب والسنة، أو بمعنى آخر جعل العقل - محل التكليف - واجتهاده هو الحارس الأمين للاعتداد بالقيم الدينية ومدلولات النصوص حتى ينشئ الله النشأة الآخرة.

هذا من جانب ومن جانب آخر، فإن من لوازم الخاتمية، وتوقف النبوة عن التصويب، وإمداد الرحلة البشرية بالأحكام المناسبة لحركتها وحمايتها من الانحراف: الخلود للنصوص والقيم الإسلامية، وهذا يعني أن نصوص الرسالة الخاتمة بطبيعة خاتميتها وخلودها هي نصوص مجردة عن حدود الزمان والمكان والإنسان، وأنها قادرة على الإنتاج والاستجابة لمعالجة المشكلات في كل زمان ومكان وإنسان، ذلك أن التجرد والتجريد يعني إمكانية التوليد والتجديد في كل عصر، وهذا المعنى هو الذي جعل الاجتهاد أحد مصادر التشريع الرئيسة، إضافة إلى إبراز أهمية معرفة العقل ودورها في الامتداد بقيم ومعرفة الوحي وخطورة هذه المهمة من جانب آخر، حيث المطلوب الفقيه أو المجتهد أو المفسر أو المبين بيان مراد الله في

---

[30] - سورة المائدة : الآية 48

[31] - سورة الأحزاب: الآية 40

الأمور المستجدة والباحث في العلوم الإنسانية ولا سيما علم النفس الإسلامي، بكل ما يترتب على هذا البيان من ثواب وعقاب ومصالح ومفاسد، سواء بالنسبة للباحثين أو بالنسبة لسائر المؤمنين بالإسلام.

وهذه مهمة تتطلب قدرًا عاليًا من الإمكانات العلمية والأكاديمية والمعرفية وتملك الأدوات كما تتطلب صفات شخصية متميزة في الذي يتصدى لها، ليس أقلها سلامة النية، وحسن القصد، وإدراك أبعاد المهمة والإيمان بعظمة مصدر النص وعصمة النص نفسه.[32]

إن الكلام عن النظرية المعرفية من منظور إسلامي أو ما يمكن أن نطلق عليه النظرية المعرفية الإسلامية هو البوابة الكبرى التي سينفتح معها ذهن الباحث وتنسجم معها طريقة تفكيره في مصادر المعرفة وطريقة التعامل معها والوصول بها إلى الهدف والغاية منها؛ فإن كانت مصادر المعرفة مختلفة، وطرق التعامل معها مختلفة، فالنتائج والمخرجات لا شك ستكون كذلك مختلفة، فاختلاف المصادر فارق أصيل، وخلاف تضاد في بعض فروعه مع المخالفين، وطرق التعامل مع المعرفة قد يؤدي الاختلاف فيها إلى التنوع والمرونة، فلكل وجهة هو موليها، أما الأهداف فلابد أن تكون واضحة ومحددة بحيث يمكن الانتفاع بها، أما المخرجات فهي قابلة كذلك للتنوع بتنوع وسائل التعامل مع المعرفة.

إن النظرية المعرفية في مجملها تبحث في وصف ما يسمى بـ"النموذج المعرفي" الذي هدفه معرفة مكان هذا الإنسان في هذا العالم وذاك الوجود، ويكون هذا بالبحث في الذات العارفة (وهو الإنسان)، وكذلك موضوع المعرفة أو القضية محل المعرفة من حيث إمكان حدوث المعرفة لدى الذات عن موضوع المعرفة، وحدود هذه المعرفة، والهدف، والطبيعة والقيمة.

إن نظرية المعرفة هي منهج العقل في التفكير، حيث توجهه وتجعل له الإطار الأنسب له لتلقي المعرفة من مصادرها، وطرق التعامل معها وتحقيق الغاية منها، وهذا ليس فقط من خصائص العملية المعرفية، بل من خصائص الإنسانية والمنهج وتحقيق الهدف من الوجود في الأرض.

ولك أن تتخيل الاختلاف في النموذج المعرفي، وما يمكن أن يسببه من آثار عميقة على الحياة الإنسانية، فتنقلب المعارف والمجتمعات رأسًا على عقب بسبب الاختلاف الجذري في النظرية المعرفية أو النموذج

---

[32] - حسنة، عمر، البعد المصدري لفقه النصوص مقدمة من مطبوعات كتاب الأمة العدد 113 جمادى الأولى 1427 السنة السادسة والعشرون (ص5-7) بزيادة ونقص وتصرف غير مخل.

المعرفي، ولعله هو المشاهد في صراع الحضارات، وما يمكن تسميته مرحلة غلبة الجنون، كما يحدث في فرض الشذوذ وتشويه الفطرة.

فالمعرفة هي نتاج التفكير والمفاهيم لدى الإنسان من خلال تعامله مع كل ما يحيط به، ويمكن تعريفها بأنها مجموعة المعاني والمعتقدات والمفاهيم والأحكام والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.[33]

يمكن أن نتصور أن النموذج المعرفي الإسلامي هو الرؤية المعرفية الكلية التي يقدمها الإسلام؛ للألوهية، والطبيعة والكون، والوجود الإنساني.

إن نظرية المعرفة كما يرى فاضل عباس مبحث يهتم بعلاقة الذات العارفة بالموضوع المراد معرفته، مبحث يهتم بعلاقة الذات العارفة بالعالم الخارجي، وهذا يعني أنها مبحث يهتم أولًا وقبل كل شيء بما تمتلكه هذه الذات العارفة من أدوات وإمكانيات تمكنها من معرفة ما حولها في عالمنا الخارجي، ولكل مذهب في الفلسفة رأي بأوليات الأدوات المعرفية هذه، ورأي بعلاقة هذه الذات بالموضوع، ورأي بيقينية المعرفة من احتمالها، ورأي بإمكان المعرفة من عدمها، ورأي باستقلالية الموضوع عن الذات من عدمه، وكل هذا يعني أن المعرفة مشكلة من مشكلات الفلسفة، والمشكلة هي – كما أراها- كل ما لا نتفق عليه، وتزداد المشكلة قوة إذا ما اختلفنا اكثر، وتضعف إذا ما اتفقنا أكثر، والفلسفة من عالم الاختلاف كالفن والسياسة والأخلاق والدين من عالم التنوع ومن عالم الكثرة لا من عالم الاتفاق، فالعلم يوحدنا والفلسفة تفرقنا.[34]

ولعل النظرية المعرفية الإسلامية المنبثقة من مصادر الإسلام الأصيلة النقلية والعقلية قادرة أن تقدم للفكر الغربي والعالم كله علومًا ومعارف عميقة التنظير وقوية التأثير في حياة الإنسانية كلها بله المسلمين، بما لهذه النظرية المعرفية الإسلامية من مميزات وخصائص، فمن مميزات التصور الإسلامي للمعرفة:

---

[33] - زكي، أحمد، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، صـ234، بيروت – لبنان، 1977.

[34] - عباس، محمد فاضل، نظرية المعرفة إمكانها أدواتها مصادرها طبيعتها كما فهمها العرب المعاصرون، كلية الآداب، مجلة الآداب، آذار 2020، عدد رقم 132 صـ337

- التكامل المعرفي (الشمولية)، فالإسلام منهج متكامل، تشريع شامل لكل مجالات الحياة، فهو إيمان وعمل، عقيدة وشريعة، عبادة ومعاملة، فكر وعاطفة، أخلاق وعمران، دين شامل، أي:هو دين ودولة كسب وغنى وعدل وقضاء، هو كل شيء في الحياة، الإسلام كشرع سماوي أراد الله الحكيم سبحانه منه أن يفي بحاجة الإنسان لما ينظم له كل شؤون الحياة، فوضع له القواعد الكلية والأصول العامة التي من شأنها أن تستوعب المكان والزمان، ولم يتطرق لجميع جزئيات الحياة وتركها لاجتهادات الإنسان حسب حاجات عصره، وإن النظرة القاصرة لمفهوم الشمولية للإسلام هو الذي أنتج الفهم الخاطئ الذي ظهرت أعراضه في فئات مختلفة من المجتمع، فالشريعة منفتحة على جميع المعارف والعلوم الإنسانية إمدادًا واستمدادًا في مقابل النظرة الغربية التحيزية للعلوم والتي تعتبر أن منتهى العلوم والمعارف هو الغرب، والأصل أن العلوم كونية لا يمكن صبغها بصبغة محلية.
- العلم ينادي بالعمل(كهدف لعملية المعرفة)، وهذه ميزة ترتقي عن حوارات المناطقة وتهافتات الفلاسفة؛ فليس من العلم ما يبقى به الإنسان حائرًا بين أقوال هؤلاء وهؤلاء طول ليله حتى إذا أصبح الصباح لم يكن يدري ما الصواب ولا الخطأ، ولا ما يعتقد ولا ما يفعل، فالعلم الحقيقي هو الذي يقود للعمل (أي عمل)، من التعبد إلى النفع العام إلى خدمة الإنسانية، ولهذا كان مفهوم العبادة واسعًا في الشريعة، فكل عمل خير يراد به وجه الله تعالى فهو عبادة، ومن هنا يتبين أحد الفروق الكبرى بين النظرية المعرفية عند المسلمين وعند غيرهم.
- الإنسان خليفة الله في الأرض، فالمستخلَف (بفتح اللام) يؤدي المهام التي كلفه بها المستخلِف (بكسر اللام)، وهو هنا الله تعالى بمنهجه وقرآنه وأحكامه، فحري بالإنسان ذاك الخليفة أن يسير في الأرض بمنهج ونظام وقانون من استخلفه وأعطاه هذه المكانة، وهيأ له القيام بهذه المسؤولية المنوطة به، فإذا كان الغرب حصر المعرفة في الحس والتجربة وما يقبله العقل؛ فإن الإسلام يعلي من مكانة الوحي باعتباره مصدرًا للمعارف وموجهًا لحركة العقل والحرص أن تجنح إلى النظر العقلاني الصرف، وبالتالي يحصل ذلك التكامل والتماسك بين مصادر المعرفة.
- القصد والهدف: وهي ميزة تتسم بها العلوم والمعارف في التصور الإسلامي، فإذا كانت النظرة الغربية تقول بأن غاية المعرفة هي المعرفة في حد ذاتها، فالنظرية المعرفية الإسلامية تتميز بالقصدية دفعًا للمفاسد في الدنيا والآخرة وجلبًا للمصالح فيهما معًا، وهو جزء من ميزة العلم بقصد العمل.

- الأخلاق: سؤال الأخلاق وتخليق العلوم والمعارف ظل يطرح نفسه في دراسة نظرية المعرفة الغربية، إذ تبين أن غياب السؤال الأخلاقي أو القصد الأخلاقي في المتن الغربي أفرز مجموعة من عوامل الدمار على كل المستويات نتيجة للجشع الغربي في تسريع عجلة العلوم فكان من أكبر المتضررين من غياب الوازع الأخلاقي في الحركية المعرفية الغربية هو الإنسان والطبيعة نتيجة لعوامل التخريب.

ولعله يظهر جليًا دون خفاء الفروق الكبرى بين نظرية المعرفة الإسلامية وقرينتها في الفكر الغربي عمومًا، وهوعندي في المصدر والهدف، فبينما مصدر المعرفة عند المسلمين يبدأ بالوحي والفطرة والعقل والتجربة مع الانفتاح الكبير لكن المنضبط على علوم ومعارف الآخرين المتمثل في أدلة القياس وشرع من قبلنا والعرف والمصالح المرسلة، بينما هو عند الغرب العقل التجربة والملاحظة مع إهمال الوحي أو (فكرة الإله) من العملية المعرفية.

أما الهدف ففي الإسلام تعبيد الخلائق والمجتمع لله تعالى بتنفيذ منهج الله تعالى الذي ارتضاه للبشرية مع تحقيق مصالح العباد والتوازن المفقود في حياة البشر، أما عند المدرسة الغربية فيتمحور الهدف من المعرفة حول الإنسان باعتباره مركزًا للكون، وفيها إشارة إلى عبودية الهوى ومراعاة المزاج المتغير لدى المجتمعات التي من السهل التأثير عليها بكل السبل الممكنة.[35]

[35] - مصطفى، محمد محمود، المدخل إلى علم النفس الإسلامي، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول- تركيا، الطبعة الأولى 2023 (ص25-29) بتصرف يسير.

الفصل الثالث:

سمات ومميزات التأصيل الإسلامي لعلم النفس الإسلامي

إن المنهج العلمي يعتبر من أفضل الأدوات التي يستخدمها الإنسان؛ ليوسع من آفاق معرفته ويزيد من المعلومات المختبرة والموثوق بها، وهو طريق الباحث للوصول إلى المعارف والحقائق، و وسيلته للتحقق من مدى ثبات وصدق صحة هذه المعارف والحقائق.

إن المنهج العلمي يرفض الاعتماد الكلي على العادات والتقاليد، وحكمة السابقين القدماء وتفسيراتهم، وآراء أصحاب السلطة من أي نوع، والخبرة الشخصية؛ في سبيل الوصول الى الحقيقة، ويفرض على الباحث المطبق له الفحص الدقيق، والتقصي المنظم، والملاحظة الموضوعية النزيهة، والتفكير المنطقي السليم، ومن الخطأ في ضوء مقتضيات المنهج العلمي أن نعتقد بأن كل ما جرت عليه العاده صحيح، أو أنه من الممكن دائماً الوصول إلى الحقيقة بالرجوع إلى ما تراكم من حكمة العصور السابقة، مع الانتباه إلى قيد العصور وما ينقضه من القرون الخيرية الأولى كأحد مصادر الشريعة المعتمدة بقطع النظر على الاختلاف في بعض فروعها.

وعلى الرغم من أن الحقائق التي نصل إليها عن طريق المنهج العلمي قابلة للتغير؛ وذلك بفعل ظهور عوامل جديدة، فإن المنهج العلمي الذي يتبع كطريقة للحصول على تلك الحقائق لا يتغير تبعًا لتغير الحقائق نفسها، وهذا لا ينافي أن المنهج العلمي قابل للتطوير والتعديل اذا ما ثبت عدم صلاحيته أو وجد ما يستدعي التطوير والتعديل.

ومن خصائص المنهج العلمي أنه يستند إلى ظواهر وحقائق يمكن لكل شخص مدرب أن يلاحظها في كل زمان ومكان، ويستلزم تطبيق المنهج العلمي بأن ينتقل الباحث من الأشياء إلى المعاني، وأن يلاحظ جميع الظواهر التي يدرسها حتى الاجتماعيه منها على أنها أشياء، ولا يجوز له أن يصل إلى معرفة الأشياء عن طريق الآراء الشائعة.

وهو يتميز أيضاً بتحرره من التحيز العاطفي، أي بموضوعيته، وبإلتجائه إلى الفروض وإلى القياس الكمي الدقيق، وإلى التصنيف والتحليل؛ حتى يصبح الفرض قانوناً بعد التحقق من صدقه عن طريق إعادة الملاحظات والتجارب.

ومن خصائص المنهج العلمي أيضاً أنه يجمع بين الاستنباط والاستقراء، وبالتالي بين الفكر والملاحظة، وعندما يستخدم الإنسان المنهج العلمي؛ فإنه يتحرك بين الاستنباط والاستقراء، و ينهمك في ما يعرف بالتفكير التأملي.

ويمتاز المنهج العلمي أيضاً بالمرونة والقابلية للتعدد والتنوع؛ لتعدد وتنوع العلوم والمشاكل، وقد يكون من المستحيل وضع مجموعة جامدة من القواعد المنطقية؛ ليتبعها الباحث من في مجالات العلوم الطبيعة، والآثار، والرياضيات، وعلم النفس، والاجتماع، والتربية، والتاريخ. إن العلوم تختلف عن بعضها البعض؛ وبالتالي تتعدد المناهج العلمية.

السمات المميزة للمنهج العلمي الإسلامي القائم على النظرية المعرفية الإسلامية:

- ❖ أنه منهج يقوم على الحجة والبرهان واليقين

إذ لا عبرة بالتخرصات والأهواء والآراء المرسلة بلا خطام ولا أزمّة، والعبرة بالحجة والدليل والبرهان.

- ❖ أنه رباني التشريع

وهي فكرة مصدرية المعرفية التي أساسها الوحي المقدس الذي لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى، فمصدر الإله الخالق الذي خلق الإنسان ويعلم ما خلق، وإن الوحي الذي نزل على رسول الله وفي كتبه هو المصدر الأساسي الثابت للمعرفة، والإيمان بكتب الله المنزلة على رسله جزء من الإيمان بعقيدة التوحيد:"أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ أُوتُوا نَصِيبًا مِنَ الْكِتَابِ يُدْعَوْنَ إِلَى كِتَابِ اللَّهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ يَتَوَلَّى فَرِيقٌ مِنْهُمْ وَهُمْ مُعْرِضُونَ"[36]

وإن كتاب الله هو كل ما نزل على رسله، وقرر وحدة ألوهيته ووحدة قوامته، فهو كتاب واحد في حقيقته، أوتي اليهود نصيبًا منه وهو التوراة، وأوتي النصارى نصيبًا منه وهو الإنجيل، وأوتي المسلمون الكتاب كله، وهو القرآن، باعتبار القرآن جامعًا لأصول الدين كله، ومصدقًا لما بين يديه من الكتاب: "وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ"[37]

---

[36] - سورة آل عمران: الآية 23

[37] - سورة الأنعام: الآية 38

ولقد خلق الله البشر، وهو أعلم باحتياجاتهم، فتكفل برزقهم: "هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا"[38]

وتكفل بتعليمهم وتربيتهم؛ فأودع فيهم قوى الإدراك الظاهرة والباطنة: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"[39]

وتكفل بهدايتهم، فأرسل إليهم الأنبياء والرسل لإقامتهم على أمر الله: "وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ"[40] ورسول الله صلى الله عليه وسلم هو صاحب الرسالة الخاتمة التي بها تمام الدين وتمام النعمة: "الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلامَ دِينًا"[41]

- ❖ أنه منهج ذو قيم وموازين خاصة ومعايير مستقلة ولكل قيمة مفهومها الإسلامي الخاص الذي تختلف به عن سائر الحضارات

فكل قيمة معرفية وسلوكية ومبدأ حياتي إلا ولله تعالى في منهجه له حد وتعريف ومقصد، وقد يختلف، أو غالبًا ما يختلف مع تلكم المفاهيم في الحضارات الأخرى؛ فالصديق عندنا من الصدق وهو الذي يصدق الكلم والنصح والدلالة على الخير، والصديق عندهم تعني المواتي والموافق.

- ❖ أنه إنساني لكل بني آدم لا يختص بعرق أو جنس أو لون

فليس منشؤه الرجل الأبيض أو الأصفر أو الأحمر أو الأسود، بل هو منج رباني لكل البشر، فما يسري على عرق أو جنس يسري على بقية الأعراق والأجناس.

- ❖ أنه منهج عدل مطلق

فمخرجات المنهج العلمي أو البحثي إذا صح الاستدلال والاستمداد من الشريعة فقد أتى بالعدل والإنصاف والحماية والرعاية والعناية والرحمة للعالم كله وليس فقط لبني الإسلام.

- ❖ أنه منهج اختيار وظاهر

---

[38] - سورة هود : الآية 61

[39] - سورة النحل : الآية 78

[40] - سورة النحل : الآية 36

[41] - سورة المائدة: الآية 3

فلا إكراه للإنسان عامة والباحث خاصة في اختيار موضوعاته وطريق البحث ومنهج البحث، فلا إجبار ولا إلزام، وعليه القبول بتبعات هذه الاحتيارات العلمية مع القدرة على الاستدلال لهذه الاختيارات والدفاع عنها.

❖ أنه منهج حق يجب قوله ويحرم كتمه

صلاح الدنيا والأخرة، صلاح البشرية وهدايتها، منهج يستخلص الطاقة والقدرة للوصول إلى الخير المطلق في كل فرع من فروع علم النفس الإسلامي؛ حيث يسعى للوصول إلى غاية المعرفة في كل تخصص منذ الميلاد وحتى الوفاة على المستوى الفردي والجمعي والمؤسسي.

❖ أنه منهج حب وتقدير

للمصيب أصبت، مع الدعم والتشجيع، ومع المخطئ أخطأت مع العون والمساعدة للانتفاض على الخطأ ومحاولة التصحيح والتوجيه ثم الوصول إلى النجاح بالإنجاز المرجو.

❖ أنه منهج الأخلاق

في أدبيات العلم والبحث والتجربة والمخرجات والنتائج.

❖ أنه منهج عمل

وليس ترفًا نظريًا، أو معرفة مجردة، أو علم بلا عمل، فالعلم ينادي بالعمل فإن أجابه وإلا ارتحل.

❖ أنه منهج مؤمن

يحفزه الإيمان، ويدعمه الإيمان، ويحيط له الإيمان في كل خطوة من خطواته، ومرحلة من مراحله.

❖ أنه منهج تنوع

يتبع الاحتياجات الإنسانية والمجتمعية من المنهج وحتى المخرجات، وهذا التنوع يزيد من الأفرع العلمية والأكاديمية ولابد من الوفاء بأعداد الخريجين في كل فرع وقسم وتخصص.

❖ أنه المنهج الوحيد الذي للمصيب فيها أجران وللمخطئ أجر واحد

وهو أصل في إطلاق يد الباحث والعالم والمثقف داخل الأطر والحدود الشرعية لتحصيل أدوات البحث والاجتهاد، ومع استفراغ الجهد والوسع فيطمئن الباحث الكفء إلى تحقق الأجر حتى مع الخطأ المحتمل.

- ❖ أنه منهج يراعي سنن الله في المجتمعات وتجنب الأدواء الاجتماعية

فهو من الله تعالى الأعلم بخلقه في حياتهم ويراعي فيهم الاختلاف والتنوع فجاءت كل توجيهات الشرع في مصلحة الفرد والمجتمع.

- ❖ أنه منهج توسط واعتدال

فلا إفراط ولا تفريط، فالوسطية منهج قرآني نبوي.

- ❖ أنه منهج يخرج عباقرة أفذاذًا

فالواقع والتاريخ يثبت – بلا شك – قدم السبق لعلماء الإسلام في مجالات العلوم الإنسانية، والطبيعية.

- ❖ أنه منهج يدعو إلى الهمة العالية من الصغير والكبير

فالله يحب من المسلمين معالي الأمور ويكره لهم سفاسفها.

- ❖ أنه منهج ضمير ورقابة داخلية ووازع إيماني

فأدبيات البحث العلمي وحماية الحقوق ورعاية الأسرار والانتباه للحوائج النفسية الفردية والمجتمعية أصل شرعي قبل أن يكون علميًا.

- ❖ أنه منهج شمول ومفاهيم واسعة

والاتساع والمرونة أصل كبير فيه فلا شاذة ولا فاذة إلا وللمنهج الإسلامي قول ورأي وعلم ومعرفة.

- ❖ أنه منهج يجعل بناء الإنسان هو الأهم

وفق منهج الله تعالى، فهو من خلقه وهو أعلم به، سبحانه، وشرع له ما يصلحه في كل حالة يمر بها.

- ❖ أنه منهج له مقياسه الخاص المتفرد

ففي الوقت الذي تتصور بعض المذاهب الإنسان حقيرًا لا قيمة له، ولا بد له من الفناء المطلق كالنرفانا الهندية، وبعضها الآخر قدّمه كإله الدنيا وسيد الكون كالحضارة المادية المسيطرة في الوقت الحاضر، فالإسلام صاحب المنهج الخاص المتميز الشامل قدم الإنسان بوصف خليفة الله تعالى، فليس هو الحقير وليس هو المسيطر، وإنما هو في مقام سيادة التكليف: يحمل الأمانة، ومكانه في الكون والطبيعة مكان الوكيل الذي سُخرت له هذه الأكوان تسخيرًا معلنًا ومحكومًا بالحكمة.

الفصل الرابع:

قواعد للتأصيل المنهجي التي يسلم بها الباحث في علم النفس الإسلامي من العثار

إن التأصيل وإرساء القواعد هو الأصل في أي عمل علمي وأكاديمي له انعكاسه المجتمعي والفردي، ويوفر التأصيل المنهجي الفعال للمعلمين والطلاب وللقادة وأصحاب المصلحة في المجتمع خطة وبنية قابلة للقياس لتقديم منتج جيد من المعرفة وحاملها.

ويحدد المنهج نتائج التعلم والمعايير والكفاءات الأساسية التي يجب على الطلاب إظهارها قبل التقدم إلى المستوى التالي، يعمل المنهج المبني على الأدلة بمثابة خريطة طريق للمعلمين والطلاب للمتابعة على طريق النجاح الأكاديمي.

فالمناهج العلمية والبحثية المؤصلة تأصيلًا شرعيًا وعلميًا وأكاديميًا ومجتمعيًا تنتج :

- متعلمًا باحثًا ناجحًا.
- فردًا واثقًا مستقرًا ثابتًا.
- شخصًا مواطنًا متعاونًا مسؤولًا.
- إنسانًا فاعلًا ملتزمًا مساهمًا في نهضة من حوله أفرادًا وجماعات.

وقد تكلم العلماء من كل تخصص وفي كل فرع في المناهج وفلسفتها ومصادرها ومخرجاتها وطرق تقييمها وتقويمها، إلا أن هناك أسسًا في غاية الأهمية رعاها منهج الإسلام وانتبه لها ودل على أهميتها، فمن ذلك:

- الهدف والغرض؛ إذ لابد أن يكون هدف أي منهج واضحًا، وغرض هذا المنهج محددًا، فإذا كان هدف علم النفس رصد السلوك وفهمه وتحليله وتوقعه ثم توجيهه، فلابد أن يكون المنهج المعد لطلبة ما قبل التخرج أو ما بعده يصب لتحقيق هذا الهدف أو بعضه، ولما يكون الهدف محددًا ييسر ويسهل الخطوات التالية لتصميم المناهج.
- المعتقدات، وهي مسألة في غاية الأهمية، وليس يقصد هنا الاعتقاد الإسلامي في الله تعالى، بل المقصود بالمعتقدات هنا النظريات المعرفية، من حيث المصادر وطرق التعامل مع هذه المصادر، وبالتالي التعامل مع المنتج المستخلص من هذا المعادلة.
- الأفكار الكبيرة، وهي كذلك – والله – مسألة كبيرة، فضعف الهمم، وغياب الثقة بالنفس، والتشكيك في القدرات، وتهيب المباحث العلمية، والإحجام عن الاقتحام لمسائل الناس لها أحوج، والمنهج الإسلامي بها أليق وأجود، أدى إلى تعجب بعض الناس، بل والإنكار من بعضهم لفكرة علم النفس الإسلامي، فكلما صغر عقل الإنسان لم يستوعب الأفكار الكبيرة.

ومن القواعد المهمة والتوجيهات المفيدة للتأصيل للمناهج العلمية التعليمية في علم النفس الإسلامي:

1) الحذر من تحريف علم الشريعة وعلم النفس.

فأنى لباحث مؤمن بالشرع مؤمن بالحاجة للشرع في علم النفس يتخذ الكذب شعارًا والتدليس شعارًا؟ والليّ والانحراف في توجيه الآيات والأحاديث ومصادر الشرع الأخرى، منهج فاسد في الدين قبل البحث العلمي، فنسبة قول للنبي صلى الله عليه وسلم وهو لا يصح، وتفسير آية لا يوافق بتفسيرها قواعد اللغة ولا قواعد الإسلام ولا قول الأئمة الأعلام، والتصريح بقول لأحد الأئمة هو المرجوح المردود واعتباره أصلًا من أصول البحث العلمي، ومثلما يقال في مصدر المعرفة الكبير (الشرع) يقال أيضًا عن علم النفس الحديث بقواعده وأصوله ومناهجه، فما وافق في هذا كله الشرع، فلابد من إثبات الفضل لأهله، ولا حاجة للتحريف والكتمان لما وصل إليه غيرنا من الحق والعدل والصواب.

وهذه قاعدة معمول بها في منهج كلية علم النفس الإسلامي فمواد التفسير والحديث والقواعد الفقهية وأصول الفقه لمنع التحريف في الشرع، ومواد مدارس علم النفس وتاريخ علم النفس

ومناقشة نظريات علم النفس الحديث في مظانها في العلاج والتحليل والنمو والتربية ترسي هذه القاعدة في نفوس طلاب الكلية في مرحلتي البكالوريوس والماجستير.

2) امتلاك رؤية نقدية يميز بها الباحث بين نظريات علم النفس.

وهذه لا يملكها إلا الطالب المحيط بالنظريات العلمية والمعرفة الواسعة بها وبأسباب وبيئة ونظر مؤسسيها، ويحمل قدرًا من المسؤولية العلمية، ولديه من الأساتذة والمشرفين الذين يطلقون له حرية الإبداع والابتكار والنقد العلمي المبني على القواعد والأصول، كما سيأتي بيانه في الفصل الأخير، **وهذا يدرس في كلية علم النفس الإسلامي في مادة مدارس علم النفس، ومادة قواعد الجمع بين تعارض النصوص.**

3) الوعي بالأسس الفلسفية للنظريات النفسية.

وهذه تحتاج لرصانة المنهج وكفاءة المدرسين؛ فالعمق في المدرسة النفسية أو التربوية والغوص في أصولها المعرفية والفلسفية وعدم الاقتصار على النواتج العامة، فإن الاقتصار على هذا ينتج خريجًا في شدة الضعف والحيرة والتردد، فلا يقوى على الجزم بصحة ما لديه أو بما لدى غيره والعكس، **وهذا يدرس في كلية علم النفس الإسلامي في نفس المواد في علم نفس المسنين والسجون والإرشاد الزواجي.**

4) وجود تصور عن طبيعة الإنسان.

وهي مسألة فارقة بين مدارس علم النفس المختلفة، بل ومن قبلها مدارس الفلسفة، فإما جسد بلا روح، وإما جسد وروح، وإما جسد وروح ونفس، **وهذا الأخير هو الذي اعتمده منهج كلية علم النفس الإسلامي ويتم تدريسه في مادة علم النفس الإسلامي، في شرح المصطلح المركب وشرح أجزائه المفردة (علم النفس الإسلامي).**

ومن المفيد الإشارة إلى التفريق بين علم النفس الديني أو الروحاني وبين جعل الدين مصدرًا أصيلًا لعلم النفس، وتسميته علمًا، وهو الذي اعتمدته الكلية.

5) وجود تصور عن طبيعة المجتمع

وهذا التصور قد كفانا الإسلام والشرع به، فالله تعالى قد صرح بأنه أعلم بخلقه وأبصر بهم وأعلم بما يحتاجونه في دينهم ودنياهم، ويبقى الجزء الأهم على الطالب أن يقرأ مجتمعه قراءة واقعية صحيحة دون

انحياز أو ميلان يمنع من الحيادية البحثية والعلمية، **وهذا يتم تناوله وبعمق في علم النفس العلاجي أو العيادي ومشكلات الأطفال والمراهقين والأزواج والمسنين وإدارة السجون، فهي قائمة على محورين، محور التأصيل والأصالة العلمية، ومحور الوعي بالفرد والمجتمع ومحركات ومحفزات كل منهما.**

6) إدراك المقاصد الشرعية الكبرى

ليفهم ويعي المراد من علم النفس الإسلامي فالمقصد العام من إنزال الشرع: هو تحقيق مصالح الخلق جميعًا في الدنيا والآخرة، ويتحقق هذا من خلال الجملة الكلية في أحكام الشريعة الإسلامية، ومقاصد الشرع تحوي مصالح الناس، وهي:

- الضروريات: و هي ما لا يستغني الناس عن وجودها بأي حال من الأحوال.
- الحاجيات: وهي ما يحتاج الناس إليه لتحقيق مصالح هامة في حياتهم، يؤدي غيابها إلى المشقة واختلال النظام العام للحياة، دون زواله من أصوله، كما يظهر في تفصيلات أحكام البيوع والزواج وسائر المعاملات.
- التحسينيات: وهي ما يتم بها اكتمال وتجميل أحوال الناس وتصرفاتهم، مثل الاعتناء بجمال الملبس وإعداد المأكل وجميع محاسن العادات في سلوك الناس.[42]
-

7) الأصل في الأفعال الإباحة أو الأشياء.[43]

وهي مسألة أصولية شرعية أن الأصل في الأشياء الإباحة[44] وليس التحريم حتى يدل الدليل على التحريم[45]، بخلاف العبادات التي الأصل فيها التحريم.[46]وهي مسائل يتم دراستها في كلية علم النفس الإسلامي في مواد مقاصد الشريعة، والقواعد الفقهية وغيرهما.

---

[42] - اللويحق، عبدالرحمن بن معلا، مقاصد الشريعة الإسلامية، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية، تاريخ الإضافة: 2015/11/23 ميلادي - 1437/2/10 هجري

[43] - الصبيح، عبد الله بن ناصر، توظيف التأصيل الإسلامي لعلم النفس في تدريس مقررات علم النفس، إسلامية المعرفة السنة السابعة عشرة، العدد 65، صيف 1423، 2011 صـ86-92

[44] - الشيرازي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف (المتوفى: 476هـ)، التبصرة في أصول الفقه المحقق: د. محمد حسن هيتو الناشر: دار الفكر – دمشق الطبعة: الأولى، 1403، صـ535

[45] - السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: 911هـ)، الأشباه والنظائر، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1411هـ - 1990م، صـ60

ولا شك أن المنهج إذا بني على الأصول المعتبرة في الشرع وفي علم النفس بمفاهيمه الحديثة، سيضع المكوّن الرئيس لجودة المنتج العلمي والأكاديمي على الطريق الصحيح، ولهذا لا يكتفى فقط بكفاءة المنهج وجودته واعتماده على الأصول والأساسيات العلمية والمنطقية والفلسفية، بل لا بد من تطويره، فبدون عملية التطوير المستمر، والنقد الذاتي والتقييم والتقويم، فلن تتحقق الأهداف الكبرى للمناهج العلمية والتعليمية، فعملية التطوير مهمة فيما يلي:

- يتم تطوير المناهج بهدف تحقيق أهداف التعليم، ومن ثم فإن المنهج هو الوسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- ويجب تطوير المناهج لتحقيق الاستخدام السليم للوقت والطاقة: فهو يقدم إرشادات للمعلمين وكذلك للطلاب، ليتم الاستغلال الجيد لكليهما.
- والتطوير يدفع إلى اكتساب المعرفة، والمنهج هو الوسيلة لاكتساب هذه المعرفة، ومن هنا يجب تنوع المنهج المعرفي، وتطوير هذا المنهج لمواكبة المعرفة المتطورة والمتغيرة.
- تحديد بنية المحتوى، فمحتوى كل موضوع له هيكله الواسع الذي يجب تدريسه من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، وبالتالي فإن المهمة الرئيسة لتطوير المنهج هي تحديد هيكل المحتوى لمرحلة معينة من التدريس، وهكذا لكل مرحلة حتى تحقيق الأهداف العامة.
- ومن ذلك تنمية شخصية الباحث والطالب، فيعتبر المنهج أيضًا مهمًا في تنمية شخصية الطالب، ويتم تصميم المنهج الذي يساعد على تنمية الصفات الجيدة لدى الطلاب مثل النزاهة والصدق والهمة العالية والبصمة الشخصية والسمات الذاتية، ولا شك تسديد الكيان الأخلاقي لكل الطلبة بل والمعلمين، وبالتالي يلزم تطويره لتحقيق معنى المواءمة والمواكبة.
- يساعد التطوير المنهجي في إعداد الكتاب النصي، لو كانت هناك حاجة له؛ إذ يوفر المنهج دليلاً وأسسًا لإعداد الكتاب المنهجي لو تم اعتماد فكرة الكتاب، ومع التطوير يتم التغيير، فالتطوير للمنهج يساعد على ضبط مصادر المنهج أو الكتاب المعتمد في التدريس لتحقيق الهدف.
- فإذا اعتمد المنهج وتم تطويره فتطور تبعًا لذلم المنهج الدراسي بكتاب أو معلومات، فيلزم من هذا تطوير أساليب القياس من الامتحانات والمهام المطلوبة من الطلاب لقياس استيعابهم للمادة العلمية، فالمنهج وتطويره هو أساس التعلم وأساس التعليم وأساس الاختبار، بل ويساعد على

[46] - العتيبي، محمد بن سليمان بن عبد الله الأشقر (المتوفى: 1430هـ)، أَفْعَالُ الرَّسُول صلى الله عليه وسلم وَدَلَالَتِهَا عَلَى الأَحْكَامِ الشَّرْعِيَّةِ، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعه والنشر والتوزيع، بيرت – لبنان الطبعة: السادسة، 1424 هـ - 2003 م (384/1).

تنظيم عملية التعلم وطرق التدريس، ومنهجية القياس، وتطوير المعرفة والمهارات والمواقف والقدرة الإبداعية لدى الأساتذة والطلاب والباحثين، كما أنه يساعد في تطوير الصفات القيادية.

وقد استقرت كلمة مجلس الأمناء لكلية علم النفس الإسلامي أننا أمام مقاربتين مختلفتي المنهج، متفقتي الهدف والمقصد:

•ممارسات، وهي التي تؤدي إلى ضبط المصطلحات وتحرير التعريفات، فيكون التطبيق العملي والممارسات السلوكية الواقعية هو النواة التي تنتج تعريفات وحدودًا ومعايير للعلم وفروعه.

•ضبط المصطلحات وتحرير الحدود والتعريفات، وهو الذي يؤدي إلى ظهور نظريات وحقائق وتقنيات يمكن استخدامها بوعي لتحقيق التطبيق والممارسة الفاعلة في خدمة المجتمع في كل المجالات.

ولكل وجهة هو موليها، وإن كنت أميل غالبًا إلى المقاربة الثانية، ولعل ذلك للخلفية الشرعية التي تنادي بأن الحكم على شيء فرع عن تصوره، وأن التعريفات، إن كانت جامعة مانعة، فهي الباب الأكبر لتحرير فروع أي علم، وأن الأصول أولى بالاهتمام والضبط من الفروع، فإن صح الأصل يصح الفرع غالبًا، ورغم قبولي بالمقاربة الأولى كذلك، وفق قاعدة متينة وأصيلة بأن تكون الممارسات منضبطة بشروط يتم التقعيد لها، حتى لا تتحول الناس والمؤسسات النفسية إلى معامل تجريبية بلا ضابط ولا هوية، ولأنها إسلامية فلابد أن تنطلق كذلك من عدم معارضتها ولا مخالفتها لصريح الكتاب والسنة وما أجمعت عليه الأمة، وفق ما هو متبع.

على أن ضبط بعض المصطلحات وتحرير بعض التعريفات مما من شأنه أن يحل كثيرًا من الإشكاليات ويجلي كثيرًا من الغموض، كتحرير معنى النفس في الإسلام، والروح، وكذلك الأفكار والمشاعر والاضطرابات.

ولأجل تحقيق الغاية والهدف من علم النفس الإسلامي تأصيلًا نظريًا وتطبيقًا عمليًا، لابد من توفر أمرين أساسين للباحث والمتخصص فيه:

•التمكن من العلوم الشرعية: وهي أصول الإسلام الأساسية من القرآن الكريم والسنة والإجماع والقياس, وأوجه الاستنباط والاستدلال، ومفاهيم الأدلة، ومقاصد الشريعة، والأحكام الفقهية المتعلقة بالطفل والمرأة والرجل على المستوى الفردي، والأسرة والمجتمع على المستوى الجمعي.

•التمكن من العلوم النفسية وما يوازيها: من الفلسفة وعلم الاجتماع والتاريخ ولا سيما علم النفس الحديث والعام بفروعه وتخصصاته، والتعرف، بل والإتقان للنظريات والحقائق الثابتة منها، والتي يقرها الإسلام ويقبلها وفق منهج التجربة والملاحظة وغيرها من مناهج البحث.

والنتائج المطلوبة والمرجوة من الطالب في مرحلة ما قبل التخرج:

1. لديه المعرفة النظرية التي تقود إلى المهارات العملية للممارسة التي تدعمها المواد الدراسية الحالية المتعلقة باللتأصيل والتطوير في علم النفس الإسلامي.
2. يفكر ويطرح الأسئلة والتعليقات بطريقة إبداعية ونقدية وديناميكية باستخدام المعرفة والأدوات المكتسبة.
3. يستطيع تحليل وتجميع المعرفة في المجالات الفرعية لعلم النفس الإسلامي والتخصصات العلمية الأخرى الممتدة منه أو الممدة له.
4. لديه المهارات اللازمة لتحديد وتحليل وتقييم وإيجاد الحلول البديلة للمشكلات الشخصية و الاجتماعية التي يواجهها وتطبيق أفضل الحلول التي تعالجها المعرفة العلمية.
5. يختار طريقة البحث المختلفة التي يعتمدها من حيث نوع البحث وموضوعه.
6. يفسر النتائج التي تم الحصول عليها من البحث وفقًا للقواعد العلمية المعتمدة والتي تبث القوة والثقة في المخرجات البحثية لديه، مع رفع التقارير التي تدعم وتلخص نتائجه.
7. يعرض نتائج الأبحاث في المؤتمرات المحلية والدولية وينشرها في المجلات العلمية والكتب والمصادر المماثلة.
8. يمكن أن يستخدم بشكل فعال الأساليب المناسبة لعرض المعرفة العلمية ومشاركتها ومناقشتها.
9. المعرفة بأدوات القياس في علم النفس التطبيقي وتطبيقاتها وتقويماتها وتقاريرها.
10. يستطيع استخدام المكتبة وقواعد البيانات العلمية والإنترنت ومصادر المعلومات الأخرى بشكل فعال.
11. يستخدم المعرفة المكتسبة من خلال الالتزام بالمبادئ الأخلاقية المهنية.
12. يقر بأهمية الفروق الفردية والتنوع في للحياة.

الفصل الخامس:

عقلية التعلم وإطلاق يد الباحث في علم النفس الإسلامي وفق قواعد التأصيل، ونموذج كلية علم النفس الإسلامي.

من الطريف أن نذكر بهذه المناسبة أنّ علماء النفس في أوروبا و خاصة البريطانيين والفرنسيين قد تذمّروا من تأثير علم النفس الأمريكي في طلابهم، فقالوا بأنّ أمريكا قد هيمنت على هذا التخصص بالأعداد الهائلة للمتخصصين فيها وبما تنفقه على الأبحاث النفسية وكتبها ومطبوعاتها الراقية وأفلامها الشيّقة حتى "تأمْرَك "الخريجون من الجامعات الأوروبية، كما ذكروا أنّ معظم الدراسات الميدانية –خصوصًا في علم النفس الاجتماعي-تأتي من تطبيقات تجريبية على طلاب الجامعات الأمريكية فيتقبلها الدارسون في أوروبا خطأ على أنّها تمثل السلوك الإنساني بشكلٍ عام، كما انتقدوا الأمريكيين لمبالغتهم في تعميم الأبحاث التجريبية على الفئران والحمام لتشمل سلوك الإنسان ، ويكفي القارئ الاطلاع على ما بعض بحوث هانز أيزنك للتعرف على بعض هذه الاعتراضات[47]

فإذا كان الروس والصينيّون قد رفضوا نقلَ العلوم النفسية الغربية حفاظًا على معتقداتهم الماركسية، وإذا كان الكاثوليك قد ابتدعوا علم نفس لا يتعارض مع فكرهم الديني، وحتى الأوروبيون أنفسهم خافوا على ضياع ثقافتهم القومية من التأثير الأمريكي مع أنّ المنهج الغربية لا تختلف كثيرًا بين ضفتي المحيط الأطلس[48] فما بال المسلمين يفرض عليهم فرضًا نمطية ومنهجة لا تتناسب ولا تتوائم مع دينهم وطبيعة حياتهم، وفروقهم الفردية والمجتمعية والبيئية ؟!

أَحرامٌ عَلى بَلابِلِهِ الدَوحُ* حَلالٌ لِلطَيرِ مِن كُلِّ جِنسِ[49]

لذلك كان لزاماً على واضعي مقررات علم النفس وأساتذته أن يوضحوا الفروق بين ما هو علمي وما هو ادعاء للعلمية وبين ما يستند إلى إثبات تجريبي حقيقي وما يقوم على الفلسفة الوضعية وأهواء الرجال.

---

[47] - Eysenck, H. J., "Cross-cultural psychology and the unification"

[48] - من قضايا التأصيل الإسلامي لمناهج علم النفس في الجامعات الإسلامية ووقفات مع أبي زيد البلخي – د. مالك بابكر بدري مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا المجلد 20 العدد 39 ص14

[49] - من قصيدة اختلاف الليل والنهار، أحمد شوقي، ديوان مصر.

ومن الضروري أن يكون ذلك واضحًا لا لبس فيه حتى تتكوّن لدى الطالب ملكة الفرقان ويتدرب على نقد المواد النفسية ويسمو بنفسه عن قبول كل ما هو مطبوع في كتاب قام بتأليفه عالم لم يدخل الإيمان في قلبه ويجب أن يوضح للدارسين أنّ ما يقرره أساطين علم النفس الغربي من مناهج أو مدارس نفسية لا تستند إلا على تصوراتهم الخاصة عن طبيعة الإنسان. وهذا التصور لطبيعة الإنسان لكل مؤسس لمنهج من المناهج يصبح حجر الزاوية لنظرياته وممارساته العملية.

يجب على أساتذتنا أن يوضحوا لطلابهم أنّ فرويد وروجرز وواطسن وغيرهم من أصحاب المناهج والمدارس النفسية لم يدخلوا في مختبرات تجريبية قاموا فيها بشتى التجارب العلمية ليخرجوا لنا باكتشافات محددة عن طبيعة الإنسان، فما يقدمونه لنا في هذا الموضوع لا يعدو أن يكون من بنات أفكارهم ومن تأثير حضارتهم وحتى من تأثير حياتهم الشخصية وتربية آبائهم لهم ومن مشاكلهم النفسية مثلاً، ما الإنسان في نظر فرويد؟ إن الإنسان، كما قرر مؤسس التحليل النفسي عام 1917م بطبعه أناني تتحكم فيه غرائزه الجنسية والعدوانية اللاواعية، وطبيعته الحقيقية لا تظهر إلا بعد أن يصاب بمرض الاكتئاب، ذلك المرض الذي يشعر فيه المريض بأنه مثقل بالذنوب، وبأنه لا يستحق ما يقدمه له أهله من عون.[50]

فنحتاج لمنهج، ونحتاج لتفاصيل المنهج، وكوادر لتدريس المنهج، وطلاب لتلقي المنهج، وباحثين يتبنوا المنهج، ولا يمكن لهذا كله أن يتحقق بدون عقلية التعلم المؤمنة بهذا التأصيل.

ولا يمكن للبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي أن ينهض ويتبوأ مكانته التي يستحقها إلا بجودة الأبحاث وتميز المؤلفات ورصانة المخرجات العلمية، فلابد الاعتماد على الحقائق والشواهد والابتعاد عن التأملات والمعلومات التى لا تستند على أسس حقيقية وبراهين واضحة، كما ينبغي الاعتماد على الموضوعية فى الوصول إلى المعرفة التي لا يطرأ عليها الشك أو التوهم، والابتعاد عن العواطف المجردة و التحيز غير اللائق بالأبحاث العلمية.

وإشكالية العقل هو في نقص العلم والمعرفة فيه، فالإنسان قادر على فعل أشياء عظيمة التأثير، ولكنه لا يعرف ما يستطيع فعله إلا بمقدار علمه، وكل ما تجدد من أفعال عظيمة في الكون هي ممكنة لعقل

---

[50] - Burns, David D.,Feeling Good: The Mood Therapy(New York: New American Library,1980), pp.52-54.

الإنسان من أول يوم، والقدرة لم تكن ناشئة إلا في حدوثها، وليس في أصل وجودها، ولما جاء جاء إحداثها.[51]

وإن تبني عقلية التعلم يتطلب الممارسة ولكنه يؤتي ثماره عندما يتعلق الأمر بالنمو الشخصي والتنمية الخاصة بل والمؤسسية كذلك، بل يعد تطوير عقلية التعلم طريقة رائعة لاكتساب ميزة تنافسية في حياة الإنسان الشخصية والمهنية، ويتعلق الأمر بالعقل المنفتح والاستعداد للتعامل مع الأفكار والفرص الجديدة للنمو.

وتغيير طريقة التفكير للأفضل هو من المعارك اليومية التي يجب على كل البشر خوضها، وهو في نفس الوقت من أصعبها وأدقها، وتستلزم أدوات من التعلم والعمل و قدرًا من الصبر والمثابرة، وقدرًا آخر من الشغف وحب التعلم، لكن في النهاية هذا هو الفرق بين شخص يصل لهدفه وآخر يتذرّع بالأعذار عند كل مطب في الطريق.

فقد نرى المعلم الذي يحمل هذه العقلية المرنة القابلة للتعلم حين يقف في صفه معلمًا ومرشدًا، يوجه طلابه لطريقة مثالية لحل بعض المسائل، فيبادره أحد طلابه بطريقة أخرى ناجحة وفاعلة لحل نفس المسائل، فإذا به يفرح بالتعلم، ويبادر بالتفكير والتحليل المجرد غير المنحاز، ويثني على عقل الطالب المبدع والمبتكر، بل ويضيف طريقة الطالب إلى منهج الدراسة إن تأكد من صحة مسارات الحل.

أما العقلية الجامدة المتحجرة التصلب الثابتة التي لا تتمدد ولا تنمو ولا تتطور فيتحول عند هذه الحالة إلى ديكتاتور سلطوي يتهم طلابه بالجهل والتخلف، وأنهم لن يحققوا النجاح في المادة العلمية بله الحياة كلها.

وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم أكثر الناس مشاورة لأصحابه،[52] ونزولًا على رأي بعضهم، ففي غَزوة الأحزاب، عَلِم النبيُّ صلى الله عليه وسلم أن قريشًا وحلفاءها وقبائل غطفان قد خرجَتْ صَوب المدينة تُريد غزْوها واستِئصال مَن فيها، فعقد النبي صلى الله عليه وسلم مَجلِسًا استِشاريًّا شاوَر فيه

---

[51] - الطريفي، عبد العزيز بن مرزوق، الفصل بين النفس والعقل، مكتبة دار المنهاج، الرياض، الأولى، 1439هـ (ص116-117)

[52] - البستي، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: 739 هـ) حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط مؤسسة الرسالة، بيروت الأولى، 1408 هـ - 1988 م رقم (4872).

أصحابه حول خطَّة الدِّفاع التي يَدفعون بها هذه الجيوشَ الجرَّارة، فأشار سلمان الفارسي رضي الله عنه بحفْر الخَندق للحَيلولة دون دخول تلك الأحزاب إلى المدينة، فوافَق النبيُّ صلى الله عليه وسلم على هذا الرأيِ وباشَر تطبيقه.[53]

فالعقلية الثابتة التصلب الجامدة يؤمن أصحابها أن حالهم الذي ولدوا عليه هو قدرهم الذي لا يقبل التغيير، ويدخل في ذلك رزقهم؛ فإن ولدوا فقراء لا يمكن أن يخرجوا من تلك الدائرة، وإن ولدوا بذكاء محدود فلا يمكن زعزعة نسبته للأعلى، وأنهم إما جيدون في مهارة ما أو يبتعدون عنها دون محاولة.

وأنّى تتحقق هذه العقلية بل ونتاجها العلمي والمعرفي مع وهم الانتظار وضعف المبادرة ومرض الاكتفاء المعرفي والتبعية العلمية وغيرها من المعوقات؟!

إن حب المعرفة والاحتفال بالجديد لعلها أهم صفة بين صفات المفكر الباحث ؛ لأن الوله الشديد بمعرفة الجديد وبصياغة المفاهيم والرؤى الكلية، هو الذي به يملك طالب العلم فضيلة المتابعة في تنمية عقليته وإثراء مفاهيمه واكتشاف الوجود الذي يعيش فيه.

إن طلاب العلم المبتدئين يفرحون بالمعلومة التي يحصلون عليها، ولا سيما إذا كانت من باب الغريب والطريف، أما المفكر فيبتهج أشد الابتهاج بقانون يكتشفه أو ملاحظة ذكية يلتقطها، أو رؤية جديدة يبلورها، وإنك لترى الواحد من المفكرين يطرب لمقولة عظيمة يقوم بصياغتها أياماً عديدة، وهو يتنعم بها، وكأنه عثر على كنز من الكنوز أو مفتاح لمنجم ذهب، وما ذلك إلا لأن المفكر يعرف قيمة المفاهيم الجيدة، ويعرف دورها المحوري في تقدم الحياة الفكرية...ومن المؤسف في هذا السياق أن مدارسنا وجامعاتنا لا تنمي هذه الروح لدى الطلاب، بل كثيراً ما تقوم بقتلها من خلال المناهج المختزلة والامتحانات السهلة والسخاء البالغ في منح الدرجات.

إن على مَنْ يسعى لأن يكون بين المفكرين أن يدرك أن طريق المفكرين يبدأ بحب البحث، وينتهي بالتفاني في البحث.[54]

---

[53] - الجادعي، منصور صالح، صور من مشاورات النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه، مقال منشور بتاريخ 2012/6/7

[54] - بكار، عبد الكريم، تكوين المفكر، مكتبة الأسرة العربية إسطنبول الطبعة الأولى 2018 ص20-21 بتصرف يسير

وأخذت كلية علم النفس الإسلامي على عاتقها رفع راية التحرر العلمي المنضبط بالشرع، وتنمية العقل البحثي والنقدي لدى الطالب، وقد وجد أساتذة الكلية في البداية مقاومة ومعارضة نفسية ومعرفية من الطلاب لا سيما في المواد المعتمدة على الشريعة كالتفسيروالحديث وأصول الفقه.

إذ يطلب من الطلاب في مرحلة ما قبل التخرج أو البكالوريوس تقديم مجموعة من المهام البحثية العلمية أو الفكرية كذلك، فيطلب منهم إطلاق العنان لأفكارهم وخبراتهم وتصوراتهم الذهنية والمعرفية عن موضوع المهام أو الأبحاث أو الأوراق العلمية في أي مادة، ثم تتم مناقشتها مع أستاذ المادة، بل ومع الزملاء، ثم تأتي خطوة المقارنة بين ما تمخض عنه عقل وفكر الطالب وبين النتاج السابق من العلماء أو المثقفين المتخصصين.

وليس هذا إلا لتوجيه الطالب إلى الاعتماد على الله تعالى ثم الثقة بالمبادرة والمعرفة الشخصية وقراءته للمجتمع ومعرفته بالأحوال النفسية والاجتماعية لما حوله.

والمقاومة النفسية التي تكونت في نفوس بعض الطلاب بسبب تصوراتهم السابقة عن الكلام في قواعد الشريعة وأصولها دون معرفة سابقة أو علم مسبق، وتهيب بعضهم الكلام في القرآن والسنة، حتى وصلنا في نهاية أحد الفصول بالكلام على ما يمكن استنباطه من قول الله تعالى (وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا ۖ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ)[55] في قواعد علم النفس التربوي فكان من استنباطات الطلاب المميزة أنه يجب تربية الطفل على إثبات الحقوق أولًا، ثم المطالبة بالتسامح والعفو ثانيًا، وأنه من الخطأ التربوي نفي حق الطفل – إن كان له حق – في موضوع ما، ومطالبته بالسماح أو العفو قبل إثبات الحق.

ولا تخلو مادة التفسير والحديث والاستنباط من القرآن من إبداعات موفقة تتوافق مع اللغة العربية وأقوال المفسرين السابقين والمحدثين، وترسي وتؤصل إلى مفاهيم منهجية واضحة في فروع علم النفس المختلفة.

وتم الاتفاق مع قادة العلم في الكلية في المواد المختلفة بإطلاق سراح العقول، ودعم الابتكار، وتوجيه الإبداع وفق القواعد التي أرستها الشريعة، وسددتها المصادر، فانفتاح المناقشات، وانشراح الصدور ،

---

[55] - سورة الشورى : 49

وقبول اختلاف الطلاب مع الأساتذة، وعدم الزج بالشخصنة في قاعة التدريس، مع الاحترام المتبادل بين الطلاب وأساتذتهم، حتى أصبح الابتكار والتفكير خارج الصندوق هو المنهج الذي يتبناه الطلاب مع أساتذتهم.

ومن أهم ما تم التركيز عليه في مناهج التدريس والتطوير لكلية علم النفس الإسلامي ودعم الأداء التدريسي، هو هدم وهم الانتظاء وضعف المبادرة.

فقد توهم الكثيرون أنه لابد من وجود مخلص أو منقذ لينتشل الإنسان والمجتمعات من الضعف إلى القوة، ومن الجهل إلى العلم، ومن الانحطاط إلى التفرد والتميز، وهو منهج فاسد وطريقة مؤذية توحي لأفراد المجتمع أنه ليس في الإمكان أحسن مما كان، وأن الانتظار هو أفضل ما يمكن أن يقدمونه، وأنه ليس من مهمات الطالب المشاركة الفعالة للعلم والمعرفة، بحيث يتلقى دون وعي أو فكر أو تحليل أو نقد، بل يتلقى ويتلقى، دون الحاجة إلى التطوير.

ومع إيمان الأستاذ والطالب أنه لا مكان للانتظار، فلا بد أن تقوى المبادرة، ويثق الأستاذ والطالب والهيئة الأكاديمية والمطورون للمناهج التدريسية ومجلس الأمناء أن المبادرة واجبة ولازمة في هذا المرحلة، **فعلم النفس الإسلامي وليد من حيث العمل الأكاديمي، لكنه بالغ وراشد وعاقل من حيث المصدرية والتراث العلمي والتراكمي في الإسلام.**

وقد آلت كلية علم النفس الإسلامي على نفسها هدم هذه النظرية الموهومة المؤذية "وهم الانتظار وضعف المبادرة" وفي ظني ورؤيتي أنها هدمت في عقول كثير من الطلاب، إلا أن المشكلة تكمن أن غالب الطلاب الجدد الملتحقين بالبرنامج يحملون نفس الفكر ويتبنون هذا الوهم كحقيقة راسخة، فوجه الصعوبة والمعاناة أن يتكرر الكلام ويتم التركيز على الفكرة حتى تتضح لكل طالب جديد الانتساب، وتستبدل هذه القناعات الموهومة بالحقيقية التي ينبغي أن يتبناها.

وتبنت الكلية منهج التحفيز الإيجابي لطلابها وأساتذتها على وجه سواء، وعدم الانسياق خلف الفكرة الباطلة بوهم الاكتفاء العلمي؛ فمع المحبرة إلى المقبرة، والباحث المسلم والعالم محفز بعشرات بل مئات النصوص الشرعية المعظمة والمادحة للعلم وأهله وطلبته والعاملين به والباحثين فيه، وتعد القدرة على تحفيز الإنسان لنفسه، التحفيز الذاتي، مهارة مهمة، فيدفع التحفيز الذاتي الأشخاص إلى الاستمرار حتى في مواجهة النكسات، واغتنام الفرص، وإظهار الالتزام بما يريدون تحقيقه ، فالدافع هو ما يدفع الباحث

لتحقيق أهدافه العلمية والأكاديمية، والشعور بالرضا أكثر، وتحسين نوعية الحياة بشكل عام، وإن فهم الدافع الذاتي لدى الباحث وتطويره يمكن أن يساعده في السيطرة على العديد من الجوانب الأخرى في حياته وليس فقط مجال البحث العلمي، ويعد الدافع أحد المجالات الثلاثة للمهارات الشخصية التي تعد جزءًا لا يتجزأ من مفهوم الذكاء العاطفي، وزيادة الدافع يعني قبول التحديات التي تساعد الأشخاص لا سيما الباحثين على البقاء منخرطين في مساعيهم الشخصية أو المهنية أو الأكاديمية، بالإضافة إلى الاستفادة من شعور الإنجاز الذي يأتي من التعلم، فإن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم قادرون على التغيير والنمو يظهرون مستويات أعلى من الحماس والإنجاز.

إن دعم عقلية التعلم لدى الطلاب والأساتذة في الكلية ستجبر مطوري البرامج العلمية الأكاديمية المختلفة للتعامل مع هذه العقلية بالاهتمام بجانب تطوير المناهج بحيث يواكب العقلية المتعلمة المتحررة المنطلقة، كما تواكب الاحتياجات المتغيرة والمتسارعة في البحث العلمي لا سيما في علم النفس الإسلامي كما يواكب حاجات المجتمع والأفراد داخل المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية.

إن كلية علم النفس الإسلامي بدأت برامجها منذ نشأة الفكرة حتى بدء الدراسة وفق المكونات الأربعة الرئيسة:

- المكون العقائدي أو ما يطلق عليه الفلسفي: وهو الإطار المرجعي الذي تنطلق منه الفلسفة التعليمية والتربوية والمصدر الأساس الذي يبنى عليه المنهج وهي القواعد الشرعية المصدرية التي آمن بها واضع المنهج، بل وهي التي تقدم للطلاب في بيئة الدراسة، ويتم التركيز عليها من خلال التفاعل بين الأساتذة والطلاب، وهي التي تحكم رؤية الأساتذة للمواد التي يدرسونها.
- المكون المعرفي: وهو الأساس العلمي، وهو النظرية المعرفية الإسلامية فإن لكل علم بنية معرفية خاصة به، ولكل علم بناء، فأخذ واضع المنهج ومطوره في الحسبان مصدرية المعرفة الإسلامية التي تشمل الإحاطة بالقواعد العامة بل والتفصيلية لعلم النفس الحديث، والتعامل مع الحقائق والمعارف الثابتة وفق النظرية المعرفية وليس مع التأويلات والظنون والأفكار غير المدروسة أو المحققة، فليس للتمني مكان في وضع المنهج في كلية علم النفس الإسلامي.
- المكون الاجتماعي: وهو المنطلق من القيم والعادات والتقاليد التي يؤمن بها هذا المجتمع والتي لا تتعارض مع القيم الإسلامية الأصيلة، وهي مسألة – رغم صعوبتها – لم يجد واضع المنهج صعوبة فيها، فمع أن الدراسة في الكلية على الشبكة العنكبوتية، استلزم هذا تنوع الطلاب في المراحل

المختلفة، فكما لدينا طلاب من الشيشان وروسيا، لدينا طلاب من الصومال والسودان وتشاد ومصر والمغرب والجزائر، كذلك من ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك من قطر والسعودية والإمارات وسلطنة عمان، وكذلك مصر وتركيا، وهو تشكيل كبير ومتنوع في بيئات الطلاب، إلا أن الجميع يشترك في الإسلام قواعد وأصولًا، ومخرجًا ونتائج، فلا يقدم للطلاب في الكلية أسس تخالف قيم وعادات وتقاليد المجتمات التي يتبنى أفرادها الإسلام دينًا ومنهجًا وطريقة حياة.

- ❖ المكون النفسي: وهو ما يتعلق بجانب النمو الذهني والنفسي، ما يتعلق بالقدرات، والإمكانات، والكفاءات بمراحل النمو، وكل طلاب الكلية من البالغين، ويتم التعاطي معهم وفق قواعد (تعليم الكبار)؛ حيث الإيمان بقدراتهم وكفاءاتهم وخبراتهم المتراكمة، وتنوع تخصصاتهم العلمية قبل الالتحاق بالكلية، وهذا الفهم أساس في المكون النفسي، فالمنهج بتفاصيله وتطويره يخضع في جزء مهم منه للقدرات المتنوعة والميول الواضحة ومستويات الإدراك المناسبة، مع دعم عقلية التعلم، وتحرر العقل بما يجلب السواء النفسي والاتزان الانفعالي.

خاتمة البحث

إن المقاربة التي اختارها واضعوا المنهج في كلية علم النفس الإسلامي، هي المقاربة الأصعب لكنها الأنفع، فالتأسيس والتأصيل، وتحقيق البناء الأكاديمي وفق النظرية المعرفية الإسلامية، وتأصيل القواعد والأسس والمبادئ المعرفية الإسلامية في عقل ونفس وكيان الطالب والأستاذ تدفع دفعًا لتملك الأدوات التي تعين على الانطلاق البحثي والتحرر الأكاديمي من التقليد والنقل المجرد والبحث المقيد، فليست القضية في كلية علم النفس الإسلامي مجرد التخرج، بل تكوين عقلية الباحث المفكر والبناء المنهجي الحقيقي لقواعد الإسلام وعلم النفس، التي يمكن بدمجها تخريج باحث نفس إسلامي أو إسلامي نفسي لمعالجة القضايا النفسية والتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمعات.

وإن من المبشرات العلمية والأكاديمية التي تعلن بها كلية علم النفس الإسلامي عن نفسها صدور الإذن لإنشاء المجلة المحكمة التابعة لكلية علم النفس الإسلامي (بادر) والتي حكم فيها بحث لمجموعة من طلاب ما قبل التخرج، إذ قرر رئيس اللجنة التحكيمية نشر البحث دون علم منه بأن البحث لمجموعة طلاب بعضهم في السنة الأولى من الدراسة، وليس لأساتذة أكاديميين لهم عدة سنوات في مجال البحث العلمي.

بل ومن المبشرات الإعلان وتنفيذ الملتقى الأول لكلية علم النفس الإسلامي تحت شعار (ومنا وإلى العالم) إذ لم يتكلم في الملتقى سوى أساتذة الكلية وطلابها، مع مشاركة أساتذة أكاديميين من شتى أنحاء العالم، الذي لم يصدق بعضهم أن المتحدثين طلاب في الكلية، وهذا منتج المنهج التعلمي المبني على فلسفة التعاون والتحرر المنضبط لأفكار المنتمين للكلية ومناقشات هذه الأفكار دون تردد أو خوف.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

- الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدارقطني (المتوفى: 385هـ) سنن الدارقطني ،حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الارنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان الطبعة: الأولى، 1424 هـ - 2004 م

- Burns, David D.,Feeling Good: The Mood Therapy(New York: New American Library,1980), pp.52-54.

- Eysenck, H. J., "Cross-cultural psychology and the unification"

- أبو زيد، بكر بن عبد الله، مجموعة بحوث تأصيليَّة عن الأمانة العلمية، في كتاب: "تحريف النصوص من مآخذ أهل الأهواء في الاستدلال"؛ من (الردود).

- البستي، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط مؤسسة الرسالة، بيروت الأولى، 1408 هـ - 1988 م

- الجادعي، منصور صالح ، صور من مشاورات النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه، مقال منشور بتاريخ 2012/6/7

- الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، بدون ،

- الحراني، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية مقدمة في التفسير من "مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية" المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية عام النشر: 1416هـ/1995م

- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين الأشباه والنظائر، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1411هـ - 1990م،

- الشيرازي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف التبصرة في أصول الفقه المحقق: د. محمد حسن هيتو الناشر: دار الفكر – دمشق الطبعة: الأولى، 1403،

- الصبيح، عبد الله بن ناصر، توظيف التأصيل الإسلامي لعلم النفس في تدريس مقررات علم النفس ، إسلامية المعرفة السنة السابعة عشرة، العدد 65، صيف 1423، 2011

- الطريفي، عبد العزيز بن مرزوق، الفصل بين النفس والعقل، مكتبة دار المنهاج، الرياض، الأولى، 1439هـ

- العتيبي، محمد بن سليمان بن عبد الله الأشقر، أَفْعَالُ الرَّسُول صلى الله عليه وسلم وَدَلاَلَتَهَا عَلَى الأَحْكَامِ الشَّرْعِيَّةِ، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعه والنشر والتوزيع، بيرت – لبنان الطبعة: السادسة، 1424 هـ - 2003 م

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي قواعد العقائد المؤلف: المحقق: موسى محمد علي الناشر: عالم الكتب – لبنان الطبعة: الثانية، 1405هـ - 1985م

- اللويحق، عبدالرحمن بن معلا، مقاصد الشريعة الإسلامية، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية، تاريخ الإضافة: 2015/11/23 ميلادي - 1437/2/10 هجري

- برناوي، محمد إبراهيم، خصائص ومقومات الاقتصاد الإسلامي، الناشر: مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الطبعة: ربيع الآخر - رمضان 1401 هـ

- بكار، عبد الكريم، تكوين المفكر، مكتبة الأسرة العربية إسطنبول الطبعة الأولى 2018 بتصرف يسير

- حسنة، عمر، البعد المصدري لفقه النصوص مقدمة من مطبوعات كتاب الأمة العدد 113 جمادى الأولى 1427 السنة السادسة والعشرون

- زكي، أحمد، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ص234، بيروت – لبنان، 1977.

- عباس، محمد فاضل، نظرية المعرفة إمكانها أدواتها مصادرها طبيعتها كما فهمها العرب المعاصرون، كلية الآداب، مجلة الآداب، آذار 2020، عدد رقم 132

- مائة النفس والحياة، كتاب مخطوط للباحث

- مصطفى، محمد محمود ،المدخل إلى علم النفس الإسلامي، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول- تركيا، الطبعة الأولى 2023

- قصيدة اختلاف الليل والنهار، أحمد شوقي ، ديوان مصر، دار الكتب المصرية – الأعمال الكاملة 1998

- من قضايا التأصيل الإسلامي لمناهج علم النفس في الجامعات الإسلامية ووقفات مع أبي زيد البلخي – د. مالك بابكر بدري مجلة التجديد ، الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا المجلد 20 العدد 39

-شوق، محمود أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية ، دار الفكر العربي عام النشر: 1421هـ- 2001م.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

المنهاج التربوي: إشكالاتُ التَّقْويم و آفاقُ التَّطْوير
المنهاج المغربي أنموذجا

د. خالد البورقادي[1]

elbouraqadik@gmail.com

الملخص:

يُعد بناء المناهج أُسُّ السياسة التعليمية وجوهرها؛ إذِ المنهاج التربوي curriculum يعكس تصورات المجتمع وانتظاراته على مختلف الأصعدة والمستويات: الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ومع تجدد الحاجيات والانتظارات المجتمعية؛ تبرز الحاجة ماسة إلى تطوير النظم التربوية وتحديثها، وتعديل المناهج الدراسية القائمة، وتجريب مناهج جديدة تواكب المستجدات والتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة. وتستند عملية تقويم المناهج إلى معايير أهمها: الشمولية في التقويم، وتقويم المنهاج الفعلي المنفَّذ ونواتج التعلم، والصدقية في التقويم، ومراعاة مبدأ الوظيفية في التقويم، والاستمرارية، ثم استخدام أدوات ووسائل متنوعة للتقويم قصد تحقيق الصدقية. وذلك للحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية، والكشف عن حاجات المتعلمين، وتصحيح مسار التعلمات، وإمداد صناع القرار التربوي بالمعطيات الدقيقة لتطوير المناهج. وفي الشق التطبيقي للدراسة تناولت واقع المنهاج التربوي المغربي وما رافقه من إشكالات في تقويمه، حيث رصد البحث أهم المشاريع الإصلاحية التي عرفها المنهاج التربوي المغربي منذ فجر الاستقلال إلى مطلع سنة 2022 مع خارطة الطريق. وقد حصرت الدراسة أهم الإشكالات في: الارتجالية في عملية تقويم المنهاج، والانفراد بتدبير عملية تقويم المنهاج دون الخبراء الميدانيين، واعتماد منهجية تتسم بالعمومية، مع اتخاذ قرارات تهم المنهاج غير معللة علميا وبيداغوجيا،

[1] خبير تربوي؛ دكتوراه في مناهج التدريس.

مما يؤكد أهمية استثمار الدراسات التربوية في بناء المنهاج وتقويمه وتعديله، وتطويره. وقد ختم البحث بمقترحات علمية لتقويم المنهاج وفق رؤية تربوية دقيقة، أهمها: اعتماد المقاربة التشاركية، وبناء نموذج بيداغوجي متطور، والانطلاق من نتائج التقويمات السابقة.

كلمات مفتاحية:

المنهاج التربوي- التقويم- التطوير

Educational Expert; Doctorate in teaching methods

Dr. KHALID EL BOURAQADI[2]

elbouraqadik@gmail.com

Abstract:

Building curricula is the foundation and essence of educational policy. The educational curriculum reflects society's perceptions and expectations at various levels and levels: cultural, social, economic, and political, and with the renewal of societal needs and expectations. There is an urgent need to develop and modernize educational systems, modify existing curricula, and experiment with new curricula that keep pace with rapid scientific and technological innovations and developments. The process of evaluating curricula is based on criteria, the most important of which are: comprehensiveness in evaluation, evaluation of the actual implemented curriculum and learning outcomes, credibility in evaluation, taking into account the principle of functionalism in evaluation, continuity, and then using various tools and means of evaluation in order to achieve credibility. This is to judge the extent to which educational goals have been achieved, uncover learners' needs, correct the course of learning, and provide educational decision-makers with accurate data for developing curricula. In the applied part of the study, it dealt with the reality of the Moroccan educational curriculum and the problems that accompanied it in its evaluation, as the research monitored the most important reform projects that the Moroccan educational curriculum has known since the dawn of independence until the beginning of the year 2022 with the road map. The study narrowed down the most important problems to: improvisation in the curriculum evaluation process, the sole management of the curriculum evaluation process without field experts, and the adoption of

[2] Pedagogical expert; Doctor in teaching curricula

a general methodology, while making decisions related to the curriculum that are not scientifically and pedagogically justified, which confirms the importance of investing in educational studies in building, evaluating, modifying, and developing the curriculum. . The research concluded with scientific proposals to evaluate the curriculum according to a precise educational vision, the most important of which are: adopting the participatory approach, building an advanced pedagogical model, and starting from the results of previous evaluations.

Keywords: Educational curriculum - evaluation – development

إشكالية البحث:

تعد عملية تقويم المناهج وتطويرها من أهم الخطوات الرئيسة في هندسة المناهج التربوية، ومتابعة تنفيذها، وتطويرها حتى تحقق الغايات المرجوة منها، وتلبي حاجيات الأفراد والمجتمعات في العلم والمعرفة، وصلاح الأفراد، وتقدم المجتمعات.

وهي عملية دقيقة يتصدى لها الخبراء في التربية والمناهج، وتسعى لها جميع الأنظمة التربوية التي تسعى لمواكبة المتغيرات والمستجدات العالمية والمحلية على مختلف المستويات.

وقد عرفت المنظومة التربوية المغربية مسلسلا طويلا من المشاريع الإصلاحية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا؛ فاقت أربعة عشر مشروعا إصلاحيا يستهدف إعادة بناء المنهاج التربوي. والمنهجية العلمية التربويةُ تقتضي أن يُجْرَى تقويمٌ علميٌّ دقيقٌ؛ وفق معايير ومؤشرات واضحة للمنهاج المعمول به؛ قبل وضع منهاج آخر جديد أو تعديل للمنهاج السابق. لذلك نطرح الأسئلة التالية لمقاربة الموضوع:

- ما المقصود بالمنهاج التربوي؟ وما أهم الأسس العلمية لتقويم وتطوير المناهج التربوية؟
- ما هي أهم إشكالات واختلالات تقويم المنهاج التربوي المغربي؟
- كيف انعكس ذلك على بناء المناهج والبرامج وتخطيطها؟
- ما أهم المقترحات العلمية لبناء نموذج بيداغوجي يستجيب للحاجيات ويُلَبّي الانتظارات؟

الأهداف العلمية للبحث:

يروم هذا البحث تَحقيق الأهداف العلمية الآتية:

- الوُقوفُ على مفهوم تقويم المنهاج؛ وأسس تقويم المنهاج؛ ووظائف تقويم المنهاج؛

- تَتَبُّعُ إشكالات تقويم المنهاج التربوي المغربي من خلال رصد ونقد نماذج المشاريع الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية؛

- اقتراحُ بعضِ المداخل العلمية والمنهجية لتقويمِ المناهج التربوية وتطويرِها.

محاور البحث:

انطلاقا من الأهداف المذكورة آنفا؛ فإن محاور الدراسة جاءت كالآتي:

1- **مقدمات تمهيدية؛**
2- **مفهوم "تقويم المنهاج"؛ وأسسه ووظائفه؛**
3- **إشكالات تقويم المنهاج التربوي المغربي؛**
4- **مَدَاخِل علمية ومنهجية لتقويم المناهج التربوية وتطويرها؛**
5- **خاتمة.**

الكلمات المفاتيح: المنهاج التربوي-تقويم المنهاج- وظائف تقويم المنهاج- تطوير المنهاج.

المبحث الأول: مقدمات تمهيدية

المقدمة الأولى: مفهوم المنهاج

المنهاج ويقابله curriculum مشتق من أصل لاتيني؛ يعني ميدان السباق.

وقد ورد ذكر الكلمة في القرآن الكريم، قال الله تعالى: " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"[3]، وكلمة منهج في اللغة تعني الطريق الواضح.

أما اصطلاحا: فهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها[4].

أو هو: "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإنسانية الثابتة والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها أية مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها أو تهيئها لهم أو ترشدهم إليها، كل حسب قدراته وإمكانياته بغرض إحداث تعلم أو تعديل في سلوكياتهم وتحقيق نموهم نموا شاملا متكاملا بما يتوافق مع غايات التربية في مجتمعهم"[5]

والمنهاج بحسبانه علما وميدانا متخصصا للدراسة لم يظهر إلا في العشرية الثانية من القرن العشرين عندما كتب فرانكين بوبيت Frankin Bobit كتابا بعنوان أسماه المنهج The Curriculumعام 1918.

---

[3] - سورة المائدة، الآية: 48.

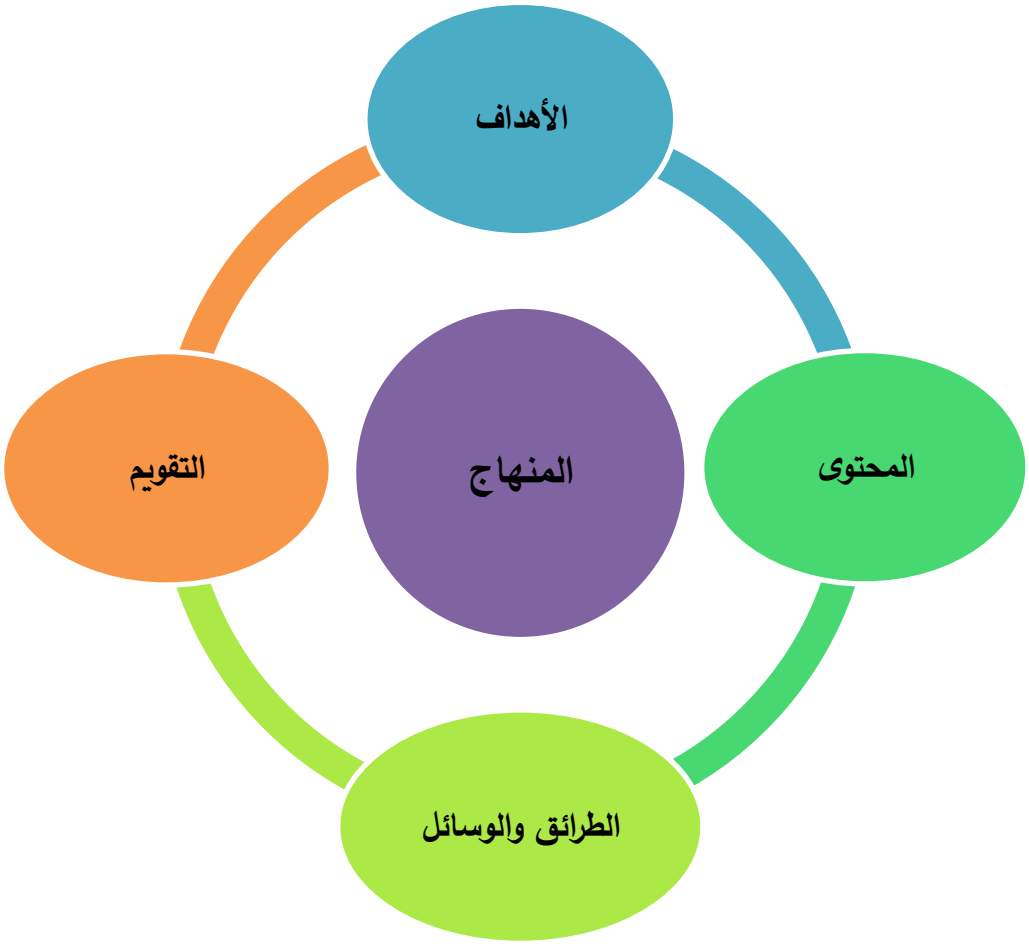
[4] - اليندوزي سهيل، المنهج والمنهاج والبرنامج. دفاتر التربية والتكوين العدد 8/7. ص: 120. مرجع سابق.

[5] - د. طاهر محمد الهادي محمد. أسس المناهج المعاصرة.. دار المسيرة عمان الأردن. الطبعة الأولى، 2012م/1433هـ. ص: 35.

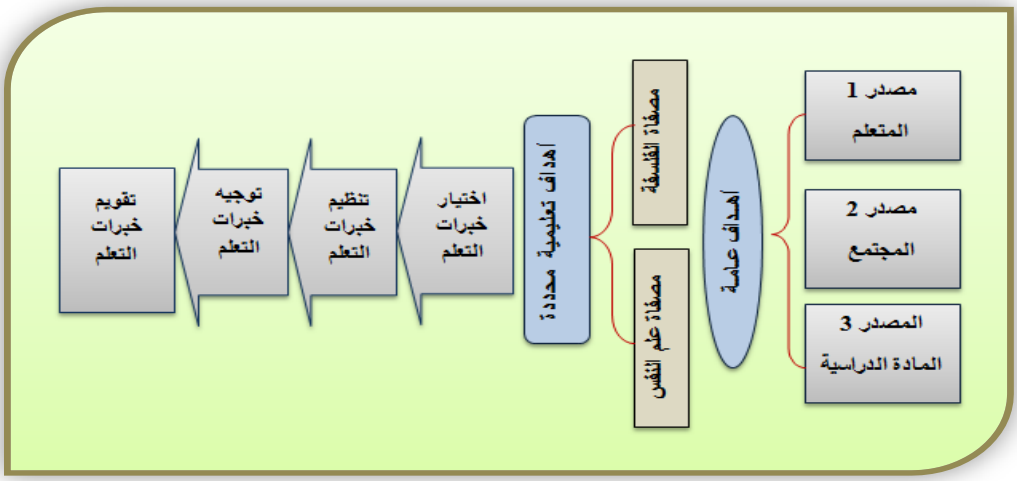
تشتمل بنية المنهج على أربعة عناصر أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به... هي الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية، والتقويم، مما يشير إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسية لابد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج، وهذه الأسئلة هي:

- لماذا نُعلّم؟ ويُشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها.
- ماذا نُعلّم؟ ويشير إلى المادة الدراسية (المحتوى) التي سنُعلِّمُها.
- كيف نُعلّم؟ ويُشير إلى الطرق والأساليب والأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف.
- وكيف يمكن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المتّبع

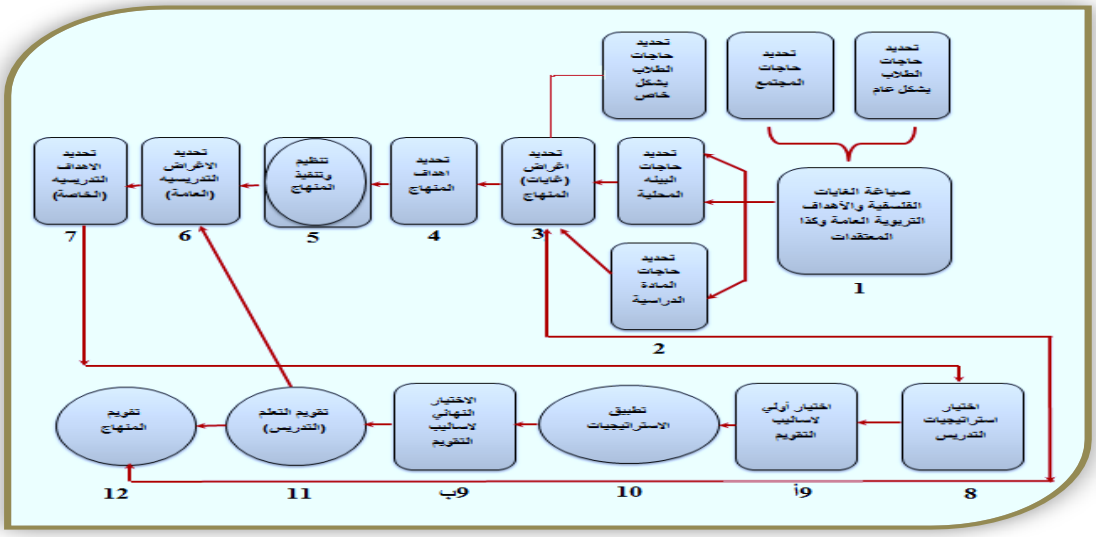
عناصر المنهاج التربوي



من نماذج المنهاج:



الشكل 1	نموذج رالف تايلور Tyler: Behavioral Model



الشكل 2	نموذج أوليفا Peter Oliva's Model

المقدمة الثانية: حاجة المنهاج التربوي إلى التطوير والتجديد

لا يختلف اثنان في ضرورة وأهمية مراجعة المنهاج التربوي curriculim لأي نظام تربوي كيفما كان؛ وتكاد الأبحاث والأدبيات والدراسات التربوية تتفق على هذا؛ تماشيا مع التطور والتغير الذي يعرفه الإنسان؛ ونظرا لتعقد الظاهرة التربوية والحاجة الدائمة للمراجعة والتجديد والتطوير؛ بما يستجيب بشكل رئيسٍ وأساسٍ لحاجاتِ les besoins المجتمع بالدرجة الأولى؛ وحاجيات وانتظارات المتعلمين بدرجة ثانية.

ويعد علم المناهج علما قائما بذاته في حقل علوم التربية؛ له خبراؤه المتخصصون في تصميمه وبنائه وتنفيذه وتقويمه؛ وفق قواعد وأسس علمية وتربوية وبيداغوجية. والأصل في عملية المراجعة للمنهاج؛ تكون ناتجة عن عمليات متابعة وتقويم مستمرة؛ من خلال مجموعة من التقارير والدراسات التي يقوم بها الخبراء التربويون المتخصصون وذلك "للوقوف على مدى تحقيق المنهاج لأهدافه ومعرفة المشكلات التي تحدث عند التطبيق حتى يمكن مواجهتها"[6].

وهناك أسباب ودواعي عديدة تدفع خبراء التربية إلى مراجعة المناهج؛ من أهمها:

- قصور المنهاج الحالي: عندما يقتنع كل القائمين والمهتمين بالشأن التربوي داخل المجتمع بقصور المنهاج الحالي عن تحقيق مخرجات معتبرة وتحقيق أهداف مجتمعية؛ فإن ذلك يدفع في اتجاه مراجعة أو تجديد أو تطوير لهذا المنهاج؛
- التغيرات الطارئة على المتعلم/التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة: فالعصر الذي نعيش فيه سريع التطور؛ من سماته التغير السريع؛ والسرعة في إنتاج المعرفة والمعلومة؛ وثورة خيالية في وسائل الاتصال وتقنياته؛ لاشك أن لذلك كبير الأثر على سيرورة الحياة جملة للمجتمعات البشرية؛ وبالتأكيد الشباب والطلبة والتلاميذ في مقدمة هذا النسيج المجتمعي السريع التأثر بالتطورات المعاصرة؛ الأمر الذي يضع على كاهل المسؤولين التربويين وصناع القرار التربوي مسؤولية تطوير المنهاج التربوي وتجديده بما يحفظ قيم المجتمع في عالم مَوَّار؛ يشهد تدافعا غير مسبوق في مجال القيم؛ ثم الحاجة الملحة لمسايرة تطور العصر وتقنياته بما لا يفضي إلى الذوبان في قيم الأمم الأخرى؛ أو السقوط في يسميه البعض ب" عولمة القيم " وفرض نموذج قيمي واحد؛ لأنه هو المسيطر في العالم.

---

[6]. حلمي أحمد الوكيل؛ أسس بناء المناهج وتنظيماتها ص:329.دار المسيرة؛ الأردن. الطبعة السادسة 1434/2013.

- التطوير بناء على الدراسات المستقبلية: قد يحدث التطوير نتيجة التنبؤ بحاجيات الأفراد واتجاهات الفرد والمجتمع؛ عبر دراسات علمية وإحصاءات مجتمعية عامة؛ تقترح الخطة المستقبلية للمجتمع؛ تحدد مطالب الغد؛ وحاجات المجتمع في قطاع التربية والتكوين وما يرتبط بذلك من سوق الشغل وإدماج الخرجين في المجتمع وفق دراسات استراتيجية علمية ودقيقة[7].
- تطور الفكر التربوي: وازدياد حركة البحث العلمي في مجال التربية وعلم النفس التربوي؛ والإحساس بضرورة التكامل بين النظريات والمقاربات البيداغوجية، والأخذ من كل منها في مجال تطوير المناهج الدراسية نفسها. " فلم يعد بين النظريات التربوية وعلم النفس من حواجز تمنع الأخذ والعطاء؛ بل صار معيار الحكم على كل نظرية منها قدرتها على أن تترجم إلى منهاج دراسي يشق طريقه إلى حجرة الدراسة بكفاءة واقتدار"[8].

المبحث الثاني: مفهوم تقويم المنهاج وأسسه

يعد التقويم جوهر العملية التعليمية التعلمية؛ بل إنه لب النظام التربوي ومُوَجهُه لتحقيق المخرجات المنتظرة. فنجاح أو فشل النظام التربوي متوقف على عملية التقويم، وكلما كانت إجراءات التقويم وعملياته دقيقة متقنة؛ كلما تمكن الخبراءُ من إصدار أحكام أقرب إلى الصِّدقية والعلمية بخصوص مستوى جودة النظام التربوي. لذلك لا نستغرب قولَ من قال أن التقويم هو النظام التربوي نفسه، إذ لا يمكن تطوير المنهاج الدراسي إلا من خلال عمليات تقويمية مختلفة.

فما مفهوم تقويم المنهاج؟ وما أهم الأسس التي ترتكز عليها عملية التقويم هذه؟

الحديث عن تقويم المنهاج يقتضي حديثاً عن تقويم عناصر المنهاج؛ فلابد أن تستهدف العملية التقويمية: الأهداف؛ المحتويات والمضامين؛ الطرائق والوسائل؛ ثم التقويم وآلياته وأدواته. لأن مفهومَ المنهاج تطور من نظرة تقليدية تحصره في مجرد مقررات دراسية تُفرض على المتعلم؛ إلى مفهوم أوسع وأشمل؛ ليصبح المنهاج مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة ويكتسبها المتعلم؛ تحقيقا للنمو الشامل والمتكامل؛

---

[7] . انظر لمزيد من التوسع: الخوالدة محمد محمود؛ أسس بناء المناهج التربوية ص 44 وما بعدها. دار المسيرة الطبعة الثالثة 2011/ 1432.
وكارول آن توملنسون؛ المنهاج الموازي؛ ترجمة: د. عبد الله بن محمد الجغيمان. ص:27 وما بعدها. الطبعة الأولى: 2013.

[8] . طعيمة أحمد رشدي؛ المنهج المدرسي المعاصر؛ ص: 9.8. الطبعة الثالثة 2011/ 1432. دار المسيرة الأردن.

وتعديلا للسلوك وفقا للأهداف التربوية للنظام التربوي. وكل مقاربة للمفهوم تعد قاصرة إن لم تتناول عناصر المنهاج كلها.

يقول الدكتور إبراهيم بسيوني عميرة: " الاقتصار على تقويم التغير في السلوك، أو إنجاز المتعلم، لا يعطي الصورة الشاملة المتكاملة للمنهج، فالتقويم ينبغي أن يشمل جميع عناصر ومكونات المنهج، والعلاقات التي تربطها ببعضها، والتناسق والتوافق بينها، هذا النوع من التقويم هو تقويم المنهج ذاته...وبالطبع فهو أوسع وأشمل من تقويم المتعلم، أو نتاج المنهج بل إن هذا التقويم يعتبر جزءا؛ أو جانبا من جوانب تقويم المنهج"[9].

وفي نفس السياق يؤكد رشدي لبيب وفايز مينا؛ على أهمية المقاربة الشمولية في تقويم المنهاج؛ فيقولا: "تقييم المنهج هو مجموعة من الأحكام التي توزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيه، بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها"[10].

فعملية تقويم المنهاج لابد أن تعمل على تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف، وتحديد الفجوة بغية تقريب الشقة، واستدراك ما يمكن استدراكه لسد الثغرات وتقويم الاعوجاج مع تقييم وتثمين النواتج الإيجابية.

فهي تحدد قيمته لتسديد مسيرة تصميمه وبنائه؛ سيرورة تطويره؛ وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا.[11]

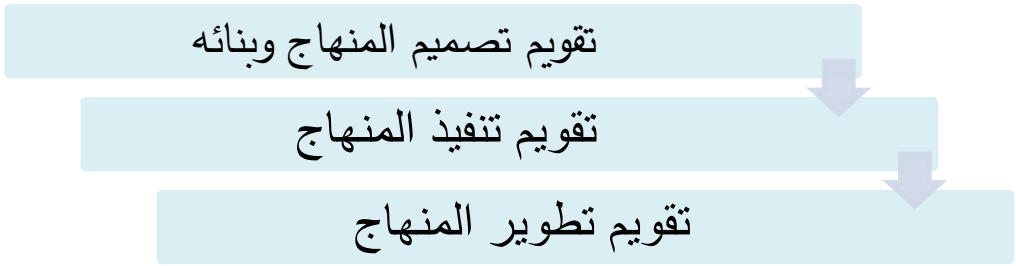
---

[9] - المنهج وعناصره، دار المعارف؛ القاهرة. الطبعة الثانية 1991. ص: 256.

يشار إلى أن الأدبيات التربوية المشرقية تتحدث عن مفهوم المنهاج بمصطلح المنهج، بينما المدرسة المغربية تعتمد مصطلح المنهاج. ونرى أن هذا الاختيار أدق وأصوب.

[10] - المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة 1993.

[11] - توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة. دار المسيرة، الأردن. الطبعة التاسعة: 1432هـ/2011م. ص: 215.



تقويم مختلف مراحل المنهاج

لذلك يذهب طعيمة رشدي؛ نفس المذهب؛ فيقول عن تقويم المنهاج أنه:

"مجموعة من الأحكام التي توزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه، بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها"[12].

لذلك فأيُّ عملية تقويم للمنهاج ينبغي أن تقوم وثيقة المنهاج في حد ذاتها؛ والمنطق الذي بنيت عليه، والأسس الفلسفية التي يقوم عليها بناء المنهاج، وتصوراته عن طبيعة المتعلم واحتياجاته؛ ونظرة المنهاج للمعرفة le savoir.

ثم الانتقال لتقويم نشاطات التعليم والتعلم، والمقاربات البيداغوجية المقترحة؛ ومدى انسجامها وتناغمها مع الأهداف المسطرة، والمحتويات والمضامين المعرفية المقترحة، ليشمل التقويم أيضا الطرائق والوسائل القمينة بإنجاح العملية التعليمية التعليمة؛ وإضفاء الحيوية المطلوبة عليها؛ ثم جعل فضاءات التعلم أكثر جاذبية للمتعلمين.

ومما ينبغي أن يستهدف بالتقويم؛ أنظمة التقويم نفسها التي اختارها واضعو المنهاج لتحقيق أهدافه، ومدى انسجام كل تلك العناصر مع البراديغم التربوي والخلفية النظرية المختارة. فلا يستقيم منهجاً؛ ولا تربويا وبيداغوجياً؛ أن يمتح المنهاج الدراسي من براديغمات مختلفة قد تعتمد مسارات مختلفة، فإن من شأن ذلك أن يوقع الممارسة التربوية في خلط وتناقض يؤثران سلبا على مخرجات ونواتج التعلم. فكلما كان البراديغم مُحكما؛ كلما وفر شرطَ النسقية لعناصر المنهاج؛ وضبطَ العلاقة بينها بشكل جيد.

---

[12] - طعيمة؛ رشدي أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن عمان. الطبعة الثالثة 1432/2011. ص: 236.

لذلك تتحدد أهم المُوجهات والأسس لعَملية تقويم المنهاج الدراسي كالآتي:

أسس عمليةِ تقويمِ المنهاج:

تقويم المنهاج عمليةُ تحكُّم وضبط لمنظومة المنهاج ككل، وبتقويمه تتحدد التغذية الراجعة للعملية التعليمية التعلمية؛ والسيرورة التربوية جملة. لذلك لابد لها من منطلقات وأسس؛ أهمها:

- الشمولية في التقويم:

تقويم المنهاج في جميع أبعاده وعناصره (الأهداف-المحتويات والمضامين-الطرائق والمقاربات-التقويم واختياراتُه)، بما في ذلك عنصر التقويم ذاته؛

- تقويم المنهاج المُعلن(وثيقة المنهاج)، والمنهاج المُنَفَّذ الفعلي، ونواتج التعلم:

لأن مفهوم المنهاج الدراسي يحيل إلى دلالات عديدة تفرض تصنيفات ذات أبعاد مختلفة، لكنها متكاملة في إبراز جوهره وتحليل خلفياته التربوية، وذلك بغاية تحديد وظائفه وكيفية التعامل معه على مستوى البناء والتطبيق والتقويم. وهكذا نجد المراجع تتحدث عن المنهاج الرسمي (curriculum official, prescrit) والمنهاج الفعلي (curriculum réel) ، والمنهاج الصريح (curriculum explicite)، والمنهاج الخفي أو المتستر curriculum caché[13] .

ولمزيد توضيح للمفاهيم السابقة فإن:

المنهاج الرسمي أو الصريح: هو الوثيقة الرسمية التي تتضمن الغايات والأهداف العامة والتوجهات البيداغوجية التي تم تسطيرها من طرف الجهة المسؤولة(الدولة/القطاع)، واعتمادها من طرف المؤسسات التعليمية.

---

[13] - فتيحي محمد، مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها، مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد 7/6، ماي 2012. يصدرها المجلس الأعلى للتعليم(قبل أن يُعدل الاسم سنة 2014 إلى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي). ص:11.

المنهاج الفعلي: يحيل على ما تم إنجازه فعلا وما تحقق من الغايات والأهداف المسطرة، من طرف المدرسين والمتعلمين. وهو المنهاج الذي تم تطبيقه وأفضى إلى نتائج قابلة للقياس والتقويم.

المنهاج متعدد التخصصات: وهو مجموع البنيات والوضعيات البيداغوجية، والتفاعلات التربوية بين مختلف مكوناتها، والتي صممت لمستوى دراسي معين أو لمجموعة من التلاميذ والمتعلمين.

المنهاج الخفي/المتستر: وهو كل ما يتعلمه التلاميذ بشكل غير نظامي، ويعتبر غير قابل للقياس والتقويم. إما لكون المنهاج الرسمي لا يشير إليه صراحة؛ أو لأنه مرتبط بالقيم والعواطف التي يصعب قياسها.[14]

- الصِّدْقية في تقويم المنهاج:

ونعني بها:

- التوافق بين العملية التقويمية وبين أهداف المنهاج الدراسي؛ والالتزام بها، بحيث تكون الأهداف هي نقطة البداية في برنامج التقويم، وتستمر في توجيه مساره، وقيادة خطواته؛

- تغطية جميع أهداف المنهاج؛ وعدم الاقتصار على بعضها دون البعض الآخر، حتى لا يقع المقومون في التشخيص الخاطئ والمزيف؛ فتجهل مواطن القوة والضعف الحقيقيتين؛

- التأكد من أن الوسائل والأدوات التي تستخدم فيه تقيس فعلا ما يطلب قياسه؛ وتوفر الأدلة التي ترتكز على أساس علمي موضوعي سليم.

- وظيفيَّةُ التقويم:

عملية تقويم المنهاج ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها ذات بعد وظيفي تروم تحسين المنهاج وتطويره؛ واتخاذ قرارات التعديل أو التغيير المناسبة.

- الاستمرارية:

تقويم المنهاج عملية مستمرة وموازية لتنفيذه؛ وليست عملية ختامية.

---

[14] - المرجع السابق، ص: 11-12. وانظر بعض التصنيفات الأخرى للمنهاج في: أسس المناهج المعاصرة، د. طاهر محمد الهادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن. الطبعة الأولى 1433هـ/2012م. ص: 42-43.

- استخدام أدوات ووسائل مختلفة ومتنوعة:

حيث إن للتقويم أهدافا كثيرة؛ ويؤدي وظائف متنوعة، ويشمل جوانب متعددة. من هنا كانت ضرورة تنوع وسائل التقويم بما يلائم هذه الوظائف والجوانب[15]. ويشترط في هذه الأدوات أن تكون محكمة مضبوطة؛ تتسم بالدقة والعلمية، حتى تكون عملية القياس أقرب للصدقية. ثم شرط الثبات مثل بعض الاختبارات، ومقاييس الاتجاه، وقوائم التقدير، واستطلاعات الرأي والمشاورات المبنية على شبكات دقيقة تتضمن معايير ومؤشرات واضحة.

كما أن المجال يتسع لوسائل قد تكون على درجة أقل من الثبات، والشكلية؛ كالملاحظة، والاطلاع على التقارير التركيبية في مختلف المستويات، وتحليل ما ينشر في وسائل الإعلام؛ واتجاهات الأساتذة والمديرين وأولياء أمور التلاميذ[16].

- توسيع قاعدة المشاركة في عملية التقويم:

بحيث يشارك في التخطيط له؛ واختيار وإعداد الوسائل اللازمة، وفي التنفيذ: الخبراء؛ والمختصون؛ والمفتشون؛ والمكونون؛ والمدرسون؛ والمديرون؛.. وقد يحتاج الأمر إلى إسهام بعض الخبراء والعاملين في نشاطات الحياة والمجتمع الأخرى في بعض مراحل تقويم المنهاج؛ مثل التخطيط واختيار الوسائل.

وظائف تقويم المنهاج:

تتعدد وظائف تقويم المنهاج؛ ونذكر من بينها:

- الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية؛

- الكشف عن حاجات المتعلمين واستعداداتهم؛

- رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية؛ وتجويد الممارسة التربوية؛

- تصحيح مسار التعلمات في علاقتها بحاجيات المجتمع؛

---

[15] - د. إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره. ص: 266.

[16] - Zais, Robert S. Curriculum Principles nd Foundations. New York. Harper and Row, c1976. P. 391.

- إمداد صناع القرار بالدراسات العلمية الدقيقة لاتخاذ القرارات المناسبة.

المبحث الثالث: إشكالات تقويم المنهاج التربوي المغربي

منذ فجر الاستقلال عرفت المنظومة التربوية المغربية مسلسلا طويلا من الإصلاحات التي همت قطاع التربية والتعليم، وكانت الغاية المعلنة من كل محطة إصلاحية النهوض بقطاع التربية والتعليم ببلادنا، والاستجابة للحاجيات الوطنية من الأطر وبناء المجتمع وتحقيق التنمية المجتمعية والاقتصادية.

1- المحطات الإصلاحية للمنظومة[17]:

تميزت السياسة التعليمية خلال السنوات الأولى للاستقلال بالتردد والحيرة والإجراءات المتناقضة، وذلك غالبا بسبب عدم استقرار العلاقة بين القوى السياسية. وفيما يلي أهم المحطات الإصلاحية:

- ❖ 1- إصلاح 1957: تكونت أول لجنة رسمية لإصلاح التعليم سنة 1957 سُميت: الحركة التعليمية 1957- 1958، وكانت تضم ممثلين عن جميع أنواع التعليم الموجودة بالساحة: التعليم الفرنسي الإسلامي؛ والتعليم اليهودي؛ والتعليم الفرنسي؛ والتعليم الأصيل؛ والتعليم الحر. وقد حددت "اللجنة العليا للتعليم" توجهات للإصلاح؛ وأصدرت: "حركة التعليم 1957-1958". لكن يبدو أن هذا الإصلاح لم يرق جميع الأطراف المعنية، ولذلك تم تكوين لجنة ثانية لإصلاح التعليم في أبريل 1958.
- ❖ 2- إصلاح 1958: لقد أصدرت **"اللجنة الملكية لإصلاح التعليم"** لسنة 1958 توصيات أقل ما يقال عنها أنها تعارض في مجملها توصيات اللجنة السابقة، فهذه التوصيات تقول:
  - بالرجوع إلى نظام الست سنوات بالابتدائي؛
  - بالرجوع إلى تعليم الحساب والعلوم باللغة الفرنسية في التحضيري؛
  - بإعطاء الأولوية لتكوين أطر التعليم وليس لتعميم التمدرس؛

---

[17] - انظر: المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956- 1994. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. الطبعة الأولى 1996. و د. محمد غزالي، الإصلاحات التعليمية بالمغرب، دراسة على مستوى الوظائف والمكونات 1956-2001. منشورات جامعة الحسن الأول، الطبعة الأولى، 2014.

- بوضع خطة للتعليم.

❖ 3-خطة الإصلاح للجنة التربية والثقافة المنبثقة عن لجنة المخطط الخماسي 1960- 1964: مع وصول حكومة عبد الله إبراهيم في دجنبر 1958 سيحدث تغيير آخر في السياسة التعليمية، حيث عرفت وزارة التربية الوطنية أول إعادة تنظيم حقيقية لهيكلها. تأسست لجنة المخطط فقد تأسست بمرسوم صدر في فاتح أبريل 1959، وأنهت أعمالها في شهر غشت من نفس السنة. وأكد الوزير في خطابه الافتتاحي للجنة على:

- مسألة التمدرس؛
- مسألة السياسة التعليمية.

وقد أسفرت أعمال اللجنة عن تقرير يحمل عنوان: **"المذهب التعليمي"** ويحتوي على جملة من المبادئ والأهداف معززة بتحديد كمي لإمكانيات تحقيقها. ومن أهم ما جاءت به: المبادئ الأربعة: التوحيد- التعميم – التعريب – المغربة.

❖ 4- مناظرة المعمورة أبريل 1964؛ كانت هناك عدة مؤشرات تدل على أن تحولا ما يجري في السياسة التعليمية قبل 1964. منها: توقف عملية التعريب في الابتدائي سنة 1962، انخفاض أعداد المسجلين الجدد بالتحضيري؛ تقاص نسبة القبول في الثانوي ..، لكن مسألة السياسة التعليمية ستطرح بوضوح في مناظرة أقيمت بغابة المعمورة بضاحية الرباط في أبريل 1964.

❖ 5- المخطط الثلاثي 1965- 1967: في إطار السياسة التقشفية الجديدة قرر المخطط الثلاثي 1965-1967 تقليص ميزانية التعليم، وبالتالي تقييد نمو التمدرس والاهتمام أساسا بالتحسينات النوعية للنظام. فالضغوط المالية والتقنية، يقول المخطط تحتم النظر إلى مسألة التعميم بعين الواقعية والموضوعية الاقتصادية ، وتدعو إلى العمل بنظام نخبوي في المستوى الثانوي لأنه من الصعب جدا استيعاب طوابير التلاميذ القادمة من التعليم الابتدائي.

❖ 6- المذهب الجديد للتعليم(مذهب بنهيمة): أمام تكاثر المشاكل وتضخمها سيتم تقسيم وزارة التعليم إلى أربع وزارات في يوليوز 1968 ثم إلى ثلاث وزارات في غشت 1969 ودائما دون نتيجة. إن وثيقة المذهب الجديد للتعليم قد تم إعدادها تحت إشراف الوزير بنهيمة وهي تتطرق إلى مسألة التعليم بصفة شمولية واضعة إياها في إطار السياسة الاقتصادية الجديدة للدولة. وهي تقوم بإدانة صريحة للسياسة التعليمية المتبعة منذ الاستقلال.

- 7- المخطط الخماسي 1968- 1972: اعتمد ما جاء في "المذهب الجديد للتعليم"، فهو على مستوى الأولويات يؤكد على ضرورة ملاءمة نظام التعليم لحاجيات الاقتصاد من يد عاملة مؤهلة وأطر وعلى استرجاع نوعية التعليم.. لكن الملاحظ هو ميزانية الوزارة التي عرفت تزايدا بطيئا مقارنة بالسنوات السابقة.
- 8- المخطط الخماسي 1973- 1977: لقد أخفقت السياسة المتبعة خلال المرحلة السابقة في تحسين سير النظام التعليمي وأصبح المسؤولون يقرون بضرورة إصلاح جذري لهذا النظام، حيث تبين أن الأجهزة المسؤولة عن التعليم لم تستطع العمل وأكثر المشاريع جدة تم التخلي عنها جزئيا أو كليا لانعدام إطار إداري مناسب وبرنامج عمل يتضمن جدولة زمنية ومادية دقيقة لمختلف العمليات، لهذا فإن برنامج العمل في المخطط 73- 77 يركز على إرساء وسائل الإصلاح، فهو يقر نوعين من الإجراءات: إجراءات استعجالية وإجراءات على المدى الطويل.

برنامج عمل استعجالي: يتكون من عنصرين: تنمية التمدرس وتعزيز مسلسل مغربة الأطر التعليمية من جهة أخرى.

برنامج الإصلاح المتوسط المدى: قرر المخطط برنامج دراسات وأبحاث تغطي مختلف عناصر نظام التعليم والتكوين وعهد بإنجازه إلى مديرية التخطيط بمساعدة المعهد التربوي الوطني والمجلس الأعلى للتعليم(وزارة التعليم 1974).

- 9- المخطط الثلاثي 1978- 1980: فيما يتعلق بالتعليم العام يقر المخطط الثلاثي سياسة أكثر تريثا بالنسبة للتمدرس ومتابعة برنامج المغربة في السلك الثاني الثانوي وتعزيز التعريب والأصالة والتغيير"اللين" للنظام التعليمي. أم التكوين المهني وتكوين الأكطر فهو يقترح تنميتهما وتحسين تنظيمهما ودراسة إمكانيات إصلاحهما وكيفيته. وهذا المخطط أقر سياسة تقشف تجاه القطاع حيث أكد فقط على تنمية التمدرس بالوسط القروي. ولتحسين مردودية التعليم الابتدائي يقر من جهة تعزيز المواد ذات الطابع التطبيقي ومن جهة أخرى رفع مستوى التكوين لدى هيأة التدريس والتفتيش وأخيرا إشراك الجماعات المحلية في بناء المدارس وصيانتها وكذا في تسيير المطاعم المدرسية.
- 10- مشروع إصلاح التعليم لسنة 1980: في إطار سياسة الحد من ولوج التعليم العالي المقررة في المخطط الثلاثي 1978- 1980؛ أعدت وزارة التعليم مشروعا لتوجيه حاملي الباكالوريا إلى المؤسسات الجامعية يهدف إلى التوفيق بين طلب التعليم العالي من جهة وإمكانيات الاستقبال

بالمؤسسات وحاجيات البلاد ذات الأولوية من الأطر من جهة أخرى. وقد أصدرت الوزارة بلاغا بتاريخ 28 يوليوز 1980 يشرح إجراءات التطبيق لسياسة القبول الجديدة. لكن ما لبث أن أثار هذا البلاغ ردود فعل سلبية(في شكل مواقف رفض وتشكيك) في الصحافة وكثيرا من الاضطراب في الأوساط الطلابية. على إثر ذلك دعا الملك إلى تنظيم "أيام التربية الوطنية" التي تمت بإفران في نهاية شهر غشت وتقرر في هذه الأيام تكوين لجنة وطنية لدراسة مشكل إصلاح التعليم وطلب منها أن تقدم مشروعا شاملا لإعادة هيكلة النظام التعليمي للبرلمان في دورة أبريل 1981.

في إطار أعمال هذه اللجنة تقدمت وزارة التعليم بمشروعين للإصلاح، مشروع يهم التعليم الابتدائي والثانوي ومشروع يتعلق بالعالي.

عقدت اللجن اجتماعات عمل بمشاركات المنظمات والنقابات تميزت بكثرة الخطاب والنقاش دون التوصل إلى نتيجة، فانسحب البعض منها: الاتحاد الوطني لطلبة المغرب-النقابة الوطنية للتعليم العالي-الاتحاد المغربي للشغل. وكانت محاولة لإعداد ميثاق حول التعليم تم على إثرها وبعد تعب كبير صياغة وثيقة أولية، إلا أن هذه الأخيرة لم تناقش داخل اللجنة ولا في البرلمان.

- ❖ 11 - المخطط الخماسي 1981- 1985: يتبنى المخطط الخماسي توجهات المخطط السابق في ميدان التعليم: توسيع التعليم الابتدائي خصوصا في الوسط القروي، ومغربة الأطر التعليمية؛ والتعريب والأصالة، ويضيف إليها نقطة إصلاح النظام التعليمي.
- ❖ 12- الإصلاح المرغم 1983- 1994: تقرر في سنة 1983 مراجعة السياسة الاقتصادية المسطرة في المخطط الخماسي 81-85. وتبلورت المراجعة في عدد من الإجراءات تهدف إلى تقليص حجم النفقات العمومية. في ميدان التعليم تم إقرار هدفين:
  - في المدى القريب: التخفيض من نفقات التربية الوطنية؛
  - في المدى البعيد: التقليص من عدم الملاءمة بين تكوين الأطر وحاجيات الاقتصاد.

وقد عرفت المرحلة هيكلة القطاع وفق بنية التعليم الأساسي 9 سنوات والثانوي 3 سنوات. وقد تم إعداد برنامج التطبيق متوسط الأمد لتحقيق الإصلاح (البنك العالمي 1985، حركة التعليم 1984-196) (تدخل سافر للبنك الدولي).

تميزت هذه المرحلة 1983- 1994 بـ:

- متابعة مسلسل التعريب على مستوى التعليم الثانوي؛

- تجريب تدريس مادة الإعلاميات؛
- إصلاح الباكالوريا؛
- إعادة النظر في تكوين الأساتذة؛
- متابعة عملية تعريب المواد العلمية بالطور الثاني الأساسي وبالتعليم الثانوي إلى نهايتها؛
- إحداث جهاز الأكاديميات؛
- إعادة النظر في البرامج والطرق البيداغوجية وتأليف الكتب المدرسية؛ (حركة التعليم 1990-1992).

❖ 13- اللجنة الوطنية للتعليم 1994: محاولة تجاوز آثار التقويم الهيكلي على التعليم خلال ثمانينيات القرن الماضي وذلك بالرفع من بنياته. وهي لجنة اشتغلت بوطنية وحِرفية عالية وقدمت مشروع لإصلاح التعليم شاملا ومتكاملا. لكن تم الاستغناء عن هذا المشروع؛ وتعيين الملك اللجنة الملكية للتربية والتكوين سنة 1999.

❖ 14- اللجنة الملكية للتربية والتكوين 1999: وضع أسس إصلاح التعليم: أنتجت الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000: إصلاح المنظومة التعليمية بتغيير البرامج والمناهج: تعددية الكتاب المدرسي؛ الاهتمام بتدريس الأمازيغية؛ ....

❖ 15- المخطط الاستعجالي (2009-2012): الغرض منه زرع نفس جديد في مسلسل إصلاح المنظومة التربوية: اعتماد بيداغوجيا الكفايات والإدماج، محاربة الهدر المدرسي؛ تشجيع جمعيات دعم مدرسة النجاح...، والبرنامج جاء على إثر تقرير البنك الدولي الذي انتقد مستوى التعليم ببلادنا وبطء وتيرة الإصلاحات.

❖ 16 -التدابير ذات الأولوية 2015-2018 وهي حزمة مشاريع أعلنت عنها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني سنة 2015، في محاولة للنهوض بالمنظومة التربوية.

❖ 17-الرؤية الاستراتيجية 2015-2030: وهي رؤية وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. أصدرها المجلس سنة 2015 كذلك.

❖ 18-القانون الإطار 51/17: قانون متعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر في الجريدة الرسمية عدد:6805 الصادرة بتاريخ: 17 ذو الحجة 1440هـ/ الموافق ل 19 غشت 2019م. وقد عد هذا القانون بمثابة سياج قانوني لمختلف المشاريع الإصلاحية.

❖ 19-خارطة الطريق 2022-2026: التي بلورتها الوزارة اعتمادا على البرنامج الحكومي الصادر في شتنبر 2021.

2-إشكالات تقويم المنهاج التربوي المغربي:

يرى المتتبعُ أن المنظومة عرفت عدةَ مشاريع إصلاحية؛ لكن أزمةَ التعليم تزداد استفحالا؛ والمخرجات تزداد ضعفا؛ بشهادة تقارير داخلية وخارجية، رغم الجهود المبذولة. ونفترض أن جل هذه التعديلات والمراجعات لم تهتم بعنصر تقويم المنهاج بالشكل المطلوب؛ أو تستثمر نتائجه ومخرجاتِه لبناء منهاج جديد يستجيب للحاجيات. ذلك أن تقويم المنهاج هو جوهر عملية تقويم المناهج كما أسلفنا في المبحث الأول. لذلك نرى أن أهم هذه الإشكالات مرتبطة بعملية تقويم المنهاج؛ وتتجلى تمظهراتها كالآتي:

- <u>الارتجالية في إجراء عملية تقويم المنهاج:</u>

يظهر هذا في إقرار مشروع إصلاحي جديد/ منهاج مُعَدَّل؛ ثم العدول عنه بعد مدة وجيزة جدا؛ ومن الأمثلة على ذلك: إصلاح 1957، تلاه سنة 1958 لجنة ملكية أخرى لإصلاح التعليم. اتسم بالاضطراب في القرارات المتخذة والتي منها:

- بالرجوع إلى نظام الست سنوات بالابتدائي؛
- بالرجوع إلى تعليم الحساب والعلوم باللغة الفرنسية في التحضيري؛
- بإعطاء الأولوية لتكوين أطر التعليم وليس لتعميم التمدرس؛

مما يؤشر على عدو وجود رؤية منهاجية واضحة لدى صناع القرار.

ثم المخطط الثلاثي 1965-1967: الذي قرر تقليص ميزانية التعليم في إطار السياسة التقشفية الجديدة، وبالتالي تقييد نمو التمدرس والاهتمام أساسا بالتحسينات النوعية للنظام. فالضغوط المالية والتقنية، يقول المخطط تحتم النظر إلى مسألة التعميم بعين الواقعية والموضوعية الاقتصادية، وتدعو إلى العمل بنظام نخبوي في المستوى الثانوي لأنه من الصعب جدا استيعاب طوابير التلاميذ القادمة من التعليم الابتدائي.

إن المخطط الثلاثي 1965-1967 كما نرى قد تخلى عمليا عن مبادئ التعميم والتوحيد والمغربة؛ وذلك لأسباب مالية.

ثم تجربة الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ وما نجم عنها أثناء التنفيذ؛ بحيث تأخرت العديد من المشاريع التربوية؛ وتأخرت تواريخ الإنجاز فتم إعداد مخطط استعجالي (2009-2012) بشكل استعجالي أيضا؛ ورصدت له مبالغ مالية ضخمة. ليعلن عن فشله لاحقا.

- الانفراد بتدبير عملية التقويم دون الخُبراءِ الميدانيينَ:

لقد سبق أن قررنا آنفا؛ أن من معايير تقويم المنهاج إشراك الخبراء؛ وأهل التخصص؛ والممارسين الميدانيين، في إطار مقاربة تشاركية تتغيَى تجويد عملية تقويم المنهاج؛ والابتعاد عن التقارير الجافة البعيدة عن الواقع؛ ولا تعكس الصورة الحقيقية للممارسة التربوية في مختلف أبعادها ومستوياتها؛ حتى وإن تضمنت أرقاماً ومِبْياناتٍ وإحصاءاتٍ، لكنها في مجملها لا تنفذ إلى عمق الممارسة التربوية وإشكالاتها؛ إذ قطاع التربية والتعليم ذو أبعاد متشابكة وليس تِقْنويا فحسب.

إن هذا الانفراد يظهر جليا في تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي[18]؛ وفي تقارير وإحصاءات الوزارة الوصية؛ وفي العروض التي يقدمها مسؤولوها.

إن المقاربة التشاركية تقتضي إشراك جميع الفاعلين في مختلف مراحل إعداد المنهاج؛ وتنزيله؛ وتتبعه؛ وتقويمه. وغيابها يعد أحد الاختلالات الكبرى في عملية تقويم المنهاج التربوي المغربي، كما أنه لا يتماشى وأسس الحكامة الجيدة la bonne gouvernance التي تتحدث عنها الوثائق والخطابات الرسمية.

- اعتماد منهجية تتسم بالعمومية:

بينا آنفا أن من أسس تقويم المنهاج الدراسي؛ اعتماد وسائل علمية؛ وأدوات تتسم بالدقة؛ وتقيس جوانبَ محددةً في المنظومة التربوية..، لكن الحاصل في المنهاج التربوي المغربي أن مختلف عمليات تقويم المنهاج اتسمت باعتماد منهجية عامة، مع تكتم واضح عن المعلومة التي تهم جميع الفاعلين والمواطنين على السواء. ونمثل لذلك بمثالين اثنين:

- التقرير التقويمي للبرنامج الاستعجالي:

[18] - أصدر المجلس عدة تقارير تقويمية للمنظومة التربوية المغربية؛ وتقارير جزئية تهم فئات معينة؛ أو تحصيل المتعلمين في مواد معينة.

عقب التباطؤ في إنجاز مشاريع الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ جاء البرنامج الاستعجالي(2009-2012) رافعا شعارَ: إعطاء نفَس جديد للإصلاحات التربوية، وبعد ثلاث سنوات من تنزيل المخطط؛ وصرف أموال باهضة لإنجاحه؛ جاءت النتائج مخيبة للآمال رغم بعض الإنجازات في مستويات متعددة. فأقرت الوزارة الوصية بفشل البرنامج على لسان الوزير وتحت قبة البرلمان سنة 2012، ليعلنَ تشييعَ المخطط الاستعجالي رغم تكلفته العالية: 34 مليار درهم!! .

فالوزارة الوصية أنجزت تقويما للمخطط الاستعجالي؛ بقي حبيس رفوف الوزارة ولم يتمكن الباحثون والمعنيون من الاطلاع عليه؛ وتبيُّن المنهجية المعتمدة في التقويم، الشيء الذي يتنافى مع الحق في الحصول على المعلومة المكفولة دستوريا.

- التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات:

وهو تقرير أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2014؛ عبارة عن تقييم لما أنجز من مشاريع الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ هذا الأخير – الميثاق-يعد الوثيقة الرسمية المعبرة عن المنهاج التربوي المغربي؛ إذ هو بمثابة الدستور التربوي للبلاد.

هذا التقرير –حسب معديه؛ جاء يرصد المكتسبات؛ ويحدد الاختلالات؛ ويستشرف مستقبل التربية والتكوين بالبلاد.

لكن الملاحظ أن التقرير اتسم بالعمومية في التشخيص والتقويم؛ وحاول إبراز الفوارق بين أهداف وتوصيات الميثاق من جهة؛ وبين ما أنجز فعلا على أرض الواقع. جاء في التقرير:

"يخترق التقرير سؤالان أساسيان هما: هل حقق تطبيق الميثاق بعد مرور أكثر من عشرية، غايته المتمثلة في تحسين أداء المدرسة المغربية على عدة مستويات؟

وما هي مكتسبات الإصلاح وما هي العوائق التي تمت مواجهتها والاختلالات التي حصلت أثناء تطبيق هذه الوثيقة؟

إن الهدف من هذا التقرير المرتكز على دعامات الميثاق هو تقييم الفوارق بين أهداف الميثاق المذكور وبين النتائج المحصل عليها"[19].

لكن التقرير حاد عن المقاصد بوضعه لهذ الأسئلة الشاردة؛ وابتعد عن التشخيص الحقيقي لأسباب الأزمة والكشف عن آثارها المدمرة ومحاسبة المسؤولين عنها؛ وبالتالي تخطيط معالم بناء منهاج تربوي ناجح وفعال. فغرق التقرير في المقاربة التقنوية والتفاصيل الكمية والقواعد الإحصائية والرسوم البيانية والعناوين الفرعية[20]. كما أن التقرير يعترف بقصور التقييمات المطلوبة للمنهاج التربوي؛ جاء في التقرير: "والحال أنه باستثناء تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 وتقييمات الأبحاث حول مكتسبات التلاميذ وبعض التقييمات الداخلية بمؤسسات هنا وهناك، فإننا لا نتوفر على تقييم شامل أنجز بطريقة منتظمة وموضوعية"[21].

- <u>اتخاذ قرارات تربوية تهم المنهاج غير معللة علميا وتربويا:</u>

من الاختلالات البنيوية التي يعرفها المنهاج التربوي المغربي؛ اتخاذ قرارات مفاجئة ومتسرعة وغير معللة، مما يعد عند علماء المناهج خللا بينا في السياسة التعليمية للنظام التربوي، وعيبا يشوب صناعة القرار التربوي. وعند تتبع واستقراء المشاريع والإصلاحات التربوية بالمنظومة المغربية؛ نقف على بعض الأمثلة من تلكم القرارات، ومنها:

- إلغاء بيداغوجيا الإدماج (سنة 2012):

بقرار غير معلل ولا مبرر من رف الوزارة الوصية. فبعد أن تم رصد أموال هامة ضمن البرنامج الاستعجالي؛ والتعاقد مع خبراء أجانب، تم تنزيل بيداغوجيا الإدماج في السلك الابتدائي؛ وانطلاق العمل بها بعد سلسلة تكوينات للمفتشين والمدرسين؛ وإصدار كراسات خاصة بذلك..، ثم بدء العمل بها بالسلك الإعدادي.. جاء قرار الإلغاء مفاجئا للمدرسين والمفتشين والفاعلين التربويين عموما. دونما تقديم أية مسوغات بيداغوجية لهذا القرار. مما عده الباحثون نوعا من الهدر داخل القطاع!

---

[19] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، 2014. ص: 10.

20 - الدريج محمد؛ قراءة نقدية في التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات. مجلة علوم التربية، العدد: 68 ص: 15

21 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، 2014. ص: 10.

والباحثون التربويون يعلمون أن بيداغوجيا الإدماج لصيقة باعتماد المقاربة بالكفايات approche par compétence، إذ لا يمكن فصل مفهوم الإدماج عن مفهوم الكفاية. لكن قرار الوزارة أفهم الممارسين البيداغوجيين والأساتذة بالتخلي عن المقاربة بالكفايات.

فكيف يستقيم الجمع بين الأمرين؟ أن تعتمد مقاربةً تمتح من أحدث النظريات التربوية؛ وبالمقابل تلغي مفهوماً هو من صميمها؟!

- إيقاف العمل بالمنهاج المنقح:

عملت مديريةُ المناهج على مراجعة المنهاج المنقح بالسلك الابتدائي؛ بعد الاشتغال عليه من طرف عدة خبراء متخصصين ومفتشين تربويين؛ وأطلقت عمليةَ التجريب في المؤسسات التعليمية عبر مختلف المديريات الإقليمية بالبلاد؛ ودعت المفتشين التربويين إلى العمل على تقريبه للسادة الأساتذة؛ ليتفاجأ الجميع بإيقاف العمل به في موسم 2017/2016؛ بدعوى الانتظار حتى إجراءِ تقييم له قبل التعميم على جميع المؤسسات.

- توجه سريع نحو الفرْنسة:

يظهر ذلك جليا من خلال إقرار تعليم اللغة الفرنسية بالسنتين الأولى والثانية بالسلك الابتدائي؛ دونما مسوغات علمية أو دراسات بيداغوجية استندت إليها الوزارة في قرارها، مما يشكل عبئا إضافيا على المتعلم المغربي منذ السنوات الأولى بالسلك الابتدائي. فيكاد يُجْمع الخبراء على عدم قدرة المتعلم على استيعاب عدة لغات في هذا السلك. فكيف للطفل المغربي أن يطلع على أساسيات اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية؛ علاوة على لغته الأم المتمثلة في العامية أو اللهجة المحلية؟!!

ويتأكد هذا التوجه المحموم نحو الفرنكفونية؛ بإدراج خيار فرنسي بالسلك الثانوي الإعدادي، بعدما كان الأمر مقتصرا على السلك الثانوي التأهيلي، في إطار ما سمي بتوسيع العرض التربوي، لكن لوحظ السعيُ الحثيثُ لفرضه وإقراره؛ مما ضرب مبدأَ البكالوريا الدولية، فتم الاقتصار على الخيار الفرنسي دون الإنجليزي والإسباني.

والممارسون الميدانيون يعلمون ما خلفه قرار إدراج الفرنسية بالسنتين الأولى والثانية ابتدائي من اضطراب على مستوى استعمالات الزمن وتنظيم الغلاف الزمني؛ في ظل غياب النصوص التشريعية والقانونية المنظمة لهذا الأمر. وهذا لا شك يؤثر سلبا على الإيقاعات الزمنية للتعلمات.

- تعدد الأطراف المتدخلة لإجراء التقويم:

من الإشكالات التي تؤثر على المنظومة التربوية المغربية بشكل سلبي؛ تعدد المؤسسات المتدخلة في القطاع، فبدل الرؤية التشاركية والمتكاملة؛ نجد كل طرف يشتغل لوحده ووفق رؤيته في جزر منعزلة، مما يؤثر سلبا على الأداء العام للمنهاج. فالوزارة الوصية على القطاع هي المنتظر منها بالضرورة أن تُجْري تقويمات للمنهاج أو لأجزاء منه، ثم تستفيد من تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي باعتباره مؤسسة دستورية استشارية.

لكن الناظر يجد بعضا من التقابل بل والتنافر في الاشتغال؛ وإن حاولت الوزارة نفي ذلك. وخير مثال على ذلك: ما حدث سنة 2015؛ حيث عملت الوزارة على إعداد مشروع سُمي بالتدابير ذات الأولوية، تضمن محاور وعناصر مستعجلة للإصلاح، بالمقابل كان المجلس وأعضاؤه منهمكين في إعداد وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والتي حلت محل وثيقة الميثاق عمليا؛ وإن أقر واضعُوها بمرجعية الميثاق.

هذا التدبير متعدد الرؤوس؛ يؤثر شكل عائقا أمام إجراء تقويمات علمية وحقيقية للمنهاج التربوي جملة؛ واستثمار مختلف التقارير داخل هياكل الوزارة ومديرياتها.

- ضعف استثمار نتائج الدراسات العلمية والتربوية في بناء منهاج جديد:

مختلف التقويمات المنجزة؛ والتقارير التقويمية الصادرة؛ خاصة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وبالإضافة لقلتها-نجدها غير مَسنُودة بالدراسات العلمية والتربوية والبيداغوجية اللازمة لكل عملية تقويمية تستهدف المنهاج التربوي. فالتقرير التحليلي السالف الذكر مثلا؛ اتسم بفقر منهجي وغياب النموذج، كما اعتمد مصادر ومراجع منتهية الصلاحية[22].

المبحث الرابع: مَدَاخِل علمية ومنهجية لتقويم المناهج التربوية وتطويرها

إن علمَ المناهج يُنَظِّرُ للمنهاج التربوي تخطيطاً؛ وتنفيذاً؛ وتقويماً. والمختصون يؤكدون في مرحلة التقويم ضرورةَ اعتماد مقاربة علمية منهجية؛ تشخص المنهاج، وتقف عند الثغرات، لتطرح النماذج البيداغوجية الملائمة.

[22] - انظر لمزيد من التفصيل: الدريج محمد، قراءة نقدية في التقرير. مرجع سابق.

لذلك نقترح مداخل علمية ومنهجية لتقويم المنهاج؛ نجملها كالآتي:

- تقويم المنهاج وفق منهجية علمية:

تستفيد من أحدث النظريات في علم المناهج ونظريات التقويم والقياس؛ فلابد أن تستند هذه المنهجية إلى أهم المقاربات المعروفة في بناء المناهج الدراسية وتطويرها؛ علما أن مفهوم المنهاج Le curriculum له أصول أنكلوساكسونية بالأساس، وأن أهم النظريات المؤطرة لبنائه وتطويره وتقويمه برزت على يد باحثين ينتمون لهذه المدرسة: رالف تايلر؛ جيروم برونر؛ استنهاوس...، ونتيجة أعمال هؤلاء الرواد تبلورت تصورات في بناء المناهج وتقويمها تستند على المقاربات التالية:

- المقاربة المبنية على المضامين؛

- المقاربة المبنية على مخرجات المنهاج؛

- المقاربة المبنية على السيرورة؛

- المقاربة العملية؛[23].

فالمنهجية التقويمية ينبغي أن تراعي مرجعيات بناء المنهاج.

- مدخل الحَكَامة الجيدة في بناء وتصميم؛ وتنفيذ؛ وتقويم المنهاج:

ولها ربط المسؤولية بالمحاسبة، بغية تجويد المناهج وتحديد المسؤوليات، ثم اختيار الكفاءات والخبرات المناسبة لكل مرحلة من المراحل.

(تقويم عناصر المنهاج الأساسية: أهداف المنهاج- المحتويات – المقاربات المعتمدة – التقويم وأساليبه)؛

- الحكامة الجيدة في عملية تصميم وتنفيذ وتقويم المناهج:

تدبير المنظومة التربوية؛

- المقاربة التشاركية في التقويم:

---

[23] - فتيحي محمد، مرجع سابق، ص: 15-16.

اعتماد مقاربة تشاركية تُشْرك الفاعل الميداني؛ وعدم إقصاء الخبرة الوطنية. مع اعتماد جهوية حقيقية تضمن العدالة المجالية بين مختلِف المناطق، فقطاع التربية والتعليم لا ينفك عن باقي القطاعات، لذا؛ ينبغي استحضار الرؤية الشمولية النَّسقية في المقاربة المنهاجية. لذلك نرى أن من مداخل الإصلاح الحقيقية للقطاع إشراك أهل التخصص وعدم الانفراد بتدبير الملف، لأن التعليم شأن مجتمعي يستدعي انخراط الجميع فيه. وذلك حتى نضمن انخراط الجميع ونجاح المشروع.

- استحضار الحاجيات الحقيقية للمجتمع

من أهم أسس بناء المنهاج التربوي: استحضار الأساس الفلسفي والثقافي للمجتمع؛ ومراعاة ذلك عند البناء والتنفيذ والتقويم.

ومن أهم مداخل إصلاح وتقويم المنهاج التربوي المغربي: فك عقدة الارتباط بالتوجه الفرنكفوني؛ ومراعاة الخصوصيات الثقافية؛ مع الانفتاح على التطورات العالمية في مجال المعارف والتكنولوجيا ولغات العلوم العالمية.

- بناء نموذج بيداغوجي مرن ومتطور:

يَتضَمَّنُ ميكانيزماتٍ المتابعة والتقويم بشكل مندمج ومتواصل؛ ويمكن الخبراء من تتبع تنفيذ المنهاج؛ والتدخل للتَّعديل بشكل مرن متى ما تطلبت الوضعيات ذلك. وذلك يرتبط ببنية المنهاج ككل؛ ونموذج المنهاج المقترح.

ويتحدث خبراء المناهج عن نماذج متعددة لتصميم المنهاج وبنائه؛ من أهمها: المنهاج المندمج الذي يتخذ أشكالا منها:

- الإدماج الوظيفي intégration fonctionnelle الذي يسعى إلى ضمان التشاور والتنسيق الفعلي بين مختلف البرامج.

- الإدماج الأفقي intégration horizontale لمجموعة من المواد في إطار موضعة أو تيمة tème ، أو لأنواع من المهارات والكفايات في سياق نشاط تعلمي معين.

- الإدماج الداخلي للمواد intégration intradisciplnaire حيث يتم جمع عدة مضامين تعلمية مترابطة interdépendantes تنتمي لنفس المجال الدراسي بغاية حل مسألة معينة.

- الإدماج البيداغوجي intégration pédagogique الذي يهم مجموع استراتيجيات لاستعمال برنام تربوي بما يتطلبه ذلك الاستعمال من استعدادات وإجراءات قبلية وبعدية، وأثناء سيرورة التدريس والتعلم[24].

ويَنْتُج عن النموذج البيداغوجي نموذجٌ في تقويم المنهاج؛ وهو عبارة عن تصور نظري للخطوات والإجراءات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن المنهاج المراد تقييمه. وأدبيات تقويم المناهج تزخر بعدة نماذج تصف وتوجه عمليات تقويم المناهج، ومنها:

☜ نموذج تايلر tyler (نموذج الأهداف الإجرائية):

ركز هذا النموذج على صياغة أهداف المنهاج صياغة إجرائية؛ أي في عبارات تدل على سلوك يمكن ملاحظته (يمتح من النظرية السلوكية)؛

☜ نموذج القرارات المتعددة(نموذج Sutfflebeam)

يعتمد هذا النموذج على تقديم العون لصانع القرار وتيسير مهامه؛ فخبير التقويم يجمع البيانات والمعلومات؛ ويفسرها ويقدمها للمسؤولين عن صنع القرار للاستناد إليها في الحكم على جودة أو فاعلية المنهاج. ويصنف هذا النموذج القرارات التربوية في أربعة أقسام هي: التخطيط؛ والبرمجة؛ والتنفيذ؛ وإعادة الدورة[25].

خاتمة:

إن المدرسة المغربية اليوم بحاجة ماسة إلى بناء نموذج بيداغوجي فعال يستجيب للتطلعات؛ ويلبي الحاجيات المنتظرة من المدرسة في ظل تطورات وتحولات مجتمعية متسارعة جدا على المستوى القيمي والتكنولوجي؛ في عالم صار مفتوحا على مصراعيه أمام تدفق المعلومة والمعرفة. جاء في وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030؛ في الرافعة الثانية عشرة:

---

[24] - محمد فتيحي، مرجع سابق ص: 18 بتصرف يسير. وللدكتور الدريج حديث مفصل حول المنهاج المندمج ومكوناته، انظر: محمد الدريج، المنهاج المندمج؛ أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين. منشورات مجلة علوم التربية. الطبعة الأولى 1436هـ/2015م. ص: 161. وانظر: د. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى 2011م/1432هـ ص: 52.

[25] - انظر: رشدي أحمد طعيمة، المنهج المدرسي المعاصر. مرجع سابق، ص: 240.

"يعتبر المجلس أن تطوير النموذج البيداغوجي القائم، يشكل رافعة حاسمة لتحقيق أهداف التغيير المنشود، هذا التجديد يهم بالأساس ما يلي:

اعتماد منهاج مندمج، على مستوى شعب ومسالك وأقطاب الدراسة بأطوار التربية والتكوين، يستند إلى مرتكزات المدرسة ووظائفها، ويقوم على مبدأ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصصات، بغاية تحقيق مرونة وتناسق أكبر في التعلمات والتكوينات، وملاءمة الخريجين مع حاجات البلاد، وتطور المعارف والمهن وتجددها ومقتضيات العصر"[26].

إن تطوير النموذج البيداغوجي المقترح في الوثيقة رهين بتأسيس نموذج علمي لتقويم المناهج والبرامج؛ قمين بتوفير تغذية راجعة تمكن صناع القرار من اتخاذ القرارات الصائبة والملائمة.

وبالله التوفيق.

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

1-إبراهيم بسيوني عميرة، **المنهج وعناصره**، دار المعارف؛ القاهرة. الطبعة الثانية 1991.

2-توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة**. دار المسيرة، الأردن. الطبعة التاسعة: 1432هـ/2011م.

3-حلمي أحمد الوكيل؛ **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. دار المسيرة؛ الأردن. الطبعة السادسة 1434/2013هـ.

4-الخوالدة محمد محمود؛ **أسس بناء المناهج التربوية**. دار المسيرة الطبعة الثالثة 2011/ 1432.

5-الدريج، محمد. **المنهاج المندمج؛ أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين**. منشورات مجلة علوم التربية. الطبعة الأولى 1436هـ/2015م.

6-الدريج، محمد. **قراءة نقدية في التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات**. مجلة علوم التربية، العدد: 68

[26] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. طبعة 2015. ص: 34-35.

7-طاهر محمد الهادي محمد. **أسس المناهج المعاصرة**، دار المسيرة عمان الأردن. الطبعة الأولى، 2012م/1433هـ

8-طعيمة؛ رشدي أحمد، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار المسيرة، الأردن عمان. الطبعة الثالثة 1432/2011.

9-غزالي، محمد. **الإصلاحات التعليمية بالمغرب، دراسة على مستوى الوظائف والمكونات 1956-2001**. منشورات جامعة الحسن الأول، الطبعة الأولى، 2014.

10-فتيحي، محمد. **مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها**، مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد 7/6، ماي 2012. يصدرها المجلس الأعلى للتعليم (قبل أن يُعدل الاسم سنة 2014 إلى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي).

11-كارول آن تومليسون؛ **المنهاج الموازي**؛ ترجمة: د. عبد الله بن محمد الجغيمان. الطبعة الأولى: 2013.

12- المكي، المروني. **الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994**. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. الطبعة الأولى 1996.

13-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التقرير التحليلي**، 2014.

14-محمد السيد علي، **موسوعة المصطلحات التربوية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى 2011م/1432هـ

15-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **الرؤية الاستراتيجية 2015-2030**. طبعة 2015.

16- اليندوزي سهيل، **المنهج والمنهاج والبرنامج**. دفاتر التربية والتكوين العدد 8/7.

المجلات:

17-مجلة علوم التربية، العدد 68

18-دفاتر التربية والتكوين العدد 8/7.

المراجع الأجنبية:

19- Zais, Robert S. **Curriculum Principles and Foundations**. New York. Harper and Row, c1976. P. 391.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

اضطراب الديسكالكوليا: التدخل والعلاج

دة. شيماء حسنين[1]

sheyam13@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى استعراض اضطراب الديسكالكوليا وهو اضطراب في مجال التعلم يتسم بصعوبة فهم المفاهيم الرياضية والقدرة على القيام بالعمليات الحسابية الأساسية. يشمل هذا الاضطراب صعوبات في تذكر الأرقام وترتيبها بشكل صحيح، وفي فهم المفاهيم الرياضية مثل الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. قد يظهر هذا الاضطراب بشكل مبكر في الطفولة ويستمر مع الفرد طوال حياته. يتسبب اضطراب الديسكالكوليا في تأثير سلبي على أداء الأفراد في المدرسة وفي الحياة اليومية.

يستهدف البحث هذا الاضطراب من خلال استعراض الأسباب والعوامل المؤثرة في ظهوره، والتي قد تشمل العوامل الوراثية، والاختلالات العصبية، والعوامل البيئية. كما يهدف البحث إلى فهم تأثير اضطراب الديسكالكوليا على التعلم والسلوك، وكيفية التعرف عليه وتشخيصه بشكل صحيح، وتوضيح الاستراتيجيات المستخدمة في التدخل والعلاج.

الكلمات المفتاحية:

عسر الحساب – الديسكالكوليا – صعوبات التعلم – علم النفس التربوي – صعوبة الرياضيات – تدريس الرياضيات – التعليم الابتدائي

---

[1] أستاذ بكلية علم النفس الإسلامي.

Dyscalculia Disorder: intervention and treatment

Dr. Shaymaa Hassanin[2]

sheyam13@gmail.com

Abstract:

Dyscalculia is a learning disorder characterized by difficulty in understanding mathematical concepts and performing basic arithmetic operations. This disorder encompasses difficulties in recalling numbers and sequencing them correctly, as well as in comprehending mathematical concepts such as addition, subtraction, multiplication, and division. Dyscalculia may manifest early in childhood and persist throughout an individual's life. It leads to a negative impact on individuals' performance in school and daily life.

This research targets dyscalculia by reviewing the causes and influencing factors of its emergence, which may include genetic factors, neurological disorders, and environmental factors. The research also aims to understand the impact of dyscalculia on learning and behavior, and how to recognize and diagnose it accurately, also clarifying the strategies used to intervening and treatments.

key words:

Dyscalculia - learning difficulties - educational psychology - mathematics difficulty - teaching mathematics - primary education.

[2] College of Islamic Psychology Professor

مقدمة

يُعَدُّ التعلم من أبرز العمليات العقلية والتجارب الحيوية التي تشكّل أساس نمو الفرد وتطوره. فهو يمثّل الطريق الذي يتّجه به الفرد نحو اكتساب المعرفة وتطوير المهارات، سواء في النواحي الأكاديمية، الاجتماعية، أو الشخصية. وتتضمن عملية التعلم استيعاب المفاهيم والمعلومات، وتطبيقها في المواقف الحياتية، واكتساب الخبرات الجديدة.

وعلى الرغم من أهمية التعلم، إلا أنه ليس دائماً مساراً سهلاً. فقد يواجه الأفراد العديد من الصعوبات والتحديات أثناء عملية التعلم، والتي قد تتنوع بين الصعوبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. فالتحديات الأكاديمية قد تشمل صعوبة فهم المفاهيم الجديدة أو التحصيل الدراسي المنخفض، في حين يمكن أن تشمل التحديات النفسية القلق والتوتر أو قلة الثقة بالنفس، والتحديات الاجتماعية مثل صعوبة التواصل مع الآخرين أو التكيف مع بيئة جديدة.

ويعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشرت بعد عام 1963م - على يد العالم الكبير صموئيل كيرك - نتيجة لاهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، وهي لا تقتصر على مرحلة رياض الأطفال أو مرحلة المدارس الابتدائية ولا حتى الجانب الأكاديمي فحسب، ولكنها تستمر وتصل إلى مراحل متقدمة في حياة الفرد مما يجعلها مؤثرة بشكل أو بآخر على حياة الفرد المهنية والنفسية في المستقبل.[3]

تكمن خطورة الإصابة بصعوبة في التعلم في كونها صعوبة خفية حيث إن الأفراد المصابين بصعوبات التعلم يكونون في العادة أسوياء ولا يلاحظ أهل التلميذ أو المدرسين أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة فنجد أن الجميع ينعتهم بالكسل واللامبالاة أو حتى يصفوهم بالمتخلفين والأغبياء؛ فتكون نتيجة تلك الممارسات السلبية فشل ورسوب التلميذ وبالتالي تسربه من المدرسة. هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى بيئة تعليمية داعمة ومنهج دراسي ملائم ورعاية فردية تساعد على تقليل مواطن الضعف، وتعليمهم مهارات أساسية عن طريق استراتيجيات وأساليب تعليمية تساعدهم في تخطي عقبات الدراسة. وكثيرا ما

[3] التهامي، نازك أحمد، (2018): المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق – جمهورية مصر العربية.

يصاحب صعوبات التعلم عدم القدرة على الانتباه والتركيز وضاعف في المهارات الحركية كما يتلازم ذلك مع صعوبة الإمساك والتحكم بالقلم وسوء الخط، مع ظهور مشكلات انفعالية اجتماعية عديدة تتجلى في عدم القدرة على تكوين صداقات وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي.

وتعد صعوبة عسر الحساب الديسكالكوليا من صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا بين أطفال المرحلة الابتدائية فنجد أن 60% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم الحساب حيث إن التلاميذ ينظرون إلى منهج الرياضيات على أنه أشكال ورموز مجردة يصعب التعامل معها. ويمكننا ملاحظة سلوك التلميذ حيث يتجنب الأنشطة المتعلقة بالحساب أو إذا كان يأخذ المزيد من الوقت لإكمال واجباته المدرسية أو لتعلم جداول الحساب أو إذا كانت الجهود التي يبذلها التلميذ كبيرة وتتجاوز المدة المطلوبة عادة من بقية التلاميذ بالإضافة إلى ذلك فإن أداءه الأكاديمي يكون أقل من المتوقع. ولقد أكدت الدراسات على أن عسر الحساب يرجع إلى مجموعة مختلفة من الأسباب وهي تشتت الانتباه، اضطرابات الإدراك البصري، اضطرابات الإدراك السمعي، اضطرابات التآزر البصري الحركي، الاندفاعية وضعف القدرة على الاستدلال المجرد.[4]

تعريف صعوبات التعلم:

يعتبر مفهوم صعوبات التعلم من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام جماعي نتيجة تظافر العديد من الجهود بين المنظمات والهيئات التشريعية والمعلمين والآباء، وربما يعود ذلك إلى تعدد العلوم والفروع التي تسهم في صعوبات التعلم، نذكر منها الطب وعلم النفس التربية واللغة وعلم الأعصاب والصحة النفسية.

يعرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) : صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة والتهجي، أو أداء العمليات الحسابية، والمصطلح يشمل على حالات مثل الإعاقة الإدراكية وإصابات الدماغ والتلف الدماغي الوظيفي البسيط والحبسة الكلامية النمائية.[5]

---

[4] Sonali Nag & Margaret Snowling.(2012): Specific learning difficulties, chapter3, School Underacheivement & specific Learning difficulties, http://iacapap.org/wpcontent/uploads/C.3LEARNINGDISABILITIES072012.pdf

[5] الخطيب، جمال محمد، (2013): أسس التربية الخاصة، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط1.

ويعرف قاموس "مصطلحات صعوبات التعلم": الصعوبات على أنها مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد، وترجع هذه الاضطرابات إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة على الكلام والإصغاء، والقراءة، والكتابة، والفهم، والتهجي، والحساب، كما تؤثر تلك الصعوبات سلبا على جوانب أخرى مثل الانتباه، المهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي.[6]

ويذكر صامويل كيرك أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى: " تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنص في المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي، أو غياب بعض الحواس، أو العوامل التعليمية، أو الثقافية".[7]

وهناك أيضا تعريف مجلس الرابطة الدولية لصعوبات التعلم:" إن مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير إلى مجموعات غير متناسبة من الاضطرابات والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع الكلام الكتابة الاستدلال أو قدرات الحساب وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم السلوك الذاتي والإدراك الاجتماعي من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية التخلف العقلي الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو للظروف الثقافية أو للظروف غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لكي تكون نتيجة لهذه الظروف".[8]

التعريف الأكثر شمولا لصعوبات التعلم هو ذلك التعريف الذي يقول إن " طفل ذو صعوبة تعليمية هو طفل ذو قدرة ذكائية عقلية متوسطة وما فوق، ولكنه يعاني من ضرر دماغي في جهاز الأعصاب المركزي، والذي يؤثر على المهارات الذهنية التعليمية التحصيلية، مثل عملية الاستيعاب، الإدراك، التذكر،

---

[6] أبو الديار، مسعد؛ وآخرون، (2012): معجم مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ط2.

[7] سالم، محمود عوض الله، (2003): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر بيروت لبنان، ط2، ص:23.

[8] سليمان، السيد عبد الحميد، (2015): فقه صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، ص: 114.

التحليل، التركيب، والتمييز في المجالات العلمية مثل (القراءة، الكتابة والحساب) والتي تؤثر على تصرفاته وقدراته على التأقلم والتكيف في البيئة المدرسية. [9]

تتعدد تصنيفات صعوبات التعلم وتختلف نتيجة لاختلاف مجالات البحث إلا أن المختصون في صعوبات التعلم اتفقوا على تصنيفها إلى نوعان صعوبات تعلم إنمائية وصعوبات تعلم أكاديمية.

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات فيما قبل الأكاديمية التي تمثل متطلبات سابقة للأداء في المادة الدراسية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. وصعوبات التعلم الأكاديمية يقصد بها صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي والتي تشمل على صعوبات القراءة، والكتابة، والتهجي، والحساب.[10]

وغني عن البيان أن الصعوبات النمائية تسبب الصعوبات الأكاديمية بسبب وجود علاقة دينامية بينهما حيث إن الانفعال الشديد والتوتر الحاد واضطرابات الانتباه الذي يعانيه التلميذ من ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى زيادة حدة صعوبات التعلم النمائية مما يؤدي إلى المزيد من الضعف أو القصور الأكاديمي لدى التلميذ.

وجدير بالذكر أن التأخر في تشخيص أو علاج صعوبات التعلم النمائية يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، حيث أكدت العديد من البحوث أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وبين مستوى التحصيل الأكاديمي في مراحله المختلفة.

ولأن الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني التلاميذ من صعوبتها خاصة في المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد في أغلب إلى الجامعة، مما يترتب عليه الخوف منها وتجنب دراستها، إلى حد أن صعوبة تعلم الحساب والرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعا. ورغم أهميتها وتشعب تأثيرها فإن إيقاع الاهتمام بها كان بطيئا إذا ما قورن بإيقاع الاهتمام الذي حظيت به

---

[9] نبيل، عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير، (2000): بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1.

[10] الزيات؛ فتحي مصطفى، (1998): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، جمهورية مصر العربية، ط1.

أنماط أخرى من الصعوبات كصعوبات القراءة والكتابة مثلا. ولقد أشارت الدراسات إلى أن 26% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الرياضيات.[11]

عسر الحساب أو الديسكالكوليا:

على الرغم من أهمية دراستها إلا أن عسر الحساب من أكثر المجالات المهملة في البحث المتعلق بصعوبات التعلم، حيث إن العديد من الدراسات تركز على عسر القراءة مع الإهمال الشديد لعسر الحساب بشكل واضح وبلا مبرر، ويذكر -أرفين، 1990- أن دراسة صعوبات التعلم عند الأطفال من الناحية التاريخية قد ركزت على القراءة والتهجي وعلى النقيض من ذلك خصص عدد قليل من البحوث لفهم طبيعة الصعوبات الحسابية ويذكر أن هناك تفسيران لتلك الندرة وهما:[12]

- أن المعلمين في المدارس لا ينظرون للمشكلات الحسابية على إنها معوق شديد الصعوبة كالصعوبات اللغوية، لذلك يقوم المعلمين بتقديم تعزيزات لتشجيع الطلاب على اكتساب مهارات القراءة والكتابة أكثر من مهارات الحساب.
- يتعامل المعلمين مع الصعوبات الحسابية على أنها تعتبر من ضمن الأعراض الشديدة لعسر القراءة والتهجي حيث إن البيانات الحديثة تقترح أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي عسر القراءة يعانون من عسر الحساب.

تعريف عسر الحساب أو الديسكالكوليا:

يصف مصطلح ديسكالكوليا الاضطرابات الحسابية، حيث إن هناك عدد زهيد من الأفراد يعتبرون أنفسهم مصابين بهذا الاضطراب حتى بعد خضوعهم للتشخيص وذلك لأن الآباء والتلاميذ يميلون إلى إلقاء اللوم على أوجه القصور في الأساليب والإجراءات المتبعة في عمليات التعلم وحتى على المنهج ونادرا ما يربطونه باضطراب أو صعوبات في تعلم الحساب وبالتالي يبقى عقبة أو يقف عائقا أمام نمو التلميذ وتعلمه للعمليات الحسابية.

---

[11] الظاهر، قحطان أحمد، (2004): صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، الأردن.

[12] Ervin.S.B& Gray. J.W, & Dean.R.S(1190): Emprical Testing for a cognitive Model to Account for Neuro psychological Functioning Underlying Arthmetic problem solving, Journal of Learning Disabilities. Vol.23, No.1, PP.38-42.

ويعرف كيرك كالفانت 1988 عسر الحساب أو الديسكالكوليا بأنه: " صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الجبر والهندسة فيما بعد". وقال عنه ليرنر 1997 عسر الحساب بأنه: " اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها". [13]

وعرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي 2013، عسر الحساب على أنه: "اضطراب نمائي عصبي يتسم بعسر التعلم في التعامل مع ا لأرقام والحساب، ويتجلى في التلاميذ على الرغم من قدراتهم العقلية، ويمكن أن يواجه التلاميذ حال الاصابة صعوبات في فهم معنى المقادير العددية، والأرقام، وفي استرجاع الحقائق الحسابية من الذاكرة ضمن إجراءات الحساب البسيطة".[14]

يشير الدكتور فتحي الزيات إلى أن: " مصطلح ديسكالكوليا أو عسر الحساب هو صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات، وهذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس مع مصطلح صعوبات القراءة الذي يشير إلى عسر أو صعوبة حادة في القراءة، ويمكن تعريف صعوبة أو عسر العمليات الحسابية على إنها اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب، ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي".[15]

وهي نوع من أنواع صعوبات التعلم والتي تؤثر على أداء الأفراد في المسائل الحسابية والتعامل مع الأرقام وكلمة Dyscalculia ذات أصل يوناني وتعني العد بشكل سيئ، المقدمة في الكلمة "dys" تعني في اللغة اللاتينية والإغريقية سيئ و "Calculia" مُنحدرة من اللاتينية "calculare" والتي تعني العد ، وهي تتعدى حدود كونها فوبيا الحساب التي يعبر فيها التلاميذ عن مدى تخوفهم من تعلم مادة الحساب أو كراهيتهم لها، بل هي فقدان القدرة على الإحساس بالأرقام وكذلك عدم القدرة على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة أو الاستدلال بصورة منطقية. ومصطلح ديسكالكوليا أو عسر الحساب هو مصطلح عام يتضمن مفاهيم عدة نذكر منها صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبة الرياضيات، وضعف المهارة الرياضية، وذوي صعوبة الحساب، والضعاف في حل المسائل الرياضية والتعامل مع الأرقام.

---

[13] الأحرش، يوسف أبو القاسم، الزبيدي، محمد شكر، (2008): صعوبات التعلم، منشورات جامعة مصراتة، ليبيا، ط1.

[14] Peters, L., Bulthé, J., Daniels, N., Op de Beeck, H., & De Smedt, B. (2018). Dyscalculia and dyslexia: Different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic. NeuroImage: Clinical, 18, 663-674.

[15] فتحي مصطفى الزيات، (1998): صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 1.

ويعاني الأطفال ذوي عسر الحساب أو الديسكالكوليا من تفاقم تدريجي مع تقدمهم في مستويات الدراسة، من تراكم في المفاهيم، وحل المسائل الحسابية، فتراهم في الصف الرابع ولهم من العمر عشر سنوات يعجزون عن إنجاز عمليّة حسابيّة بسيطة كالتعرف على حاصل جمع، أو ضرب عددين، أو المقارنة بين رقمين.[16] كما تظهر لدى المصابين بعسر الحساب صعوبة فيه إعادة ترتيب الأسماء بشكل صحيح، ويجب أيضا صعوبة في استرجاع الأسماء والوجوه، بالإضافة أنه يجد صعوبة في التعامل المفاهيم المجردة كالوقت والاتجاهات، ولا يتذكر الأحداث الماضية بتسلسلها.

أنواع عسر الحساب أو الديسكالكوليا

على الرغم من أن الأعراض التي تظهر في عسر الحساب عادة ما تكون شائعة ومشتركة بين صعوبات التعلم المختلفة مثل عسر القراءة والكتابة، إلا أنه يمكنك التعرف بسهولة على عسر الحساب حيث انه عادة يظهر في خمس أنواع رئيسية:[17]

•عسر الحساب اللفظي:

يتميز هذا النوع من عسر الحساب بصعوبة في تسمية وفهم المفاهيم الرياضية المقدمة بشكل لفظي. التلاميذ الذين يعانون من هذا النوع من عسر الحساب قادرون على قراءة أو كتابة الأرقام، ولكن لديهم صعوبة في التعرف عليها عندما يتم تقديمها لهم لفظياً، كذلك يجد صعوبة في التعبير لفظيا عن خطوات الحل في المشكلات اللفظية أو العددية أو الحسابية.

•عسر الحساب العملي:

يتميز هذا النوع من عسر الحساب بصعوبة في ترجمة مفهوم رياضي مجرد إلى مفهوم واقعي. هؤلاء التلاميذ قادرون على فهم المفاهيم الرياضية، ولكن لديهم صعوبة في تصنيف ومقارنة وتلاعب المعادلات الرياضية، كذلك يكون التلميذ غير قادر على تحديد واختبار الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات الحسابية أو العددية أو المشكلات ذات الصياغات المختلفة.

---

[16] العزة، سعيد، (2002): صعوبات التعلم. عمان: الدار العلمية والدولية ودار الثقافة.

[17] Von Aster, M. G., & Shalev, R. S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. Developmental Medicine & Child Neurology, 49(11), 868-873.

•عسر الحساب اللغوي:

صعوبة في قراءة وفهم الرموز والأرقام الرياضية، وكذلك التعبيرات الرياضية أو المعادلات. الطفل الذي يعاني من عسر الحساب اللغوي قادر على فهم المفاهيم عند الحديث عنها، ولكن قد يواجه صعوبة في كتابتها وفهمها، كذلك يجب التلاميذ صعوبة في ترجمة الكلمات التي لها معنى رياضي مثل (ضعف) أو (3 أمثال).

•عسر الحساب الرسمي:

صعوبة في كتابة الرموز الرياضية. التلاميذ الذين يعانون من هذا النوع من عسر الحساب قادرون على فهم المفاهيم الرياضية، ولكن لا يمتلكون القدرة على قراءة أو كتابة أو استخدام الرموز المتناظرة الصحيحة، ويكونون غير قادرين على تعميم الاستراتيجيات لمواقف أخرى.

•عسر الحساب الفكري:

صعوبة في إجراء العمليات العقلية دون استخدام الأرقام للإجابة على مشاكل الرياضيات وفهم المفاهيم الرياضية. قد يواجهون أيضًا صعوبة في تذكر المفاهيم الرياضية بعد تعلمها، وأيضا يجد صعوبة في الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة، ونسيان خطوات حل المشكلات المتعلقة بالدروس السابقة.

•عسر الحساب التشغيلي:

يتميز هذا النوع من عسر الحساب بصعوبة في إكمال العمليات الرياضية الكتابية أو اللفظية أو الحسابات. الشخص الذي يعاني من عسر الحساب التشغيلي سيكون قادرًا على فهم الأرقام والعلاقات بينها، لكنه سيواجه صعوبة في تلاعب الأرقام والرموز الرياضية في عملية الحساب.

ويحدد عواد 1995 أعراض الديسكالكوليا أو عسر الحساب في النقاط التالية:[18]

1- يجد التلاميذ صعوبة في فهم مدلول الأعداد ونطقها وكتابتها.

[18] عواد، أحمد، (1995): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية جمهورية مصر العربية، ص:51.

2- يجد التلاميذ عسر في إجراء العمليات الأساسية في الحساب.
3- لا يستطيع التلاميذ التمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.
4- يجب التلاميذ صعوبة في التمييز بين العلامات الأساسية المختلفة (+، -، ×، <، >، ¾، ÷).
5- لا يدركون العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم مثل الطول، والكتلة، والزمن، والعملة.
6- يواجه التلاميذ صعوبة في إيجاد ضعف العدد، ونصفه، وثلاثة أمثاله، ومربعه.
7- لا يستطيعون حل المسائل اللفظية في الحساب والتي تتناسب مع مستوياتهم.
8- يجد التلاميذ صعوبة في القيام بعمليات الحساب الذهني.

عوامل وأسباب الديسكالكوليا أو عسر الحساب

قام الباحثون المختصون بالتوصل إلى مجموعة من العوامل منها ما تم التأكد منه وإثبات صحته بالفعل ومنها ما يزال تحت البحث والتدقيق حتى يتم التأكد من سلامة فرضيته، ونذكر منهم التالي:

عوامل خاصة بالتلاميذ

1- إصابات الدماغ:

أكد العديد من الباحثين أن إصابة الدماغ تعد أحد أسباب الديسكالكوليا أو عسر الحساب، حيث تؤثر إصابة في المخ في عملية اكتساب المهارات الحسابية حيث وجد بعض الباحثين أن منطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءا عند الأطفال الموهوبين في الحساب، وأن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية وبالتالي فإن أي خلل في هذه المراكز سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الحسابية وبالتالي بالديسكالكوليا أو عسر الحساب.[19]

2- عدم التشابه بين شقي المخ:

إن النصف الأيسر من الدماغ يختلف في تركيبه ووظيفته عن النصف الأيمن فلا يوجد تماثل أو تشابه بينهما، فكل نصف له وظائفه الخاصة به. فالنص الأيسر للدماغ دائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية اللفظية، بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية الحسية. وأي اضطراب في النصف

[19] Bryan, T.H., Bryan, J.H (1986): Understanding Learning Disabilities. Third Edition, California.

الأيسر يؤدي إلى صعوبة القدرة في التعامل مع الأرقام والحساب بينما أي اضطراب في النصف الأيمن يؤدي إلى قصور في القدرة على حل المشكلات.[20]

3- صعوبة اللغة وعسر القراءة:

إن التلميذ الذي يعاني من صعوبات لغوية يعاني أيضا من عسر الحساب، حيث إن عسر القراءة يؤثر بشكل مباشر في الحساب. لأن اللغة ضرورية في فهم الألفاظ والمفردات اللغوية الموجودة بالمسألة. وتتضمن قراءة الحساب أسلوبين أساسيين الأول هو قراءة الكلمات أو المفردات الخاصة المتعلقة بالرياضيات والثاني قراءة الرموز (+، -، =)؛ ولكي يتمكن التلاميذ من قراءة الحساب ينبغي عليهم قراءة هذين الجانبين، فالكفاءة والقدرة اللفظية لهما شديد الأثر على الإنجاز الحسابي.[21]

4- قصور الإدراك:

خلال العملية التعليمية يستخدم التلاميذ أعضاء الحس ليستقبلوا بواسطتهم المعلومات المختلفة، تلك العملية التي تعرف بإسم الإدراك الحسي، وإذا كانت هذه الأعضاء لا تعاني من أي خلل ومع ذلك يجد التلميذ صعوبة في فهم المعلومات فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ومن هنا تظهر مشاكل الإدراك الحسي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيخلطون بين الرموز والعلامات والكلمات مثل (<->) و(٧-٨) و(٢-٦)، كما يخلط التلاميذ بين المربع وبين أي أربع خطوط غير متصلة وكثير منهم يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة، وكذلك كان يجد التلاميذ صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين.[22]

5- فصل الخلفية عن الأرقام والرموز:

التلاميذ الذين يعانون من الديسكالكوليا أو عسر الحساب قد يعجزون عن فصل الرقم أو الرمز عن الخلفية المكتوب عليها وبسبب ذلك لا يستطيع التلاميذ فحص المعلومات بدقة ويتح يرون عند النظر

---

[20] Byroun, P., Rourk, & James, A.C. (1997): Disabilities of Arithmetic & mathematical reasoning perspectives from neurology and neuropsychology, Journal of Learning Disabilities, Vol,30, No.1, PP.34-46.

[21] Fleischner, J.E., Canett, K (1987): Arithmetic Difficulties in Kaval. K et al., (1987) Handbook of learning disabilities. Vol.1, Dimensions & Diagnosis. Taylor and London.

[22] Thornton, C.A., Tucker.B.F., Dossey, J.A. & Barik, E.F (1983): Teaching Mathematics to children with special needs, London. Addisuon Wesley Publishing Company.

إلى الأرقام أو الرموز الموجودة بالصفحة وقد يعجزون أيضا على حل أي مسائل حسابية بسيطة عند رؤية خلفية الصفحة أو ورقة العمل. كذلك يصعب عليهم التعامل مع الترتيب في أعمدة في عمليات الجمع والطرح أو في عمليات الضرب والقسمة الأكثر تعقيدا.[23]

6- اضطرابات الذاكرة:

إن قدرات الذاكرة والانتباه والإدراك البصري الحركي بمثابة متطلبات أساسية لتعلم مهارات الحساب، لذا قد يعاني التلاميذ ذوي الديسكالكوليا أو عسر الحساب من عدم تذكرهم للأشياء، والأماكن، وبالتالي الأرقام، والرموز. فعلى سبيل المثال قد يعجز التلميذ عن استدعاء شكل المربع أو المثلث أو متوازي الأضلاع كي يرسموه في ورقة لأنه يجد صعوبة في تصور أو استدعاء شكل المربع أو المثلث من الذاكرة مرة أخرى.[24]

7- صعوبات زمانية ومكانية:

يعاني التلاميذ ذوي الديسكالكوليا أو عسر الحساب صعوبة في تذكر العلاقات المكانية مثل أعلى وأسفل ويمين ويسار، كما يجد صعوبة في فهم الزمن والمقدار والترتيب، والحجم، والمسافة، والطول. وعلى الرغم من أن جميع ما سبق يعتبر من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلم الحساب إلا أن المعلمين يركزون اهتمامهم على المظاهر المصاحبة لتلك الصعوبات أكثر من الاهتمام بالصعوبة نفسها.[25]

8- صعوبة معالجة المعلومات:

التلاميذ ذوي ذوي الديسكالكوليا أو عسر الحساب يجدون صعوبة في التعامل مع المهارات البصرية والحركية والمكانية معا لمعالجة بعض المشكلات مثل كتابة الأرقام بترتيب صحيح بالحجم نفسه وقد

---

[23] Thornton, C.A., Tucker.B.F., Dossey, J.A. & Barik, E.F (1983): Teaching Mathematics to children with special needs, London. Addisuon Wesley Publishing Company.

[24] عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (1992): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

[25] Bryan, T.H., Bryan, J.H (1986): Understanding Learning Disabilities. Third Edition, California.

يجد بعض التلاميذ صعوبة في النقل من صفحات مكتوبة حيث يفقدون موضعهم عند العودة إلى النص.[26]

9- فوبيا الحساب أو قلق الحساب:

هو استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي السابقة وبالتالي تعوق الاتجاه نحو تعلم الحساب والرياضيات في مراحل متقدمة وتطبيق ما تعلموه من حقائق في حل المسائل خصوصا في أثناء أداء الاختبارات.[27]

وقد يقف قلق الحساب أو الرياضيات عائقا أمام أداء بعض الطلاب لحل المشكلات الرياضية أو المسائل الحسابية، كما يؤدي هذا إلى تكوين وتنمية اتجاهات سلبية نحو الرياضيات خصوصا والتخصصات العلمية عموما. وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على فوبيا الحساب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى أن قلق الحساب هو انفعال ثابت مصاحب لأدائهم ومعالجتهم للمشكلات الرياضية وحل المسائل الحسابية. كما عبر بعض الطلاب بأن قلق الحساب يفقدهم القدرة على التعبير والتفكير خاصة في وقت الاختبارات.

10-عدم الإلمام بأساسيات الحساب:

إن الدراسات قد أثبتت إن من بين أسباب صعوبة تحصيل التلاميذ في مادة الحساب هو عدم الإلمام بأساسيات ه من مفاهيم ومصطلحات مما يعوق من قدرتهم على إكمال واجباتهم في الوقت المحدد حيث ينشغلون بدرجة كبيرة باستخدام أساليب بديلة لحل الواجبات الموكلة إليهم كان عدا على الأصابع والتخمين كما إنهم لا يتمكنون بسهولة من فهم العمليات الحسابية وحلها بصورة ذاتية. والتلميذ قد يستطيع القيام بعمليات الجمع أو الضرب البسيط، ولكنه في نفس ذلك الوقت يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم المتعلقة بالأرقام مثل الأحاد والعشرات وما شابه ذلك، وقد يبدأ عملية

[26] Thornton, C.A., Tucker.B.F., Dossey, J.A. & Barik, E.F (1983): Teaching Mathematics to children with special needs, London. Addisuon Wesley Publishing Company.

[27] Lerner, J. Learning disabilities (1997): 7th edition. Houghton Mifflin co. UK.

الجمع من اليسار بدلا من اليمين فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خطأ أو أن يكتب الأرقام بطريقة معكوسة فتكون النتيجة خطأ على الرغم من أن عملية الجمع التي قام بها كانت صحيحة وهكذا.[28]

عوامل خاصة بالنظام التعليمي:

إن الأنظمة التعليمية في الدول العربية تعطي اهتماما بالغا ومتعاظما للمستوى التحصيلي والذي يتمثل فقط في المجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها التلميذ والتي تمكنه من الالتحاق بالتعليم الثانوي العام ثم للالتحاق بإحدى الجامعات الكبرى المرموقة بغض النظر عن استعداد الطالب وقدراته العقلية فضلا عن التجاهل الكلي لميول الطالب واهتماماته. ولعل هذا النوع من الاهتمام هو السبب في إفراز مجموعة من الظواهر التربوية التي تتداخل آثارها لتنتج مجموعة من المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي ومن هذه الظواهر:[29]

- ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية وما يترتب عليها من تقصير من جانب المعلم أثناء الشرح في المدرسة.
- ظاهرة تقلص وانحصار فاعلية العملية التعليمية داخل المدارس مع تقليص دور التلميذ وانحصار النشاط الإيجابي الذي يمارسه.
- انتشار ظاهرة الكتب الخارجية والملخصات على اختلاف مسمياتها وبغض النظر عن الأحكام التقويمية عليها.
- عدم الاهتمام بذوي صعوبات التعلم والموهوبين عند تصميم المناهج التعليمية وعند تصميم الوسائل التعليمية.
- ظاهرة تبني النظم التعليمية لفكرة النماذج التي يتقيد بها واضعه الامتحانات ويتقيد بها المعلم أثناء الشرح.
- انتشار ظاهرة الإجابات المثلى التي يجب أن يحفظها الطالب كما هي لكي يضمن الحصول على الدرجات النهائية بغض النظر عن مدى فهمه لها.

---

[28] Montague, M.m Applegate (1993): Mathematical problems solving characteristics of middle school students with learning disabilities, the Journal of Special education. Vol.27, No.1, PP. 175-201.

[29] فتحي مصطفى الزيات، (1998): صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 1.

- أصبح المعلم يتخذ من نظام نماذج الأسئلة أو المسائل الرياضية التي تقيد النشاط العقلي المعرفي وسيلة للتدريس بدلا من التعامل مع النشاط العقلي في مستوياته المعرفية العليا التي تثير عقل التلميذ وفضوله للمعرفة.
- ظاهرة التفوق الزائف نتيجة حفظ الإجابات النموذجية دون أن يعكس هذا تفوقا أو تميزا حقيقيا.

طرق قياس الديسكالكوليا:

إن عملية الكشف المبكر عن الإصابة باضطراب الديسكالكوليا أو عسر الحساب تعد في الواقع الخطوة الأولى في العلاج وقد تندرج كوسيلة من وسائل العلاج. مع ضرورة ملاحظة أن عسر الحساب قد يعاني منه كذلك الطلبة الموهوبين والذين يطلق عليهم اسم موهوبين من ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد الباحثين أن العمر المناسب للتدخل واكتشاف التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عامة هو بداية مراحل ظهور الأعراض على التلميذ، وغالبا ما يكون ذلك عند سن التاسعة أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، ويؤكد الباحثين أن استخدام طرق القياس مهمة في هذا السن لسببين:[30]

1- إن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر.
2- إن هذه المرحلة السنية تمثل مرحلة العمليات العقلية والأكاديمية وهي التي يفترض أن يكون فيها الطفل قادرا على القراءة والكتابة والحساب.

والمقصود هنا بطرق قياس الديسكالكوليا هو الطرق والأساليب التي تم اعتمادها من أجل إجراء تقييم أكاديمي شامل نسعى من خلاله لتحديد نقاط الضعف وحالات القصور وعسر الحساب عند التلميذ مع عمل تقرير شامل عن حالته الصحية للتأكد من عدم وجود أي إعاقات قد تكون مسببة للاضطراب. ويتم استخدام المقاييس والاختبارات المقننة والتي تتوافر لها الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات وقابلية الاستخدام)، والتي يمكن استعمالها في القياس والتشخيص مع ضرورة التأكيد على توافر الأشخاص المؤهلين للقيام بعملية القياس والتشخيص الدقيق.

وجدير بالذكر أن هناك العديد من المقاييس والاختبارات المتخصصة لقياس وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية والتي تتضمنها طرق قياس اضطراب الديسكالكوليا أو عسر الحساب ولعل من أبرزها:

---

[30] طماشة، راضية، مشربط، على (2022): اضطرابات التعلم واشكالية التشخيص، منشورات البدر الساطع، الجزائر، ط1.

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة.
- بطارية الدكتور فتحي الزيات لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم.
- مقاييس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر.

مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة:

يعد مقياس ستانفورد بينيه للذكاء أحد أكثر المقاييس تقدما حيث استمرت عملية تطويره منذ إنشائه عام 1905م وحتى تم إصدار الصورة الخامسة في عام 2003م. وحدود تطبيقه من سن سنتين وحتى سن 82 سنة. ويُستخرج من الاختبار 4 نسب ذكاء هم نسبة الذكاء الكلية ونسبة الذكاء غير اللفظية ونسبة الذكاء اللفظية ونسبة ذكاء البطارية المختصرة، كما يحتوي الاختبار على خمسة عوامل رئيسية هم الاستدلال السائل والمعرفة والاستدلال الكمي والمعالجة البصرية المكانية والذاكرة العاملة، ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين هما: المجال غير اللفظي والمجال اللفظي ويشمل كل عامل خمس اختبارات فرعية.

يُستخدم المقياس في تقييم الفئات الخاصة وصعوبات التعلم واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وتقييم الإصابات المخية والإعاقة العقلية حيث سمحت التعديلات التي أُجريت على الصورة الخامسة لقياس قدراتهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم مما يساعد على وضع البرامج العلاجية التي تناسبهم، كما يتيح متابعة مدى التطور الناتج عن البرنامج العلاجي ومعرفة أسباب التدهور إذا وجد.

بطارية الدكتور فتحي الزيات لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

هذه البطارية تمثل مجموعة من المقاييس تقوم على تقدير المعلم/ة أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والاستمرارية، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، المتعلقة بصعوبات التعلم التي تتضمن قياس اضطراب الديسكالكوليا أو عسر الحساب. حدود تطبيق البطارية من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف التاسع (الثالث متوسط – الإعدادي).[31]

تتكون البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسية تتوزع على تسعة مقاييس فرعية؛

[31] الزيات، فتحي مصطفى، (2007): صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1.

- مقاييس صعوبات التعلم النمائية وتتكون من خمس مقاييس:
الانتباه - الإدراك السمعي - الإدراك البصري - الإدراك الحركي – الذاكرة.
- مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس:
القراءة - الكتابة – الحساب.
- مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وهو المقياس التاسع.

قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر:

قام بإعدادها كل من ستيرنبرج و واجنر عام 1991 وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير ، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) و تعطى الدرجات (7،6،5،4،3،2،1) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة.[32]

ولقد أكد ستيرنبرج على الأهمية الكبيرة لأساليب التفكير في التحصيل الدراسي فقد توصلت إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير وفق نظريةستيرنبرج مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي وهما:

المجموعة الأولى وتعرف بالنمط الأول وتتكون من أساليب التفكير التي تدل على قدرة أكبر في توليد الإبداع وهذا يدل على مستوى عالي من التعقيد المعرفي وهي (التحرري والعالمي والهرم والقضائي والتشريعي). والمجموعة الثانية وتعرف بالنمط الثاني وتشمل الأساليب التي تقترح تفضيل نمط معين من الميول التي تدل على مستوى أدنى من التعقيد المعرفي وهي (المحافظ والملكي والمحلي والتنفيذي).

[32] Robert Sternberg, (1989): The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence, Penguin Books, UK.

استراتيجيات تعليم ذوي اضطراب الديسكالكوليا أو عسر الحساب:

تُعرف الاستراتيجية على أنها خطة طويلة الأمد للوصول إلى هدف ما، وهي تعبر عن الاستخدام الذكي للموارد عن طريق نظام مُعيّن للأعمال في سبيل تحقيق الهدف. تُشتق كلمة استراتيجية من الكلمة اليونانية (Stratçgos) وهي كلمة مكونة من مقطعين؛ المقطع الأول منها هو (stratus) ويعني الجيش، والمقطع الثاني هو (ago) ويعني القيادة أو الحركة، كما تُعتبر الاستراتيجية خارطة طريق للمؤسسات؛ تُحدد رؤيتها، ومهمتها، وأهدافها، وعليه فإنّها تهدف إلى زيادة ودعم نقاط قوة المؤسسة وإضعاف نقاط قوة المنافسين.[33]

ويمكن تعريف استراتيجيات التعليم بأنها مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة للتدريس، وتشير إلى الأساليب والخطط التي يتبعها المعلم للوصول إلى أهداف التعلم. وهي مجموعة الأنشطة والآليات المستخدمة (أساليب العرض والتقديم، التنسيق، التدريب، النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة.[34]

إن استراتيجيات التعليم يقصد بها تحركات المعلم داخل الفصل وأفعاله التي يقوم بها والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل والتي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف ذات الموقف التعليمي بأقل الإمكانات وعلى أفضل مستوى ممكن.[35]

أما عن تعريف إستراتيجية تعليم الرياضيات:" هي مجموعة إجراءات محددة لتعليم موضوع معين من مواضيع الرياضيات وتشمل الأفعال والسلوكيات المنظمة والمتسلسلة ال التي يخطط لها معلم الرياضيات والتي تحدد مسار عمله وتضبط تصرفاته في حصة الرياضيات".[36]

قبل أن نتعرض للإستراتيجيات التعليمية التي يمكن تطبيقها على التلاميذ ذوي اضطراب الديسكالكوليا أو عسر الحساب؛ ينبغي أن نتأكد من تعلم التلاميذ للمتطلبات والمهارات السابقة مع مراجعتها لما يمثل

---

[33] جابر، عبد الحميد جابر، (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

[34] رفاعي، عقيل، (2012): التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دور الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط1.

[35] آل عزيز، محسن عبد الله، (2013): دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، ط 1.

[36] السر، خالد خميس وآخرون، (2016): استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات، جامعة الأقصى، غزة، ط 1.

ذلك من أهمية بالغة يتعين على المعلم مراعاتها والتأكد منها قبل البدء في استخدام الاستراتيجيات التالية في تعليم الحساب للتلاميذ.

استراتيجية الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد:

يمكن لمعظم التلاميذ أن يتعلمو المفاهيم الرياضية والحقائق والمهارات المتعلقة بها على نحو أفضل إذا كان انتقال المعلم خلال عمليات التعليم من المحسوس إلى المجرد يحدث بشكل تدريجي. ويمكن للمعلم أن يخطط عملية الانتقال على ثلاث مراحل:

- مرحلة الاعتماد على المحسوس: يمكن أن يعالج المعلم المحتوي التعليمي من خلال أشياء حقيقية أو فعلية ملموسة كاستخدامه للمكعبات.
- مرحلة الاعتماد على التمثيل التصويري للمفاهيم والعمليات: في هذه المرحلة يمكن للمعلم استخدام الصور أو الأشكال أو الرسوم المماثلة لأشياء حقيقية.
- مرحلة الاعتماد على التجريد: ويبدأ هنا المعلم التدريس التجريدي القائم على الرموز والمفاهيم الرياضية المجردة. ويكون هذا الانتقال بعمق وفهم وباستثارة العمليات العقلية على نحو بناء تراكمي.[37]

استراتيجية التعليم المباشر:

يقيم فيها المعلم بعرض محتوى المنهج عرضا منظما ويتناوله بالكثير من الشرح والتفسير، مستخدما الوسائل التعليمية ويتخلل العرض بعض المناقشات والتساؤلات. وتلك الاستراتيجية تقوم على فرضية تقول إن مهارة الاستماع بذكاء مهارة مهمة لكل تلميذ وهي لا تعني الاستماع الجيد فقط، ولكنها تعني الاستماع الذي يتخلله تفعيل للعمليات العقلية والقدرات الذهنية من خلال مراجعة ومتابعة ما يسمعه التلميذ وتحليله وامتلاك القدرة على الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة والمهارات السابقة.

وجدير بالذكر أن هذه استراتيجية تسير وفق أربع مسارات وهي:

- الأول: تحديد الأهداف الإجرائية لجميع دروس مادة الحساب من أجل العمل على تحقيقها.
- الثاني: تحديد المهارات الفرعية التي ينبغي على التلميذ اكتسابها لتحقيق الهدف من دراسة مادة الحساب.

---

[37] فتحي مصطفى الزيات، (1998): صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 1.

- الثالث: تحديد المهارات السابقة التي ينبغي على التلميذ أن يتمكن منها قبل الانتقال لدروس جديدة.
- الرابع: وضع خطوات قصيرة، ولكن ثابتة لمساعدة التلميذ ذو اضطراب الديسكالكوليا على الشعور بالدافعية للإنجاز.

استراتيجية التعلم التعاوني:

يشير مفهوم التعلم التعاوني إلى أساليب تعليمية صفية يقوم التلاميذ باستخدامها في أداء أنشطة تعليمية ضمن مجموعات صغيرة (كل مجموعة تتكون من 2-6 تلاميذ) بحيث يسمح المعلم لهم بالعمل سويا وبفاعلية وبمساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم في مادة الحساب وتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة. ويتلقون مقابل ذلك تقديرا أو تعزيزا إيجابيا يعتمد على مستوى الأداء الجماعي لهؤلاء التلاميذ، وهو يتميز بارتفاع دافعية التلاميذ بشكل كبير مما يزيد من استفادتهم إلى أقصى حد ممكن.[38]

وحتى بتكون إستراتيجية التعلم التعاوني فعالة ينبغي أن تتضمن خمس مبادئ أساسية:

1- الاعتماد التبادلي الإيجابي: لا بد أن يشعر كل تلميذ في المجموعة بأنه بحاجة إلى بقية زملائه ويدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على المجهود المبذول من كل أفراد المجموعة فإما أن ينجحوا سويا أو أن يفشلوا سويا.
2- المسؤولية الفردية والجماعية: كل تلميذ في المجموعة مسؤول عن نفسه ومسؤول عن زملائه، عليه أن يتفاعل معهم بإيجابية مع عدم تجاهل احتياجاته الخاصة وبذلك يتعلم الجميع معا ويقدموا أداء أفضل كأفراد وكجماعة.
3- التعزيز الإيجابي للتفاعل: يلتزم كل تلميذ في المجموعة بالتفاعل الإيجابي مع زملائي فالاشتراك في استخدام مصادر التعليم وتشجيع كل فرد للآخر وتبادل الأدوار والمساعدات والدعم يعد تعزيزا إيجابيا للتفاعل لتحقيق الأهداف المشتركة ويتم التأكيد على هذا التفاعل من خلال التفاعلات اللفظية التي تحدث بين أفراد المجموعة الواحدة.
4- المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة: في استراتيجيات التعلم التعاوني يتعلم التلاميذ المهارات الاجتماعية جنبا إلى جنب مع المهارات الأكاديمية. ويقصد بالمهارات الاجتماعية هنا مهارات القيادة

[38] السامرائي، نهاد ساجد عبود، (2019): استراتيجية التعلم التعاوني (مفهومه وأهميته وخطواته)، مجلة كلية التربية، جامعة سامراء، المجلد 15، ع58، السنة 14.

واتخاذ القرار وبناء الثقة بالنفس وإدارة الصراع. ان تكوين مجموعات عمل صغيرة يساعد على تكوين مهارات اجتماعية بين أفراد المجموعة مما يزيد من الإنتاجية داخل غرفة الصف.

5- المعالجة الجمعية: والغرض منها هو تحسين مدى فاعلية أعضاء المجموعة في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة كذلك اتخاذ القرارات اللازمة حول أي سلوك ينبغي استمراره وأي سلوك ينبغي إطفاؤه أو استبعاده بهدف تحسين عملية التعلم.

استراتيجية التعليم الاستكشافي:

تقوم استراتيجية التعليم الاستكشافي على تفعيل دور التلميذ وإعطائه الفرصة أن يستكشف بنفسه المفهوم أو التعميم أو الفكرة وذلك من خلال تحليل المعرفة الرياضية ومعالجتها والربط بينها للتوصل للاستكشاف المستهدف. وتعد هذه الاستراتيجية ممتعة للطلبة حيث تساعدهم على اكتشاف مكونات المعرفة الرياضية بنفوسهم مما يولد عندهم شعور بالرضا والثقة بالنفس ويزيد من دافعيتهم وينمي لديهم التفكير بمختلف أنماطه ويساعد على توظيف ما يستكشفون في مواقف جديدة.[39]

وللتعليم الاستكشافي نوعان هما:

1- التعليم الاستكشافي الموجه: والذي يقوم فيه المعلم بالتخطيط لعناصر العملية التعليمية في صورة أمثلة وحالات خاصة أو في صورة أسئلة استنباطية لاستخلاص نمط أو استكشاف علاقة بحيث يتلقى التلميذ من المعلم توجيها وإشرافا محدودا.

2- التعليم الاستكشافي الحر: والذي يترك فيه المعلم التلميذ يستكشف المفهوم أو العلاقة بنفسه دون أن يتلقى أي توجيهات، وهو إما أن يكون فرديا حيث يعمل التلميذ بمفرده أو أن يكون جماعيا حينما ينضم التلميذ إلى مجموعة صغيرة ليتعاون معها.

استراتيجية المناقشة والحوار: وهي تعد بمثابة أنشطة تعليمية تقوم على المحادثات التي يتبعها المعلم مع تلاميذه حول موضوع الدرس والتي يحرس فيها المعلم على إيصال المعلومات بطريقة الشرح وطرح الأسئلة

[39] السر، خالد خميس، (2016): استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

للوصول إلى نتائج أو مبادئ للمادة المراد تعلمها مع الحرص على توظيفها وتطبيقها على أمثلة مشابهة للموضوع الأصلي.[40]

ويجب مراعاة مجموعة من الاعتبارات عند استخدام هذه الطريقة الفعالة في التعليم وهي:

- أن تكون الأسئلة مناسبة لأهداف المادة التعليمية.
- أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى خبرات التلاميذ السابقة ونسبة ذكائهم.
- أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير الناقد لدى التلاميذ.
- أن لا تكون الأسئلة شديدة السهولة أو شديدة التعقيد.
- أن يحرز المعلم على مشاركة جميع التلاميذ بالمناقشة مع ضرورة التركيز على إعطاء التلاميذ زمن انتظار مناسب يتيح لهم التفكير والتواصل أثناء الحوار والمناقشة.

استراتيجية حل المسألة الرياضية:

وهي تقوم على فكرة أن المسألة الرياضية عبارة عن موقف رياضي لم يختبره التلميذ من قبل ويكون في صورة رمزية أو في صورة لفظية وليس له حل جاهز عند التلميذ ويثير لديه نوعا من التحدي ويتطلب ردة فعل غير عادية ويمكن أن تكون المسألة الرياضية في صورة تساؤل يتطلب إجابة أو قضية تحتاج إلى برهان أو موقف حياتي يحتاج إلى حل وحله مرتبط بالتوصل إلى نموذج رياضي يمثل الموقف.

ولكي تكون المسألة رياضية لا بد من توافر عدة شروط نذكر منها:

- أن تكون المسألة ذات دلالة رياضية: أي أن تتضمن معلومات رياضية وتخدم هدفا في تعليم مادة الرياضيات وتحقق نتيجة للتلميذ تبرر الجهد والوقت المبذولان للوصول إلى حلها.
- أن تكون المسألة مثيرة للاهتمام التلميذ: وذلك حتى يتكون لديه الدافع للبحث عن حل المسألة.
- أن تكون المسألة في مستوى إمكانيات التلميذ: حتى لا يصاب بالإحباط عندما يعجز عن الحل.
- أن تكون المسألة لها أكثر من طريقة للحل: وذلك لكي نتيح الفرصة للتلاميذ من ذوي القدرات المختلفة للبحث عن حلول كُل حسب قدرته.[41]

---

[40] حسن، عبد الحميد، (2010): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

[41] سلامة، حسن علي سلامة، (1995): طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1.

إستراتيجية تعليم البرهان الرياضي:

هي الدقة والسهولة في حل مشكلة ما من المشكلات الرياضية أو مواجهة موقف رياضي وتنمو هذه المهارة نتيجة عملية التدريب والممارسة، وهي البناء منظم يقوم على أسس منطقية في الوصول إلى استنتاج محدد أو عدة استنتاجات معينة حيث يبدأ هذا البناء المنظم من مقدمات منطقية ترتبط فيما بينهما بعلاقات محددة للوصول إلى نتائج معينة أو نتائج مطلوبة وهذه الأبنية تتكون من جوم الهندسية لها مبررات منطقية مقبولة مثل التعريف، والمسلمة، والمعطيات، وغيرها.[42]

وتقوم استراتيجية تعليم البرهان الرياضي على ثلاثة مراحل كتالي:

المرحلة الأولى: فهم المسألة

في هذه المرحلة يقوم المعلم بدعوة التلاميذ لقراءة نص المسألة قراءة متأملة بغرض فهمها من تحديد المعطيات والمطلوب إثباته. كذلك يطلب من التلميذ صياغة المسألة بلغته الخاصة أو تمثيلها بالرسم مع تحديد العلاقات الأولية الموجودة.

المرحلة الثانية: التفكير في المسألة

وتشمل هذه المرحلة على عملية التغذية الراجعة حيث يسترجع التلميذ جميع التعريفات والمسلمات والنظريات التي على صلة بالمعطيات أو البرهان المطلوب في المسألة. كما يقوم التلميذ بعملية استرجاع لمسائل سابقة تشبه المسألة الحالية لتحديد استراتيجية البرهان المناسبة لها مع محاولة تذكر فيما إذا كان قد سبق للتلميذ حل مسألة مرتبطة أو شبيهة بالمسألة الحالية كما يجب عليه التأكد من أنه لم يغفل عن أي معلومات معطاه في رأس المسألة.

المرحلة الثالثة: كتابة البرهان

في نهاية المرحلة السابقة لتوقع من التلاميذ أن يتوصلوا للبرهان والنتيجة المرجوة من المسألة وقد يقدم بعض التلاميذ برهانا شفهيا صالحا، ولكن صياغته غير جيدة عند ذلك ينبغي أن يقبل منهم، بل ينبغي

---

[42] عنانة، عزو إسماعيل، (2001): تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة في ضوء مدخل فان هايل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد70، ص 6.

تشجيعهم أولا على صياغة البراهين بصورة صالحة وصائبة منطقيا، ولكن يقبل منهم البرهان، حتى لو كان غير منظم أو غير متقن ما دام برهانا منطقيا صائبا.[43]

استراتيجية التعلم عن طريق اللعب:

وهي عبارة عن مجموعة من المهارات والأنشطة المنظمة تنظيما منطقيا يقوم فيها التلاميذ بدور اللاعبون ويتفاعلون معا لتحقيق أهداف محددة وواضحة في ضوء قوانين معينة موضوعة مسبقا تكون على شكل مسابقات فردية أو جماعية وتدور حول المهارات والأنشطة المتعلقة بالمحتوى التعليمي لمادة الحساب وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها من خلال قواعد وقوانين محددة.[44]

ولكي نضمن الاستخدام الأمثل للألعاب التعليمية في حصص الحساب ينبغي لنا وضع مجموعة من الضوابط لتجنب السلبيات أو الفوضى التي تعيق استفادة التلميذ من تلك الألعاب وهي كالتالي:[45]

1- إن تكون الألعاب التعليمية عملا جادا وليس مجرد نشاط ترويحي مقدم للتلاميذ.
2- أن يكون الهدف الرئيسي للألعاب التعليمية هو تحقيق الجوانب المعرفية والإدراكية وليست مجرد ألعاب تنافسية لتحقيق الفوز.
3- يجب أن لا تتعارض الألعاب مع القيم المجتمعية والقيم الدينية وأن لا تكون سببا لإحداث الفوضى والتشويش على المجموعات الأخرى أو على الفصول الأخرى في المدرسة.
4- ويجب تأكيد أن لا تتعارض الألعاب التعليمية مع الأهداف التربوية الخاصة بمادة الحساب حتى لا تصبح معيقا للتعلم أو للنظام المدرسي.

في الختام، يظهر بوضوح أن عسر الحساب ليس مجرد صعوبة تعلمية عابرة، بل هو اضطراب يمكن أن يؤثر بشكل كبير على حياة الأفراد، سواء في المدرسة أو خارجها. قد يؤدي هذا الاضطراب إلى تأثيرات نفسية واجتماعية عميقة تشمل انخفاض الثقة بالنفس، وصعوبة في التفاعل الاجتماعي، واضطرابات في السلوك، مما يبرز أهمية التعرف على عسر الحساب ومواجهته بفعالية. باختصار، يجب أن تكون

---

[43] السر، خالد خميس، (2016): استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

[44] عبد الرحمن، محمد خليفة، (2020): فعالية استراتيجية الألعاب التعليمية لتنمية المفاهيم والقضايا الجغرافية والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 36، ع 12.

[45] عبيد، وليم، (2004): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ط1.

مكافحة عسر الحساب جزءًا لا يتجزأ من جهودنا التعليمية، حيث يتعين علينا تعزيز الوعي بالمشكلة، وتقديم الدعم اللازم للأفراد المتأثرين بها. إن توفير البيئة التعليمية الملائمة وتبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين نتائج التعلم ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلاب.

في النهاية، يجب علينا أن نتذكر دائمًا أن كل فرد يستحق فرصة متساوية للتعلم والتطور، وعلينا أن نعمل جميعًا كمجتمع واحد لدعم وتمكين الأفراد المصابين بعسر الحساب ليحققوا إمكاناتهم الكاملة ويساهموا بإيجابية في المجتمع.

المراجع:

خاجة، محمد حاجى على، (2019): تأثير أسلوب التعلم النشط في تنمية مهارات البرهان الرياضي للتحويل والانعكاس الهندسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع43.

التهامي، نازك أحمد، (2018): المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق – جمهورية مصر العربية.

الخطيب، جمال محمد، (2013): أسس التربية الخاصة، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط1.

أبو الديار، مسعد؛ وآخرون، (2012): معجم مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ط2.

سالم، محمود عوض الله، (2003): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر بيروت لبنان، ط2، ص:23.

سليمان، السيد عبد الحميد، (2015): فقه صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، ص: 114.

نبيل، عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير، (2000): بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1.

الزيات؛ فتحي مصطفى، (1998): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، جمهورية مصر العربية، ط1.

الظاهر، قحطان أحمد، (2004): صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، الأردن.

الأحرش، يوسف أبو القاسم، الزبيدي، محمد شكر، (2008): صعوبات التعلم، منشورات جامعة مصراتة، ليبيا، ط1.

العزة، سعيد (2002): صعوبات التعلم. عمان: الدار العلمية والدولية ودار الثقافة.

عواد، أحمد، (1995) مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية جمهورية مصر العربية، ص:51.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (1992): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

طماشة، راضية، مشربط، على (2022): اضطرابات التعلم واشكالية التشخيص، منشورات البدر الساطع، الجزائر، ط1.

الزيات، فتحي مصطفى، (2007): صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1.

جابر، عبد الحميد جابر، (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

رفاعي، عقيل، (2012): التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دور الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط1. [1]

آل عزيز، محسن عبد الله، (2013): دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، ط 1.

الزيات، فتحي مصطفى، (1998): صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 1.

السامرائي، نهاد ساجد عبود، (2019): استراتيجية التعلم التعاوني (مفهومه وأهميته وخطواته)، مجلة كلية التربية، جامعة سامراء، المجلد 15، ع58، السنة 14.

حسن، عبد الحميد، (2010): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

سلامة، حسن علي سلامة، (1995): طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1.

عنانة، عزو إسماعيل، (2001): تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة في ضوء مدخل فان هايل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد70، ص 6.

السر، خالد خميس، (2016): استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

عبد الرحمن، محمد خليفة، (2020): فعالية استراتيجية الألعاب التعليمية لتنمية المفاهيم والقضايا الجغرافية والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 36، ع 12.

عبيد، وليم، (2004): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ط1.

References

Robert Sternberg, (1989): The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence, Penguin Books, UK.

Bryan, T.H., Bryan, J.H (1986): Understanding Learning Disabilities. Third Edition, California.

Thornton, C.A., Tucker.B.F., Dossey, J.A. & Barik, E.F (1983): Teaching Mathematics to children with special needs, London. Addisuon Wesley Publishing Company.

Lerner, J. Learning disabilities (1997): 7th edition. Houghton Mifflin co. UK.

Montague, M.m Applegate (1993): Mathematical problems solving characteristics of middle school students with learning disabilities, the Journal of Special education. Vol.27, No.1, PP. 175-201.

Byroun, P., Rourk, & James, A.C. (1997): Disabilities of Arithmetic & mathematical reasoning perspectives from neurology and neuropsychology, Journal of Learning Disabilities, Vol,30, No.1, PP.34-46.

Fleischner, J.E., Canett, K (1987): Arithmetic Difficulties in Kaval. K et al., (1987) Handbook of learning disabilities. Vol.1, Dimensions & Diagnosis. Taylor and London.

Von Aster, M. G., & Shalev, R. S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. Developmental Medicine & Child Neurology, 49(11), 868-873.

Peters, L., Bulthé, J., Daniels, N., Op de Beeck, H., & De Smedt, B. (2018). Dyscalculia and dyslexia: Different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic. NeuroImage: Clinical, 18, 663-674.

Ervin.S.B& Gray. J.W, & Dean.R.S(1190): Emprical Testing for a cognitive Model to Account for Neuro psychological Functioning Underlying Arthmetic problem solving, Journal of Learning Disabilities. Vol.23, No.1, PP.38-42.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الفطرة الإنسانية و أثرها على الصحة النفسية

د. أحمد أحمد عبد العال[1]

Abdelaal-ahmed@hotmail.com

يتناول هذا البحث موضوع **"الفطرة الإنسانية و أثرها على الصحة النفسية"**. يرى بعض علماء النفس أن هناك علاقة بين الفطرة الإنسانية والسلوك الإنساني، فبعض العلماء يفسرون السلوك على أنه فطري تؤثر فيه البيئة، فإذا عاد الإنسان إلى فطرته الإنسانية الأصلية؛ فإنه سيسلك السلوك السوي، فيرى الحلال حلالاً فيتبعه، والحرام حراماً فيجتنبه؛ مما يحقق له السعادة في الدنيا والآخرة. وأما إذا انحرف عن الفطرة الأصلية من خلال التنشئة التي لا تتفق في أسلوبها مع الفطرة الأصلية التي فطر الله الناس عليها، فإنه سيسلك سلوكاً غير سوي؛ فيسبب له الشقاء والقلق النفسي.

والفطرة السليمة هي بمثابة المقياس أو المعيار الذاتي الموجود لدى الإنسان؛ لأن الإنسان قبل أن تتدخل عوامل البيئة في إفساد معاييره الفطرية، يمكن أن يهتدي لكثير من السلوكيات السوية، وينفر من كثير من السلوكيات المنحرفة، ولكن الشيطان والبيئة لا يدعانه، الشيطان يدعوه إلى الغواية والضلال، والمجتمع يلقنه معاييره السائدة سوية كانت أو منحرفة، فيتكون لديه عقل مكتسب غير العقل الغريزي الذي خُلق به، لذلك جاءت الشريعة لتصحح المفاهيم السائدة في المجتمعات المنحرفة؛ فتستقيم الفطرة، ويعود التوازن النفسي بين الإنسان وفطرته.

الكلمات المفتاحية:

الحقيقة الشرعية والحقيقة النفسية للفطرة _ مكملات ومفسدات الفطرة _ الصحة النفسية.

[1] محاضر بكلية علم النفس الإسلامي.

Abstract:

This research addresses the topic "human nature and its impact on mental health"

Some psychologists believe that there is a relationship between human nature and human behavior, also Some scientists explain behavior as innate and influenced by the environment, if a person returns to his original human nature; He will behave properly, He sees what is permissible as permissible and follows it, and what is forbidden as forbidden and avoids it. Which brings him happiness in this world and the hereafter. But if he deviates from the original nature through upbringing that does not agree in style with the original nature with which God created people, then he will behave in abnormal behavior, it causes him misery and psychological anxiety. Common sense is the standard or subjective standard that exists in a person, because before environmental factors interfere in corrupting his innate standards, a person can be guided to many normal behaviors and be repulsed by many deviant behaviors, but Satan and the environment do not let him. Satan invites him to deception and misguidance, and society teaches him its prevailing standards, whether normal or deviant, so he develops.

key words:

The legal truth and the psychological truth of nature -- Complements and spoilers of nature - mental health

مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ومن اهتدى بهداه، أما بعد.

من القضايا التي شغلت الإنسان وحيَّرته قضية الخير والشر، وطالما تخبطت فيها الفلسفات المختلفة منذ بدء التفكير البشري إلى اليوم. فهناك من زعم أن القيم غير ثابتة، ولا يمكن أن تكون ثابتة؛ لأنها تُسْتَمد من الطَور الاقتصادي والاجتماعي، وما دامت الحياة الاقتصادية والاجتماعية متطورة على الدوام، فالقيم لا بد أن تكون متطورة معها غير ثابتة على وضع من الأوضاع. وأن مايعتبر خيراً في لحظة قد يصبح شراً في لحظة أخرى. وكان مما زاد الأمر تعقيدًا أمام الإنسان في القديم، أن المعتقدات التي اعتقدها لم تستطع أن تجد حلاً لمشكلته هذه.

"كانت هناك عقيدة ترى أن الإنسان عبدٌ لقوى مسيطرة هي قوى الشر، وأن الخير يقف عاجزًا أمام طغيانها لا قِبَل له بمُواجهتها، لذلك فلا سبيل له إلا الاستسلام لها أو ترضيتها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، فإن استخلص من براثنها شيئًا فإلى حين؛ إذ لا تلبث أن تستعيده وتلتهمه؛ لأن قانون هذا الوجود في نظره هو الفناء لا البقاء، ومن هنا لجأ الإنسان القديم إلى عبادة آلهة الشر استرضاءً لها وخوفًا من نقمتها.

وعقيدة أخرى رأى فيها أن الوجود ما هو إلا حرب سجال، وصراع دائم بين الخير والشر، إن كسب الخير حينًا، خسر أحيانًا، وهي معركة لا تَنتهي ولا تحقِّق شيئًا، فما يُبنى يُهدم، وما يُهدَم يُبنى، وما يزول يعود للظهور، وما يَظهر يختفي من جديد، والحياة صراع، وعلى الإنسان أن يقاوم، فهذا قدره.

ثم جاء الإسلام وغمر بنورِه سماء البشرية فأضاء جوانبها وأشاع فيها الأمان. نظر الإسلام إلى الإنسان نظرة موضوعية، نظر إلى نَفْسِه بوصفها مستودع قُوى الكون الذي يعيش في أرجائه، وأقوى مما فيه، فنفْس الإنسان أقوى من الوجود المادي الذي حوله، ببحاره وأنهاره، وأبراجه وزلازله، وسيوله وأعاصيره".[2]

"إن أهداف علم النفس من وجهة نظر إسلامية هي الكشف عن آيات الله تعالى وسننه في الإنسان، أي الكشف عن المبادئ والقوانين التي تنظم سلوك الإنسان وفق مشيئة الله تعالى، ومعرفة المنهج الأمثل لحياته، وفق السنن الإلهية مما يحقق له السعادة في الدنيا والآخرة، ومعرفة أسباب انحراف الإنسان عن

(2) العمري، أحمد جمال: مقال بعنوان: نظرة الإسلام إلى الخير والشر. شبكة الألوكة. تاريخ النشر 14/7/ 2015م.

الحياة المثلى السوية، مما يسبب له القلق والشقاء والمرض النفسي، وسوف تجعلنا هذه المعرفة أقدر على فهم الإنسان، وأكثر فعالية في إرشاده، وتوجيهه، وتعديل سلوكه وتنظيم حياته".[3]

إن موضع الخلل في المذاهب السابقة جميعاً أنها تُنشئ أفكاراً بعيداً عن الفطرة البشرية في واقعها الحقيقي، وتتخيل أشياءً لا صلة لها بهذا الواقع، أو تتخيل صورة منحرفة لهذه الفطرة تبني عليها أفكارها ومذاهبها، أو قد تهتدي إلى حقيقة جزئية في الكيان البشري فترسم على أساسها صورة جزئية غير شاملة للكيان كله، ومن ثم تخرج مشوهة لا تعبر عن حقيقة الإنسان. ومعظم هذه المذاهب يركز على حقيقة الجسد، ويستبعد أو يستصغر حقيقة الروح، وحقيقة ارتباط الروح بالجسد في كل نشاط يقوم به الإنسان.

تكمن في هذه النقطة أهمية الموضوع، فمن الضروري على الباحث في علم النفس الإسلامي أن يعي طبيعة الإنسان التي وردت إشارات إليها من محكمات القرآن والسنة، فهذه المعرفة سوف تعينه على فهم وتمييز النظريات المفسِّرة لسلوكه أو لشخصيته. ولقد اختار الباحث موضوعاً يتوافق مع هذه الإشارات بعنوان " **الفطرة الإنسانية وأثرها على الصحة النفسية**". فهناك علاقة بين الفطرة الإنسانية والسلوك الإنساني، فبعض علماء النفس يفسرون السلوك على أنه فطري تؤثر فيه البيئة، فإذا عاد الإنسان إلى فطرته الإنسانية الأصلية؛ فإنه سيسلك السلوك السوي، فيرى الحلال حلالاً فيتبعه، والحرام حراماً فيجتنبه؛ مما يحقق له السعادة في الدنيا والآخرة. وأما إذا انحرف عن الفطرة الأصلية من خلال التنشئة التي لا تتفق في أسلوبها مع الفطرة الأصلية التي فطر الله الناس عليها، فإنه سيسلك سلوكاً غير سوي؛ فيسبب له الشقاء والقلق النفسي.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- هل النفس محبة للشر؟ أم أن الشر حادث على النفس وليس أصل خلقتها؟
- ماهي موقظات الفطرة؟ وماهي مفسداتها؟
- وأخيراً ما هو دور الفطرة في تنمية الصحة النفسية؟

ولقد قسم الباحث بحثه إلى مقدمة وثلاث مباحث وعدة مطالب:

(3) نجاتي، محمد عثمان: مدخل إلى علم النفس الإسلامي. القاهرة. دار الشروق. ط1. (2001م). ص54

المبحث الأول: الحقيقة الشرعية والنفسية للفطرة.

المبحث الثاني: مكملات الفطرة وأثرها على الصحة النفسية.

المبحث الثالث: مفسدات الفطرة وأثرها على الصحة النفسية.

المبحث الأول: الحقيقة الشرعية والنفسية للفطرة:

المطلب الأول: تعريف الفطرة لغة واصطلاحاً

تعريف الفطرة لغة: جاء في لسان العرب: فطر الشيء يفطُره فَطْراً. والفَطْر: الشق وجمعه فُطُور، قال تعالى: **(...هَلۡ تَرَىٰ مِن فُطُورٖ)** [4] ، وأصل الفَطْر: الشق؛ وفيه قوله تعالى: **(إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتۡ)** [5]، أي انشقت.

وفطر الله الخلق يَفْطُرهُم: خلقهم وبدأهم، والفطرة: الابتداء والاختراع، قال تعالى: **(ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ...)** [6] ، قال ابن عباس ﷺ: ما كنت أدري ما فاطر السموات والأرض حتى أتاني أعرابيان يختصمان في بئر فقال أحدهما: أنا فطرتُها أي ابتدأت حفرها، والفِطرة بالكسر: الخِلقة. والفِطرة: ما فطر الله عليه الخلق من المعرفة به، وقد فَطَره يَفطُرُه فَطْراً أي خلقه، قال تعالى: **(فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ)** [7] ، وقال أبو الهيثم: الفطرة: الخلقة التي يُخلق عليها المولود في بطن أمه، قال تعالى: **(...ٱلَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُۥ سَيَهۡدِينِ)**[8]، وقال تعالى: **(وَمَا لِيَ لَآ أَعۡبُدُ ٱلَّذِي فَطَرَنِي...)** [9] أي خلقني. [10]

وفي معجم مقاييس اللغة: الفاء والطاء والراء أصل صحيح يدل على فتح شيء وإبرازه، من ذلك الفِطْرُ من الصوم، يقال: أفطر إفطاراً. وقوم فطر أي مفطرون، ومنه الفَطْر وهو مصدر فطَرْت الشاة فطراً إذا

حلبتها، ويقولون: الفَطر يكون الحلب بإصبعين. والفِطرة: الخلقة. [11]

---

(4) الملك 3

(5) الانفطار 1

(6) فاطر 1

(7) الروم 30

(8) الزخرف 27

(9) يس 22

(10) ابن منظور، محمد بن مكرم: لسان العرب. بيروت. دارصادر. د.ط. د.ت. ج5. ص55،56

(11) الرازي، أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت. دار الفكر. د.ط د.ت. ج4. ص510

وخلاصة القول: أن لفظ الفطرة في اللغة قد جاء بعدة معان يمكن إجمالها في معنيين اثنين أساسيين، الأول: بمعنى الشق والابتداء، والثاني: الإيجاد والإبداع. ويمكن الجمع بينهما، بأن المعنى الأول الدال على الشق والابتداء هو مقدمة للمعنى الثاني الدال على الإيجاد والإبداع، وبالتالي فإن المعنى الثاني سيكون نتيجة للمعنى الأول، والجامع بينهما هو عملية الخلق.

قال الخليل بن أحمد الفراهيدي: "وفطر الله الخلق: أي خلقهم وابتدأ صنعة الأشياء، وهو فاطر السموات والأرض".[12] فالله هو الخالق خالق السموات والأرض، والإنس والجن والملائكة، وسائر المخلوقات جميعاً، ومن المعلوم يقيناً أن خلق الله لا بد وأن يكون على أتم هيئة، وأبدع نظام، كما قال تعالى: **(صِبۡغَةَ ٱللَّهِۖ وَمَنۡ أَحۡسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبۡغَةٗۖ وَنَحۡنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ)**.[13]

تعريف الفطرة اصطلاحاً:

فسرها الكثيرون بقابلية الحق والتهيؤ لإدراكه، وعن عكرمة: تفسيرها بدين الإسلام، والمراد بفَطْرِهم على دين الإسلام: خَلَقَهُم قابلين له غير نابين عنه، ولا منكرين له، لكونه مجاوباً للعقل مُساوِقاً للنظر الصحيح،

حتى لو تُركوا لما اختاروا عليه ديناً آخر.[14]

والفطرة التي طُبعت عليها الخليقة من الدين، فطرهم الله على معرفته بربوبيته، وفيما يتعلق بمعرفة الله وتوحيده، فإن للفطرة حقيقتين: حقيقة شرعية، وحقيقة نفسية.

المطلب الثاني: الحقيقة الشرعية للفطرة

الحقيقة الشرعية للفطرة: هي مقتضى دلالة نصوص الوحيين على فطرية معرفة الله وتوحيده. دلت نصوص الكتاب والسنة على الفطرة دلالة عظيمة، سواء بالتصريح، أو الإشارة.[15]

قال تعالى: **(فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ...)**. [16]

---

(12) الفراهيدي، الخليل بن أحمد: معجم العين. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. بيروت. دار الكتب العلمية. ط1. (2003م). ج3. ص328

(13) البقرة 137

(14) الآلوسي، محمود شهاب الدين: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم. تحقيق: ماهر حبوش. بيروت. مؤسسة الرسالة. ط1. (2010م). ج20. ص453

(15) المقدم، محمد إسماعيل: فطرية الدين. الإسكندرية. دار الأمل. د.ط. د.ت. ص28

(16) الروم 30

وقال تعالى: **(وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْۖ قَالُواْ بَلَىٰ شَهِدْنَآۚ أَن تَقُولُواْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ).** (17)

وفي الحديث عن أبي هريرة ﷺ ، كانَ يُحَدِّثُ، قالَ النبيُّ ﷺ: **"ما مِن مَوْلُودٍ إلَّا يُولَدُ علَى الفِطْرَةِ، فأبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أوْ يُنَصِّرَانِهِ، أوْ يُمَجِّسَانِهِ، كما تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ، هلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِن جَدْعَاءَ"**، ثُمَّ يقولُ أبو هُرَيْرَةَ ﷺ: **(فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا)** الآيَة. (18)

وعن عياض بن حمار ﷺ أنَّ رَسولَ اللهِ ﷺ قالَ ذَاتَ يَومٍ في خُطْبَتِهِ: **"أَلَا إنَّ رَبِّي أَمَرَنِي أَنْ أُعَلِّمَكُمْ ما جَهِلْتُمْ، ممَّا عَلَّمَنِي يَومِي هذا: كُلُّ مَالٍ نَحَلْتُهُ عَبْدًا حَلَالٌ، وإنِّي خَلَقْتُ عِبَادِي حُنَفَاءَ كُلَّهُمْ، وإنَّهُمْ أَتَتْهُمُ الشَّيَاطِينُ فَاجْتَالَتْهُمْ عن دِينِهِمْ، وَحَرَّمَتْ عليهم ما أَحْلَلْتُ لهمْ، وَأَمَرَتْهُمْ أَنْ يُشْرِكُوا بي ما لَمْ أُنْزِلْ به سُلْطَانًا".** (19)

وروي عن الإمام الطبري في تفسير آية الروم: "**(فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ)** يقول: فسدد وجهك نحو الوجه الذي وجهك الله يامحمد لطاعته – وهي الدين - **(حنيفاً)** يقول: مستقيماً لدينه وطاعته، **(فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَآۚ)** يقول: صنعة الله التي خلق الناس عليها، **(لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ)** يقول: لا تغيير لدين الله. أي لا يصلح ذلك، ولا ينبغي أن يُفعل، ونصبت **(فطرتَ)** على المصدر من معنى قوله **(فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًاۚ)** ومعنى ذلك: فطر الله الناس على ذلك فطرةً". (20)

والذي يُعتمد عليه في معنى الفطرة: ماذكره الإمام القرطبي فقال: "أنها الخلقة والهيئة التي في نفس الطفل، التي هي مُعدة ومُهيّأة لأن يميز بها مصنوعات الله تعالى، ويستدل بها على ربه، ويعرف شرائعه ويؤمن به، فكأنه تعالى قال: أقم وجهك للدين الذي هو الحنيف، وهو فطرة الله الذي على الإعداد له فِطَرُ البشر، لكن تَعرِضهُم العوارض، ومنه حديث أبي هريرة، فذِكر الأبوين إنما هو مثال للعوارض التي هي كثيرة... ثم قال: إن الله خلق قلوب بني آدم مؤهلة لقبول الحق، كما خلق أعينهم وأسماعهم قابلة للمرئيات والمسموعات، فما دامت باقية على ذلك القبول، وتلك الأهلية أدركت الحق ودين الإسلام وهو الدين الحق، وقد دل على هذا المعنى قوله ﷺ **"كما تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ..."** يعني أن البهيمة تلد ولدها

(17) الأعراف 172

(18) البخاري، محمد بن إسماعيل: صحيح البخاري. تعليق: عبد السلام علوش. الرياض. مكتبة الرشد. ط2. (2006م). ح1358. ص182

(19) النيسابوري، مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم. تحقيق: صدقي جميل العطار. بيروت. دار الفكر. ط1. (2003م). ح2865. ص1403

(20) الطبري، محمد بن جرير: جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: عبد الله عبد المحسن. القاهرة. دار هجر. ط1. (2001م). ج18. ص493

كامل الخلقة سليماً من الآفات، فلو ترك على أصل تلك الخلقة لبقي كاملاً بريئاً من العيوب، لكن يُتصرف فيه، فتُجدع أذنه ويوسم وجهه، فتطرأ عليه الآفات والنقائص فيخرج عن الأصل، وكذلك الإنسان وهو تشبيه واقع ووجهه واضح". [21]

"وفي آية الأعراف: **(وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْۖ قَالُواْ بَلَىٰ شَهِدْنَآۚ أَن تَقُولُواْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ)** أجمع أهل العلم أنها الأرواح قبل الأجساد: استنطقهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم؟ قالوا: بلى فقال: انظروا ألَّا تقولوا: إنا كنا عن هذا غافلين، أو تقولوا إنما أشرك آباؤنا من قبل... فأقروا له جميعاً بالربوبية عن معرفة منهم به، ثم أخرجهم من أصلاب آبائهم مخلوقين مطبوعين على تلك المعرفة وذلك الإقرار...ولو لم تكن المعرفة ثابتة في الفطرة لكان الرسول إذا قال لقومه: أدعوكم إلى الله لقالوا مثل ما قال فرعون: وما رب العالمين؟ إنكاراً له وجحداً، كأن يكون قولهم متوجهاً. وفرعون لم يقل هذا لعدم معرفته في الباطن بالخالق، لكن أظهر خلاف ما في نفسه. كما قال الله تعالى: **(وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّاۚ)** [22] وكما قال موسى: **(قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ)** [23] وقول الله تعالى: **(قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي ٱللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۖ)** [24]، وهذا استفهام إنكار بمعنى النفي والإنكار على من لم يقر بهذا النفي. والمعنى: مافي الله شك، وأنتم تعلمون أنه ليس في الله شك. وهذا يبين أنهم مفطورون على الإقرار". [25]

وخلاصة القول: إن الإنسان يولد على الفطرة السليمة، المؤهلة لقبول الحق، بما فيها من قوة تميل بها إلى المعرفة والإيمان، كما في البدن السليم قوة تميل به إلى حُب تناول الأغذية النافعة، وتجنب كل ماهو ضار وخبيث، هذه القوة لو تركت مع صحتها لاختارت المعرفة على الإنكار، والإيمان على الكفر، ولكن عملت أهوائهم فيهم، وأتتهم الشياطين فدعتهم إلى ما يخالف الدين، فنقضوا الميثاق الذي أُخذ عليهم في صلب أبيهم آدم بعد أن أقروا له بالربوبية، نقضوه بالشرك والتحريف، ونتيجة لهذه المتغيرات التي تطرأ عليها، والعوارض التي تعترضها، تخرج الفطرة عن مسارها المرسوم لها، فتجحد بعد معرفة، وتكفر بعد إيمان.

---

(21) القرطبي: مصدر سابق. ص427

(22) النمل 14

(23) الإسراء 102

(24) إبراهيم 10

(25) ابن تيمية، أحمد عبد الحليم: درء تعارض العقل والنقل. تحقيق: محمد رشاد سالم. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود. ط2. (1991م). ج8. ص414، 438

المطلب الثالث: الحقيقة النفسية للفطرة

الحقيقة النفسية للفطرة: هي مقتضى العلم الضروري الذي يجده الإنسان من نفسه بحيث لا يحتاج في ذلك إلى النظر والاستدلال، ويدل على هذه الحقيقة النفسية الأدلة العقلية،[26] والتي تؤكدها الشواهد.

"إن اكتشاف الله استجابة لنداء داخلي في الإنسان. وعندما يظفر الإنسان بذلك القبس من المعرفة يفاجأ بصيرورته جزءاً من كيانه... فعلاقته بهذه المعرفة ليست علاقة عقلية، وإنما هي علاقة نفسية. وكل ما يشكل جزءاً نفسياً من كيان الإنسان لا يحتاج دليل عقلي".[27]

يقول ابن القيم رحمه الله: "الإنسان قد يحصل له من الاعتقادات والإرادات ما يكون حقاً، وقد يحصل له منها ما يكون باطلاً. والإرادات تنقسم إلى ما تكون نافعة له متضمنة لمصلحته، وإلى ما تكون ضارة له مخالفة لمصلحته، فإذا عُرض على كل أحد أن يعتقد الحق ويصدق وأن يريد ما ينفعه، وعُرض عليه أن يعتقد الباطل ويكذب ويريد ما يضره، مال بفطرته إلى الأول ونفر عن الثاني، فعُلم أن في فطرة الإنسان قوة تقتضي اعتقاد الحق وإرادة الخير".[28]

فإذا ثبت أن في الفطرة قوة تقتضي طلب معرفة الحق، وإيثاره على ما سواه، وإن ذلك حاصل مركوز فيها من غير تعليم الأبوين ولا غيرهما، بل لو فرض أن الإنسان تربى وحده ثم عقل وميّز لوجد نفسه مائلة إلى ذلك، نافرة عن ضده. فإذا ثبت ذلك ثبت أن نفس الفطرة مقتضية لمعرفته سبحانه ومحبته وإجلاله وتعظيمه والخضوع له، من غير تعليم ولا دعاء إلى ذلك.

"من المعلوم أن النفوس إذا حصل لها معلم وداع، حصل لها من العلم والإرادة بحسبه، ومن المعلوم أن كل نفس قابلة للعلم وإرادة الحق، ومجرد التعليم لا يوجب تلك القابلية للعلم والإرادة، فلولا أن في النفس قوة تقبل ذلك، لم يحصل لها القبول، وإلا كان الحيوان قابلاً لها لو توفرت له وسائل التعليم. فلولا قوة في الفطرة والنفس اختص الله بها الإنسان دون الحيوان يقبل بها أن يعرف الحق ويريد الخير...

---

(26) محمد إسماعيل: المرجع السابق

(27) خان، وحيد الدين: الدين في مواجهة العلم. ترجمة: ظفر الإسلام خان. بيروت. دار النفائس. ط4. (1987م). ص5

(28) ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر: شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل. تحقيق: زاهر بن سالم بلفقيه. بيروت. دار ابن حزم. ط1. (2019م). ص1467

لذلك لما بعث الله الرسل، وأنزل معهم الكتب، دعوا الناس إلى موجب الفطرة؛ من معرفة الله وتوحيده، فإذا لم يحصل مانع يمنع الفطرة، وإلا استجابت لله ورسله، لما فيها من المقتضى لذلك... ولو فرضنا توقف هذه المعرفة والمحبة على سبب من خارج، أليس عند حصول ذلك السبب، يوجد في الفطرة ترجيح ذلك ومحبته على ضده؟ فهذا الترجيح والمحبة والإيثار أمر كوني في الفطرة. ولو فرضنا أنه لم يحصل المفسد الخارج، ولا المصلح الخارج، لكانت الفطرة مقتضية لإرادة المصلح وإيثاره على ما سواه". (29)

وهناك شهادات من واقع الحياة تدل على وجود الفطرة في نفوس الناس، وأنها إذا سَلمت من الحجب والمؤثرات تقودهم إلى الحق والنجاة، وكيف كانت أسئلة الفطرة تجول بداخلهم تحتاج إلى جواب.

يقول بول كلارنس ايرسولد أستاذ الطبيعة الحيوية: "ولا شك أن اتجاه الإنسان وتطلعه إلى البحث عن عقل أكبر من عقله، وتدبير أحكم من تدبيره وأوسع، لكي يستعين به على تفسير هذا الكون، يعد في ذاته دليلاً على وجود قوة أكبر وتدبير أعظم، هي قوة الله وتدبيره. وقد لا يستطيع الإنسان أن يُسلّم بوجود الخالق تسليماً تاماً على أساس الأدلة العلمية المادية وحدها، ولكننا نصل إلى الإيمان الكامل بالله عندما نمزج بين الأدلة العلمية والأدلة الروحية، أي عندما ندمج معلوماتنا عن هذا الكون المتسع إلى أقصى حدود التعقيد، مع إحساسنا الداخلي والاستجابة إلى نداء العاطفة والروح الذي ينبعث في أعماق نفوسنا. ولو ذهبنا نحصي الأسباب والدوافع الداخلية التي تدعوا ملايين الأذكياء من البشر إلى الإيمان بالله، لوجدناها متنوعة لا يحصيها حصر ولا عد، ولكنها قوية في دلالتها على وجوده تعالى، مؤدية إلى الإيمان به". (30)

ويقول دونالد روبرت كار أستاذ الكيمياء الجيولوجية: "لقد حصلت على الإيمان الروحي من عند الله، وهو الذي يسيطر على تفكيري عندما أجيب على مسألة وجوده... إن دراستي العلمية ليس لها شأن بإيماني بالله وتوكلي عليه وحاجتي إليه. فلقد كان الدافع إلى هذا الإيمان حاجة ملحة شعرت بها في قرارة نفسي. أما دراستي بعد ذلك الكيمياء الجيولوجية فقد قادتني إلى الاعتقاد بوجود خالق لهذا الكون. فليس من الغريب إذن أن أعتقد أن هذا الكون ليس إلا مظهراً من مظهر قدرة الله". (31)

(29) ابن القيم: المصدر السابق بتصرف ص 1462، ابن تيمية: مصدر سابق بتصرف ص456:468

(30) مجموعة من العلماء الأمريكيين: الله يتجلى في عصر العلم. ترجمة: الدمرداش عبد المجيد. بيروت. دار القلم. د.ط. د.ت. ص42

(31) المرجع نفسه. ص90

ويقول كلود م. هاثاواي مستشار هندسي: "قبل أن أبين الأسباب التي تدعونا إلى الإيمان بالله، أحب أن أذكر أن معظم إيماني به تعالى في المرحلة الراهنة من مراحل حياتي، يقوم على أساس الخبرة أو الممارسة. والواقع أننا لا يجوز لنا أن نستبعد كثيراً من المعتقدات التي تقوم على أساس الخبرة أو الممارسة، أو أن ننظر إليها على أنها لا تقوم على أساس عقلي، فنحن إذا فعلنا ذلك نكون قد انتقصنا من قدر الطريقة العلمية ذاتها، والأفضل أن نسمي مثل هذه المعتقدات "فوق فكرية"... إن إيماني به في الوقت الحاضر يقوم على أساس خبرة أو معرفة داخلية به، وهي خبرة أو معرفة تتضاءل بجانبها جميع المجادلات الفكرية. وبرغم أن هذا الاستدلال لا يعد مقنعاً بالنسبة لمن لم يمارسوه، فإن له وجاهته وقوته بالنسبة لمن مارسه. لقد وجدت أن الإيمان بالله هو الملاذ الوحيد الذي تطمئن إليه الروح".[32]

إن الإقرار والاعتراف بالخالق فطري في نفوس الناس، يشهد على ذلك التساؤلات الملحة عن الكون والحياة والإنسان، والتي يحتاج الإنسان فيها إلى جواب شافي.

شواهد على الفطرة:

إن دلالة الفطرة على معرفة الله تعالى أقوى من دلالة العلوم العقلية عليه، والشواهد على أن الفطرة تدل على معرفة الله تعالى كثيرة نذكر منها:

1- **لجوء الإنسان إلى الله تعالى حال الكرب والشدة سواء كان مؤمناً أو كافراً**، وهذا اللجوء نابع من شعوره بوجوده تعالى والإقرار بذلك.

قال تعالى: **(هُوَ ٱلَّذِي يُسَيِّرُكُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِۖ حَتَّىٰٓ إِذَا كُنتُمۡ فِي ٱلۡفُلۡكِ وَجَرَيۡنَ بِهِم بِرِيحٖ طَيِّبَةٖ وَفَرِحُواْ بِهَا جَآءَتۡهَا رِيحٌ عَاصِفٞ وَجَآءَهُمُ ٱلۡمَوۡجُ مِن كُلِّ مَكَانٖ وَظَنُّوٓاْ أَنَّهُمۡ أُحِيطَ بِهِمۡ دَعَوُاْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ لَئِنۡ أَنجَيۡتَنَا مِنۡ هَٰذِهِۦ لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلشَّٰكِرِينَ).** [33]

وقال تعالى: **(وَإِذَا مَسَّكُمُ ٱلضُّرُّ فِي ٱلۡبَحۡرِ ضَلَّ مَن تَدۡعُونَ إِلَّآ إِيَّاهُۖ فَلَمَّا نَجَّىٰكُمۡ إِلَى ٱلۡبَرِّ أَعۡرَضۡتُمۡۚ وَكَانَ ٱلۡإِنسَٰنُ كَفُورٗا).** [34]

في هذه الآيات اشتدت المصائب بأصحاب السفينة، وأحاط بهم الموت من كل جانب، وظنوا أنه لا نجاة ولا فرار من الهلاك، فهناك اتضحت الفطرة وتجلت.

---

(32) المرجع نفسه. ص94

(33) يونس 22

(34) الإسراء 67

يقول الآلوسي رحمه الله: "دَعَوه تعالى من غير إشراك لرجوعهم من شدة الخوف إلى الفطرة التي جُبل عليها كل أحد من التوحيد، وأنه لا متصرف إلا الله سبحانه المركوز في طبائع العالم". (35)

يشهد لهذه الفطرة أن الإنسان الذي أبعدته عن فطرته الشياطين والأهواء، هو نفسه إذا أصابه الضر، وانقطع رجاؤه عن جميع الخلق، رجع إلى الله طامعاً في فضله متضرعاً إليه، وإنما دعاه مخلصاً له الدين لزوال ما ينازع الفطرة من الهوى والتقليد بما أصابه من الخوف الشديد.

إن فطرة الإنسان تتضح جلية حين يمسه الضر، ويسقط عنه ما علق بها، وتزول عنها الحجب المانعة، وتتكشف عنها الأوهام، فتتجه إلى ربها وبارئها وتنيب إليه وحده، وهي تدرك تمام الإدراك إنه لا يكشف الضر غيره، وما تملك فطرة أن تقول غير هذا.

قال تعالى: **(وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرّٖ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَۖ وَإِن يُرِدْكَ بِخَيْرٖ فَلَا رَآدَّ لِفَضْلِهِۦۚ يُصِيبُ بِهِۦ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦۚ وَهُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ)**. (36)

يقول سيد قطب رحمه الله: "إن الضر يُسقط عن الفطرة ركام الشهوات والأهواء، ويعرّيها من العوامل المصطنعة التي تحجب عنها الحق الكامن فيها وفي ضمير هذا الوجود، فعندئذ ترى الله وتعرفه وتتجه إليه وحده. حتى إذا مرت هذه الشدة وجاء الرخاء، وخوّله الله نعمة منه، ورفع عنه البلاء، فإن هذا الإنسان الذي تعرت فطرته عند مس الضر يعود فيضع عليها الركام، وينسى تضرعه وإنابته وتوحيده لربه، وتطلعه إليه في المحنة وحده، حين لم يكن غيره يملك أن يدفع عنه محنته... نسي هذا الإنسان ما قاله في الضراء، وانحرفت فطرته بالأهواء". (37)

2- لجوء الإنسان إلى الله تعالى حال الطمع، واشتداد الحاجة إلى أمر ما.

قال تعالى:**(هُوَ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْس وَٰحِدَة وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَاۖ فَلَمَّا تَغَشَّىٰهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيفا فَمَرَّتْ بِهِۦۖ فَلَمَّآ أَثْقَلَت دَّعَوَا ٱللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ ءَاتَيْتَنَا صَٰلِحًا لَّنَكُونَنَّ مِنَ ٱلشَّٰكِرِينَ)**.(38)

في هذه الآيات لم يكن هؤلاء عندهم مصيبة ولا ضر، ولكنهم تعطشوا إلى أن يكون عندهم ولد، ولذلك عندما تبين الحمل، وتعلقت به قلوب الزوج والزوجة، جاء دور الطمع في أن يكون المولود سليماً معافى، وفي ظل هذا الطمع والخوف والرجاء، تستيقظ الفطرة من داخل النفس، فتتوجه إلى الله تعالى،

(35) الآلوسي: مصدر سابق. ج11. ص97

(36) يونس 107

(37) قطب، سيد: في ظلال القرآن. القاهرة. دار الشروق. ط32. (2003م). ج5. ص3041، 3056

(38) الأعراف 189

طامعةً في فضله وحده، لأنها في قرارة نفسها تعلم أنه وحده القادر على ذلك. إنها الفطرة التي فطر الله الناس عليها أن يتوجهوا إلى ربهم، معترفين له بالربوبية الخالصة عند الخوف وعند الطمع.

3- إجابات المشركين على المرسلين، واعتر افهم بالله تعالى

الآيات التي سجلت إجابات المشركين الذين لا يدينون بدين سماوي، تبين ما فطرهم الله عليه من معرفة الله تعالى، وإقرارهم بربوبيته.

قال تعالى: **(وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَسَخَّرَ ٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُۖ فَأَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ).** (39)

وقال تعالى: **(وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّن نَّزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ مِنۢ بَعْدِ مَوْتِهَا لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُۚ قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ).** (40)

وقال تعالى: **(وَٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءَ مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَآ إِلَى ٱللَّهِ زُلْفَىٰٓ إِنَّ ٱللَّهَ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ فِي مَا هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ كَٰذِبٌ كَفَّارٌ).** (41)

يقول سيد قطب رحمه الله: "لقد كانوا يعلنون أن الله خالقهم وخالق السموات والأرض... ولكنهم لم يكونوا يسيرون مع منطق الفطرة في إفراد الخالق إذن بالعبادة، وفي إخلاص الدين لله بلا شريك. إنما كانوا يبتدعون أسطورة بنوة الملائكة لله سبحانه، ثم يصوغون للملائكة تماثيل يعبدونها فيها. ثم يزعمون أن عبادتهم لتماثيل الملائكة، ليست عبادة لها في ذاتها؛ إنما هي زلفى وقربى لله؛ كي تشفع لهم عنده، وتقربهم منه. وهو انحراف عن بساطة الفطرة واستقامتها، إلى هذا التعقيد والتخريف...". (42)

فالمشركون معترفون بأن الله وحده هو المتفرد بخلق السموات والأرض والشمس والقمر، وأنه الخالق الرازق، هذا ما تقرر في فطرهم، وما تملك فطرة أن تقول غير هذا، ورغم انغماسهم في الشرك وعبادة الأوثان، ما زالت الفطرة تسيطر على نفوسهم، فهم يعبدون أوثانهم زلفى وقربى لله تعالى المعروف في قرارة أنفسهم بالفطرة.

المبحث الثاني: مكملات الفطرة و أثرها على الصحة النفسية:

(39) العنكبوت 61

(40) العنكبوت 63

(41) الزمر 3

(42) سيد قطب: مرجع سابق. ج5. ص3037

"الدين من صميم الفطرة، ففي صميم الفطرة أن تعرف ربها على نحو من الأنحاء. وقد لا تهتدي دائماً إلى الصورة الصحيحة للعقيدة، وقد تمزج بها كثيراً من الخرافات والأساطير، وقد تتصور الحقيقة الإلهية تصوراً منحرفاً، بل قد تلحد بالله إلحاداً، ومع ذلك يظل في صميمها هذا الإدراك لوجود خالق لهذا الكون..."[43].

من تعظيم الله للفطرة أن جعل لها مكملات توقظها من ثباتها وغفلتها فتوجهها إلى الله تبارك وتعالى، فكما أن القدرة على النطق كامنة في كيان الطفل، ولكنها تحتاج إلى معونة ومساعدة خارجية لإيقاظها، فكذلك مقدرة الفطرة على الاهتداء لوجود الخالق كامنة في داخلها، ولكنها تحتاج إلى معونة خارجية توقظها وتحركها وتنميها. ومن أهم هذه المكملات:

المطلب الأول: دور الرسالات السماوية في إيقاظ الفطرة

إرسال الرسل وإنزال الكتب من أهم الوسائل التي توقظ الفطرة الكامنة، وتوجهها إلى الله؛ لأن الفطرة مركوز فيها معرفة الله ومحبته والإخلاص له.

يقول ابن القيم رحمه الله: "الفطر مركوز فيها معرفته، ومحبته والإخلاص له، والإقرار بشرعه وإيثاره على غيره، فهي تعرف ذلك، وتشعر به مجملاً ومفصلاً بعض التفصيل. فجاءت الرسل تذكرها بذلك، وتنبهها عليه، وتفصّله لها وتبينه، وتعرفها الأسباب العارضة لموجب الفطرة، المانعة من اقتضائها أثرها. وهكذا شأن الشرائع التي جاءت بها الرسل، فإنها أمر بمعروف ونهي عن منكر، وإباحة طيب وتحريم خبيث، وأمر بعدل ونهي عن ظلم، وهذا كله مركوز في الفطرة، وكمال تفصيله وتبيينه موقوف على الرسل... وكذلك في الفطرة الإقرار بسعادة النفوس البشرية وشقاوتها، وجزائها بكسبها في غير هذه الدار، وأما تفصيل ذلك الجزاء والسعادة والشقاوة فلا تُعلم إلا بالرسل. وكذلك فيها معرفة العدل ومحبته وإيثاره، وأما تفصيل العدل الذي هو شرع الرب تعالى، فلا يُعلم إلا بالرسل، فالرسل تذكّر بما في الفطر وتفصله وتبينه. والمقصود أن الله فطر عباده على فطرة فيها الإقرار به، ومحبته والإخلاص له، والإنابة إليه، وإجلاله وتعظيمه". [44]

(43) قطب، محمد: دراسات في النفس الإنسانية. القاهرة. دار الشروق. ط10. (1993م). ص211

(44) ابن القيم: مصدر سابق. ص1461،1460

فرسالة الرسل وشرائعهم مكملة للفطرة ومذكرة بها، قال تعالى: **(فَذَكِّرۡ إِنَّمَآ أَنتَ مُذَكِّر)** [45] وقال تعالى: **(إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكۡرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلۡبٌ أَوۡ أَلۡقَى ٱلسَّمۡعَ وَهُوَ شَهِيد)**. [46]

يقول ابن تيمية رحمه الله: "كون الخلق مفطورين على الإقرار بالخالق أمر دل عليه الكتاب والسنة، وهو معروف بدلائل العقول...لكن من الناس من فسدت فطرته فاحتاج إلى دواء...إن أكثر الناس غافلون عما فُطروا عليه من العلم، فيُذكّرون بالعلم الذي فُطروا عليه، وأصل الإقرار من هذا الباب، ولهذا توصف الرسل بأنهم يُذكّرون، ويصف الله تعالى آياته بأنها تذكرة وتبصرة، كما في قوله تعالى: **(تَبۡصِرَة وَذِكۡرَىٰ لِكُلِّ عَبۡد مُّنِيب)**. [47] ". [48]

فالرسل بُعثوا كما دلت الآيات للتذكير والتبصرة وليس لإنشاء المعرفة، فقلوب الناس مفطورة على معرفته والإقرار به، ولكن عُرض لها ماغيرها وبدّلها فأرسل الله تعالى الرسل للتذكير بتلك الفطرة، وإمدادها بالقوة ونفي المغيّر لها حتى تعود إلى صورتها الأصلية التي خلقها الله عليها، مهتدية ومحبة لربها، مخلصة له، مقرة بشرعه.

ويؤكد ذلك ابن تيمية فيقول: "الرسل إنما تأتي بتذكير الفطرة ما هو معلوم لها وتقويته وإمداده ونفي المغير للفطرة، فالرسل بُعثوا بتقرير الفطرة وتكميلها لا بتغيير الفطرة وتحويلها، والكمال يحصل بالفطرة المكملة بالشرعة المنزلة". [49]

الإسلام والفطرة:

أمر الإسلام باتباع الفطرة، وحذّر من تغييرها وتبديلها؛ مبيناً أن اتباعها هو اهتداء للدين الذي ارتضاه الله لعباده، وجعله هادياً قيماً لجميع ما يحتاجه البشر في أمر دينهم ودنياهم.

قال تعالى: **(فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ)**. [50]

الإسلام يلتقي بالفطرة التقاءً كاملاً، ولكنه يلتقي بها في صورتها الأصلية الصحيحة التي ينبغي أن تكون عليها، ثم هو يقوّمها من انحرافها الذي تتعرض له في أثناء نموها وتطورها.

---

(45) الغاشية 21

(46) ق 37

(47) ق 8

(48) ابن تيمية: جامع الرسائل. تحقيق: محمد رشاد سالم. جدة. دار المدني. ط2. (1984م). ص14-16

(49) ابن تيمية: مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن قاسم. الرياض. مجمع الملك فهد. د.ط. (2004م). ج16. ص348

(50) الروم 30

إن الله تبارك وتعالى أودع في فطرة الإنسان أن يعرف خالقه ويتوجه إليه بالعبادة، ثم خلق في هذه الفطرة نوازع شتى هي بمثابة الدوافع التي تدفعه للعمل والنشاط ليحقق المهمة التي من أجلها خلقه الله تبارك وتعالى، وهي الخلافة والتي من مهامها عمارة الأرض.

قال تعالى في شأن الخلافة: **(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً)**.[51]

وقال تعالى في شأن العمارة: **(هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا)**.[52]

وقال تعالى في شأن الدوافع والنوازع الفطرية: **(زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ)**.[53]

لولا هذه الدوافع والغرائز الفطرية، ما قام الإنسان بدوره المطلوب من خلافة وعمارة لهذه الأرض، ولكن الله تعالى لم يترك الإنسان مع نوازعه وشهواته وحيداً بلا ضابط ولا وازع، بل منحه كذلك ضوابط فطرية كالدوافع تكبح جماحها وتحد من سيطرتها عليه، وكذلك منحه ضوابط شرعية متمثلة في شرائع الأنبياء والمرسلين. إن مهمة العقيدة هي مساندة الفطرة وتصحيح مسارها الذي انحرفت عنه، مهمتها أن تساعد الفطرة في الاهتداء إلى الله، هذا الاهتداء الكامن في كيانها ولو حجبتها عنه الأمراض والعلل.

مهمة الإسلام أن يوقظ الفطرة؛ حتى يجعلها موصولة بربها في كل لحظة وكل عمل وكل فكرة وكل شعور. قال تعالى: **(قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ...)**. [54]

يستخدم الإسلام وسائل شتى لإيقاظ الفطرة؛ كي تبقى دائماً على اتصال بخالقها تبارك وتعالى:

- **التدبر في الآيات الكونية:**

"هناك عوامل تفتح في القلب البشري نوافذ إلى الخالق المبدع القدير. وتوقظ العقيدة الكامنة في صميم الفطرة، توقظها ولكنها لا تنشئها إنشاءاً من لا شيء... إن الكون الخارجي لا يحدث في النفس شيئاً لا يكون موجوداً فيها من قبل... إن التوقيعات الكونية على الحس البشري توقظ الفطرة وتوجهها إلى

(51) البقرة 30
(52) هود 61
(53) آل عمران 14
(54) الأنعام 162

الخالق، ولكنها لا تنشئ هذا التوجه ابتداءاً فهو من صميم الفطرة... والقاعدة العامة في كيان الحياة كلها أن **الخارج لا ينشئ شيئاً ما لم يكن الاستعداد له موجوداً في الداخل من قبل**". (55)

القرآن يثير حساسية القلب **بوجود الله تعالى وقدرته المطلقة**، فيوقظ الفطرة البشرية ويُشعرها بضآلتها إزاء قوة الله الخالقة، وتأخذها الروعة والهيبة والجلال، فتجعل الإنسان يَخرُّ ساجداً مقراً بعبوديته لله رب العالمين.

قال تعالى: **(وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلۡغَيۡبِ لَا يَعۡلَمُهَآ إِلَّا هُوَۚ وَيَعۡلَمُ مَا فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِۚ وَمَا تَسۡقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعۡلَمُهَا وَلَا حَبَّةٖ فِي ظُلُمَٰتِ ٱلۡأَرۡضِ وَلَا رَطۡبٖ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِي كِتَٰبٖ مُّبِينٖ*وَهُوَ ٱلَّذِي يَتَوَفَّىٰكُم بِٱلَّيۡلِ وَيَعۡلَمُ مَا جَرَحۡتُم بِٱلنَّهَارِ ثُمَّ يَبۡعَثُكُمۡ فِيهِ لِيُقۡضَىٰٓ أَجَلٞ مُّسَمّٗىۖ ثُمَّ إِلَيۡهِ مَرۡجِعُكُمۡ ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ).** (56)

وقال تعالى: **(إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلۡفُلۡكِ ٱلَّتِي تَجۡرِي فِي ٱلۡبَحۡرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٖ فَأَحۡيَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖ وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلۡمُسَخَّرِ بَيۡنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ).** (57)

ومن ناحية أخرى يثير القرآن حساسية القلب برقابة الله الدائمة عليه. فهو مع الإنسان أينما كان، وهو مطلع على مافي قلبه، عالم بكل أسراره.

قال تعالى: **(أَلَمۡ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ يَعۡلَمُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۖ مَا يَكُونُ مِن نَّجۡوَىٰ ثَلَٰثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابِعُهُمۡ وَلَا خَمۡسَةٍ إِلَّا هُوَ سَادِسُهُمۡ وَلَآ أَدۡنَىٰ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكۡثَرَ إِلَّا هُوَ مَعَهُمۡ أَيۡنَ مَا كَانُواْۖ ثُمَّ يُنَبِّئُهُم بِمَا عَمِلُواْ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٌ).** (58)

والآيات الكونية التي ذكرها القرآن، والتي تدل على عظمة الله وقدرته كثيرة، وهي توقظ الفطرة، وتجعلها موصولة بالله تعالى.

- يخطو الإسلام مع الفطرة البشرية خطوة أخرى، فيرسم لها منهجاً متكاملاً يناسب التركيب الفريد للكائن البشري - العنصر المادي والروحي - منهجاً يراعي الاحتياجات المادية والروحية للإنسان.

جاء هذا المنهج كاملاً من كل جوانبه، متماسكاً وشاملاً لحاجات البشر، لأنه تشريع الحكيم الخبير.

---

(55) محمد قطب: مرجع سابق ص233

(56) الأنعام 59-60

(57) البقرة 164

(58) المجادلة 7

قال تعالى: **(أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ)** [59] ، يشمل جميع جوانب الحياة، فمنه ما ينظم علاقة الإنسان بربه في معرفة الله، وطاعته وعبادته والتقرب إليه، ومنه ما ينظم علاقة الإنسان بأهله وأولاده، ومنه ما يبين الأصول العقدية التي على أساسها ينبني العمل كله، ومنه كذلك مايُهذّب الأخلاق، ومنه مايكفل مصالح الدنيا ويجعلها منصبة في بوتقة مصالح الآخرة.

يقول الأستاذ أنور الجندي رحمه الله: "أعظم مافي الإسلام تلك الظاهرة التي تميزت عن سائر النظم، وهي قدرته البارعة في التوفيق بين الروح والمادة، والقلب والعقل، والدين والدنيا، وإقامة منهج الحياة على أساس الأخلاق، وبناء العلم على أساس الضمير... ، ثم ينقل عن بعض المستشرقين أراءهم:

يقول جرينباوم في كتابه عن الإسلام: "إن الإسلام نظام دنيوي أخروي، في آن واحد، لا ينفصل فيه الدين عن الدنيا، ولا المجتمع عن الشريعة".

ويقول برتراند راسل في كتاب الثقافة والنظام الإجتماعي: "إن الإسلام دين موجه للجماعة يتوغل في حياة الفرد والمجتمع توغلاً كلياً".

ويقول أرنولد توينبي: "إن عقيدة التوحيد التي جاء بها الإسلام هي أروع الأمثلة على فكرة توحيد العالم، وإن في بقاء الإسلام أمل العالم كله".

ويقول هاملتون جب: "إن الإسلام ليس مجرد نظام من العقائد والعبادات، إنه منهجية كاملة".

ومن هنا فإن الحياة الاجتماعية في العالم الإسلامي لا تستطيع أن تنفصل أو تنعزل عن روح الإسلام السارية فيها فكراً وثقافة ولغة وتاريخاً وتراثاً. إن الإسلام هو أسمى الأنظمة الحديثة، لأنه يشمل الحياة بأسرها، وأنه يهتم اهتماماً على درجة واحدة بالدنيا والآخرة، والنفس والجسد، والفرد والمجتمع". [60]

ويقول سيد قطب رحمه الله: "الإسلام منهج حياة بشرية واقعية بكل مقوماتها. منهج يشمل التصور الاعتقادي الذي يفسر طبيعة الوجود، ويحدد مكان الإنسان في هذا الوجود، كما يحدد غاية وجوده الإنساني. ويشمل النظم والتنظيمات الواقعية التي تنبثق من ذلك التصور الاعتقادي وتستند إليه، وتجعل له صورة واقعية متمثلة في حياة البشر، كالنظام الأخلاقي والينبوع الذي ينبثق منه، والأسس

(59) الملك 14

(60) الجندي، أنور: منهج الإسلام في بناء العقيدة والشخصية. القاهرة. دار الاعتصام. د.ط. (1980م). ص9-10

التي يقوم عليها، والسلطة التي يستمد منها، والنظام السياسي وشكله وخصائصه، والنظام الاجتماعي وأسسه ومقوماته، والنظام الاقتصادي وفلسفته وتشكيلاته، والنظام الدولي وعلاقاته وارتباطاته". [61]

خلاصة القول: فإن الإسلام منهج رباني، بشريعة محكمة، مفروضة على الإنسان من ربه، أحلت له الحلال، وحرمت عليه الحرام، وحددت له الواجبات، وبينت له الحقوق، وفصَّلت له كل ما يحتاج إليه، فلم تدعه هملاً، ولم تتركه نهباً للفلسفات والنظريات والقوانين البشرية المتضاربة، بل رسمت له طريقاً مستقيماً، وألزمته بالسير فيه. هذا المنهج استوعب الحياة كلها، والإنسان كله في كل أطوار حياته، وفي كل مجالات حياته.

المطلب الثاني: الصحة النفسية:

وضع علماء النفس تعريفات كثيرة للصحة النفسية، تختلف تبعاً لاختلاف مدارسهم ووجهات نظرهم، نذكر منها على سبيل المثال:

- "التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية". [62]
- "حالة دائمة نسبياً، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً –شخصياً وانفعالياً واجتماعياً أي مع نفسه وبيئته- ويشعر بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً، ويكون حَسَن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام". [63]
- "النضج الانفعالي والاجتماعي، وتوافق الفرد مع نفسه، ومع العالم من حوله، والقدرة على تحمل مسئوليات الحياة ومواجهة ما يقابله من مشكلات، وتقبل الفرد لواقع حياته، والشعور بالرضا والسعادة". [64]

(61) سيد قطب: المستقبل لهذا الدين. القاهرة. دار الشروق. ط14. (1993م). ص5

(62) القوصي، عبد العزيز: أسس الصحة النفسية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. ط4. (1952م). ص 4،5

(63) زهران، حامد عبد السلام: الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة. عالم الكتب. ط4. (2005م). ص9

(64) محمد عثمان نجاتي: الحديث النبوي وعلم النفس. القاهرة. دار الشروق. ط5. (2005م). ص271

والصحة النفسية حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك، وليست مجرد غياب أو الخلو من المرض النفسي، كما ورد في تعريف **منظمة الصحة العالمية للصحة النفسية**: "هي حالة من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد عدم وجود المرض". (65)

إن التوافق مع الفطرة هو الأساس الذي لا يمكن أن تُبنى صحة نفسية إلا على أساسه، ومن هنا كان اهتمام الإسلام بالفطرة، وتنقيتها من جميع الركام الذي يحاول حجبها عن خالقها.

كل تشريعات الإسلام من عبادات ومعاملات تتوافق مع الفطرة؛ لأنها منزلة من عند من خلق الإنسان على الفطرة. كما أن كل أحكام الإسلام مبنية على جلب المصالح ودرء المفاسد، وكون ماجاء به الإسلام من عبادات ومعاملات متوافقاً ومتناسباً مع الفطرة الإنسانية، فهذا يجعله مقبولاً لدى النفوس مصلحاً لها مهما اختلفت أحوالهم وتباينت ظروفهم.

لقد قام الإسلام يدعو إلى التوازن والاعتدال، فصحح مفهوم الناس عن حقيقة الإنسان، وعن حقيقة الحياة، فالإنسان مخلوق مزدوج الطبيعة، يقوم كيانه على قبضة من طين الأرض، متمثلة في العنصر المادي؛ الذي يطلب حظه من الأرض من متاع وزينة. ونفخة من روح الله، التي تتطلع إلى هداها من السماء.

كان من حكمة الله تعالى أن خلق الإنسان على هذه الطبيعة، لأنها تتفق مع الرسالة التي كُلف القيام بها، وهي الخلافة في الأرض؛ فهو بعنصره المادي قادر على السعي والتعمير، وبعنصره الروحي قادر على التحليق والتطلع إلى السماء يستمد العون والمدد؛ فيحقق معاني العبودية.

إن تحقيق التوازن والاعتدال بين المادة والروح في طبيعة الإنسان شرط أساسي لتحقيق نموذج الشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية.

إن التوازن هو أصل في الخلقة الربانية، ولكن الإنسان بجهالته هو الذي يخل بهذا التوازن، وعندئذ يحدث الاختلال والاضطراب.

ومن هنا يمكن تعريف الصحة النفسية بأنها: **الحالة التي يكون فيها كيان الإنسان كله، فكره ومشاعره وسلوكه، في الاتجاه الذي يحقق غاية وجوده في هذه الحياة**. قال تعالى: **(قُلۡ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحۡيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ)**. (66)

(65) حامد عبد السلام زهران: المرجع نفسه.

المطلب الثالث: الفطرة والصحة النفسية:

ذكرنا سابقاً أن الله تبارك وتعالى أودع في فطرة الإنسان أن يعرف خالقه، ويتوجه إليه بالعبادة، ثم خلق الله في هذه الفطرة نوازع شتى بمثابة الدوافع التي تدفعه للعمل والنشاط ليحقق مهمة الخلافة التي كُلف بها، ولكنه لم يتركه مع هذه الشهوات بلا ضابط ولا قدرة على الضبط، فلقد أودع فيه ضوابط فطرية كالدوافع سواء بسواء، وقد أطلق عليها أيضاً: الوازع الفطري أو الجبلي أو الطبعي.

تعريف الوازع: "كف النفس عن هواها". [67]

وقيل: "الطَّبع: ما يقع على الإنسان بغير إرادة، وقيل: الجبلة التي خُلق الإنسان عليها". [68]

وقيل: "الطبع: السجية التي جبل عليها الإنسان، وهو في الأصل مصدر، والطبيعة مثله، وكذلك الطباع".[69]

والوازع الفطري: زاجرٌ طبيعي لا إرادي، يحول بين الإنسان وبين القيام بأشياء تتناقض مع فطرته وطبعه الأصلي، فالوازع الطبيعي النابع من فطرة الإنسان وتكوينه الخَلْقي الجبلّي، يجعله ينفر من القيام ببعض الأمور ويبتعد عنها بداعي الطبع لا بداعي الشرع. فهناك الكثير من الأمور والأفعال التي يكفُّ عنها الإنسان وينفر منها بطبعه، وهو وازع عام مستقر في كلِّ نفسٍ بشرية قويمة سليمة غير شاذة ولا مشوَّهة، يشمل المؤمن والكافر؛ لأنَّ مصدره ومنبعه الطبع لا الشرع.

ومن الأمثلة على الوازع الطبيعي: النفور من أكل ذوات السموم والنجاسات، وكذلك تجنُّب الإضرار بالنفس، وكذلك عدم إضرار الوالد بولده وتقصيره في حفظ مصالحه، ومن هذا الباب كراهية الإنسان للقدح والذم، فكل هذه الأمور الأصل أن يمتنع الإنسان عنها بوازع طبيعي لا بوازع شرعي.

"... ففي الإنسان هذا الميل إلى هذه الشهوات، وهو جزء من تكوينه الأصيل، لا حاجة إلى إنكاره، ولا إلى استنكاره في ذاته. فهو ضروري للحياة البشرية كي تتأصل وتنمو وتطّرد، ولكن الواقع يشهد كذلك بأن في فطرة الإنسان جانباً آخر يوازن ذلك الميل، ويحرس الإنسان أن يستغرق في ذلك الجانب وحده،

(66) الأنعام 162

(67) ابن منظور: مصدر سابق.ج8. ص390

(68) الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد: معجم التعريفات. تحقيق: محمد صديق المنشاوي. القاهرة. دار الفضيلة. د.ط. د.ت. ص182

(69) ابن منظور: مصدر سابق. ص232

وأن يفقد قوة النفخة العلوية أو مدلولها وإيحاءها. هذا الجانب الآخر هو الاستعداد للتسامي، والاستعداد لضبط النفس ووقفها عند الحد السليم من مزاولة هذه الشهوات. هذا الاستعداد الثاني يهذب الاستعداد الأول". (70)

الإنسان السوي يستخدم الدوافع والضوابط معاً فيتوازن وتستقيم حياته، ولو أحجم عن استخدام الضوابط الفطرية؛ فإنه يهلك بشهواته تشقيه في الدنيا وتورده النار في الآخرة.

العليم بهذه الفطرة هو الله الذي خلقها، فهو عليم بما يصلح لها ويصلحها، وهو الذي أنزل هذا الدين ليحكم به حياتها الواقعة، كما يحكم علاقتها الخاصة بالله تعالى سواءً بسواء. والدين عقيدة وشريعة. عقيدة تحكم صلات القلب بالله تعالى، وشريعة تحكم واقع الحياة باسم الله تعالى.

قال تعالى: **(زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ * قُلْ أَؤُنَبِّئُكُم بِخَيْرٍ مِّن ذَٰلِكُمْ ۚ لِلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَٰجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَرِضْوَٰنٌ مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ بَصِيرٌۢ بِٱلْعِبَادِ).** (71)

الآية الأولى فيها بيان لأنواع مختلفة من الرغبات البشرية، وهي تعبر عن حقيقة الإنسان، وخصّ هذه الأمور المذكورة لأنها أعظم شهوات الدنيا، وغيرها تبع لها، فلما زُينت لهم هذه المذكورات بما فيها من الدواعي المثيرات، تعلقت بها نفوسهم، ومالت إليها قلوبهم، وانقسموا إلى قسمين:

الأول: جعلوا هذه الشهوات هي الغاية، فصارت أفكارهم وخواطرهم وأعمالهم الظاهرة والباطنة لها، فشغلتهم عما خُلقوا لأجله، وصحبوها صحبة البهائم، تماماً كما وصفهم الله تعالى: **(وَٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ ٱلْأَنْعَٰمُ وَٱلنَّارُ مَثْوًى لَّهُمْ).** (72)

والثاني: عرفوا المقصود منها، وأن الله تعالى جعلها ابتلاءً وامتحاناً، ليعلم من يقدم طاعته ومرضاته على لذاته وشهواته، فجعلوها وسيلة يتزودون منها لآخرتهم، ويتمتعون به على وجه الاستعانة به على مرضاته.

قال تعالى: **(إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى ٱلْأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا).** (73)

---

(70) سيد قطب: مرجع سابق. ج1. ص373،374

(71) آل عمران 14،15

(72) محمد 12

لقد تعامل القرآن مع رغبات الإنسان بوصفها حقيقة ثابتة، لم ينكرها ولم يرفضها، ولكن في الوقت ذاته يُنمّي الوازع الديني لدى الإنسان وذلك من خلال ثقة المؤمن بوعد ربه تبارك وتعالى في جنته ورضوانه.

وهكذا يتعامل القرآن مع الإنسان، فهو يدعو إلى العمل والسعي في الأرض، والمشي في مناكبها، والاستمتاع بطيباتها وزينتها. قال تعالى: **(هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَرۡضَ ذَلُولا فَٱمۡشُواْ فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزۡقِهِۦۖ وَإِلَيۡهِ ٱلنُّشُورُ)**. (74)

وقال تعالى: **(قُلۡ مَنۡ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ قُلۡ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا خَالِصَة يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡم يَعۡلَمُونَ)**. (75)

وبجوار هذا يحث الإنسان على التزود ليوم الحساب، والاستعداد للآخرة، وذلك بالإيمان وحسن الصلة بالله تعالى، ودوام ذكره الذي تطمئن به القلوب. قال تعالى: **(وَمَا تَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡر يَعۡلَمۡهُ ٱللَّهُۗ وَتَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيۡرَ ٱلزَّادِ ٱلتَّقۡوَىٰۚ وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِ)** (76) ، وقال تعالى: **(ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ)**. (77)

وكان رسول الله ﷺ حريصاً على توجيه أصحابه إلى التوازن المقسط بين دينهم ودنياهم، وبين حظ أنفسهم وحق ربهم، وبين متعة البدن ونعيم الروح، فإذا رأى في بعضهم غلواً في جانب، قوّمَه بالحكمة وردّه إلى سواء الصراط.

خلاصة القول: أن الإسلام يأخذ الكائن البشري على ماهو عليه، لا يحاول أن يرغمه أو يفرض عليه ماليس في طبيعته، فالإنسان في نظر الإسلام كائن بشري، لا هو بالملاك ولا بالحيوان، قبضة من طين ونفخة من روح، مشتمل على استعداد للخير كما هو مشتمل على استعداد للشر.

غاية الإسلام العليا هي تحقيق التوازن في نفس الفرد، فيؤدي ذلك إلى تحقيق التوازن في المجتمع، وبالتالي في الإنسانية كلها بعد ذلك.

(73) الكهف 7
(74) الملك 15
(75) الأعراف 32
(76) البقرة 197
(77) الرعد 28

غاية الإسلام تدريب النفس على اكتساب الكمالات، وتحصيل محاسن العادات، ومكارم الأخلاق.

الغاية العظمى هي إصلاح النفوس والسمو بها، وربطها بخالقها تبارك وتعالى، واخضاعها له في كل أمورها، عن طريق تمجيده وتسبيحه وتقديسه، فهو السبيل الأمثل لجلب الاستقرار والسكينة والأمان لهذه النفس البشرية، عندئذ، وعندئذ فقط تتحقق معاني العبودية التي خُلق الإنسان من أجلها، وتتحقق معاني الصحة النفسية وهي بالنسبة له أن يكون كيانه كله فكره ومشاعره وسلوكه في الاتجاه الذي يحقق غاية وجوده، أما إذا انحرف فقد يستمتع، ولكنه متاع الحيوان ولا بركة له في حياته ولا اطمئنان.

قال تعالى: **(وَٱلَّذِينَ كَفَرُواْ يَتَمَتَّعُونَ وَيَأۡكُلُونَ كَمَا تَأۡكُلُ ٱلۡأَنۡعَٰمُ وَٱلنَّارُ مَثۡوى لَّهُمۡ).** (78)

وقال تعالى: **(وَمَنۡ أَعۡرَضَ عَن ذِكۡرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةٗ ضَنكا وَنَحۡشُرُهُۥ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ أَعۡمَىٰ).** (79)

المبحث الثالث: مفسدات الفطرة و أثرها على الصحة النفسية:

المطلب الأول: مفسدات الفطرة

1- **الشيطان:** بدأت أول ممارسات الشيطان في الغواية والعداء لبني آدم حينما امتنع عن السجود لآدم. قال تعالى: **(وَلَقَدۡ خَلَقۡنَٰكُمۡ ثُمَّ صَوَّرۡنَٰكُمۡ ثُمَّ قُلۡنَا لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ ٱسۡجُدُواْ لِأٓدَمَ فَسَجَدُوٓاْ إِلَّآ إِبۡلِيسَ لَمۡ يَكُن مِّنَ ٱلسَّٰجِدِينَ * قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسۡجُدَ إِذۡ أَمَرۡتُكَۖ قَالَ أَنَا۠ خَيۡرٞ مِّنۡهُ خَلَقۡتَنِي مِن نَّارٖ وَخَلَقۡتَهُۥ مِن طِينٖ).** (80)

طُرد إبليس من الجنة التي كان ينعم فيها؛ جزاء عصيانه وتبجحه بالعصيان. قال تعالى: **(قَالَ فَٱهۡبِطۡ مِنۡهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَٱخۡرُجۡ إِنَّكَ مِنَ ٱلصَّٰغِرِينَ).** (81)

لم يخرج منها صاغراً في صمت، بل خرج منها متوعداً لآدم وبنيه، وقد ملأت قلبه الضغينة والحسد. قال تعالى: **(قَالَ أَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ*قَالَ إِنَّكَ مِنَ ٱلۡمُنظَرِينَ*قَالَ فَبِمَآ أَغۡوَيۡتَنِي لَأَقۡعُدَنَّ لَهُمۡ صِرَٰطَكَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ*ثُمَّ لَأٓتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيۡنِ أَيۡدِيهِمۡ وَمِنۡ خَلۡفِهِمۡ وَعَنۡ أَيۡمَٰنِهِمۡ وَعَن شَمَآئِلِهِمۡۖ وَلَا تَجِدُ أَكۡثَرَهُمۡ شَٰكِرِينَ).** (82)

---

(78) محمد 12

(79) طه 124

(80) الأعراف 11-12

(81) الأعراف 13

(82) الأعراف 14-17

استطاع الشيطان أن يتسلل إلى قلب آدم وبنيه من بعده، فيصرفهم عن الشكر الواجب، وذلك من خلال نقطة الضعف المتأصلة في كيانه؛ فالممنوع يتحول إلى شهوة، ومن الشهوة يتسلل الشيطان.

لقد أُبيح لأدم كل ثمار الجنة، ماعدا شجرة واحدة ممنوعة، ولكن هذه الشجرة الواحدة صارت موضع التطلع والرغبة، وصغرت إلى جانبها كل الثمار الأخرى. قال تعالى: **(وَيَٰٓـَٔادَمُ ٱسۡكُنۡ أَنتَ وَزَوۡجُكَ ٱلۡجَنَّةَ فَكُلَا مِنۡ حَيۡثُ شِئۡتُمَا وَلَا تَقۡرَبَا هَٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ * فَوَسۡوَسَ لَهُمَا ٱلشَّيۡطَٰنُ لِيُبۡدِيَ لَهُمَا مَا وُۥرِيَ عَنۡهُمَا مِن سَوۡءَٰتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَىٰكُمَا رَبُّكُمَا عَنۡ هَٰذِهِ ٱلشَّجَرَةِ إِلَّآ أَن تَكُونَا مَلَكَيۡنِ أَوۡ تَكُونَا مِنَ ٱلۡخَٰلِدِينَ * وَقَاسَمَهُمَآ إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ ٱلنَّٰصِحِينَ * فَدَلَّىٰهُمَا بِغُرُورٖۚ فَلَمَّا ذَاقَا ٱلشَّجَرَةَ بَدَتۡ لَهُمَا سَوۡءَٰتُهُمَا وَطَفِقَا يَخۡصِفَانِ عَلَيۡهِمَا مِن وَرَقِ ٱلۡجَنَّةِۖ وَنَادَىٰهُمَا رَبُّهُمَآ أَلَمۡ أَنۡهَكُمَا عَن تِلۡكُمَا ٱلشَّجَرَةِ وَ أَقُل لَّكُمَآ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ لَكُمَا عَدُوّٞ مُّبِين * قَالَا رَبَّنَا ظَلَمۡنَآ أَنفُسَنَا وَإِن لَّمۡ تَغۡفِرۡ لَنَا وَتَرۡحَمۡنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ).** [83]

لقد غفر الله لهما وتاب عليهما من المعصية التي ارتكباها، ولكنهما هبطا من الجنة كما دبر لهما الشيطان، هبطا جميعاً إلى الأرض ومعهما الشيطان، هبط الفريقان كل بما هو عليه. الشيطان بحقده وحسده وتربصه، والإنسان بمواهبه وقدراته وإرادته، ومعه كذلك نقطة الضعف المتأصلة في كيانه والتي يتسلل منها الشيطان.

تلك هي معركة الحياة بين الإنسان والشيطان، أو الملحمة العظمى التي يخوضها الإنسان. قال تعالى: **(قَالَ ٱهۡبِطَا مِنۡهَا جَمِيعَۢاۖ بَعۡضُكُمۡ لِبَعۡضٍ عَدُوّٞۖ فَإِمَّا يَأۡتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدٗى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشۡقَىٰ).** [84]

وقد أشار النبي ﷺ إلى تسليط الشيطان على الإنسان منذ ولادته، واستمراره معه حتى مماته، ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة ﷺ قال: **"سَمِعْتُ رَسولَ اللَّهِ ﷺ يقولُ: ما مِن بَنِي آدَمَ مَوْلُودٌ إلَّا يَمَسُّهُ الشَّيْطَانُ حِينَ يُولَدُ، فَيَسْتَهِلُّ صَارِخًا مِن مَسِّ الشَّيْطَانِ، غيرَ مَرْيَمَ وابْنِهَا. ثُمَّ يقولُ أبو هُرَيْرَةَ: "وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ"** [85]. وهذا الطعن من الشيطان هو ابتداء التسليط.

لقد ذكر الله تعالى تأثير الشيطان على فطرة بني آدم، ودوره في انحرافهم عن الحق في أكثر من موضع من كتابه الكريم: **(... لَّعَنَهُ ٱللَّهُۘ وَقَالَ لَأَتَّخِذَنَّ مِنۡ عِبَادِكَ نَصِيبا مَّفۡرُوضا * وَلَأُضِلَّنَّهُمۡ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمۡ**

(83) الأعراف 19-23

(84) طه 123

(85) صحيح البخاري. ح3431. ص363

وَلَأُضِلَّنَّهُمْ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ ءَاذَانَ ٱلْأَنْعَٰمِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَتَّخِذِ ٱلشَّيْطَٰنَ وَلِيًّا مِّن دُونِ ٱللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا * يَعِدُهُمْ وَيُمَنِّيهِمْ ۖ وَمَا يَعِدُهُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ إِلَّا غُرُورًا). (86)

لقد سلك الشيطان عدة مسالك في إفساد الفطرة توضحها الآيات السابقة منها:

أولاً: التضليل: من الوسائل المباشرة التي ينتهجها الشيطان لإغواء الإنسان التضليل، وهذه الوسيلة تندرج تحتها وسائل عدَّة، وتتنوَّع كلُّها بحسب نوع الإنسان من حيث عِلمه وثباته واستجابته للشبهات أو الشهوات، ومن حيث قوَّة إيمانه ويقينه ونفاد بصيرته، وفي هذه الآيات دلالة على تصريح الشيطان لعنه الله بتضليل بني آدم، واتخاذ طائفة منهم لتصير من حزبه ونصيبه.

- الدعوة إلى الشرك والكفر:

وهذا النوع هو أحطِّ أنواع الإضلال وأخبثها وأخطرها، فإذا ظفر به الشيطان من الإنسان فقد ظفر بكلِّ مراده، وحظي بغاية إضلاله وإغوائه.

قال تعالى: **(إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱفْتَرَىٰٓ إِثْمًا عَظِيمًا).** (87)

فلما كان الشِّرك والكفر سببًا للخلود في النار، فقد جعله الشيطان أفتك أسلحته وأهم وسائله في حربه مع الإنسان، ولأجل ذلك فإنَّ إبليس يعمد إلى تشكيك بني آدم في توحيد الربوبية والألوهية؛ فإذا يئس عمد إلى تعظيم قبور الصالحين واتخاذ الأصنام والأزلام وسائط مع الله.

- الدعوة إلى البدعة:

وهي إلقاء الشبهة على مرضى القلوب، ولا يلجأ الشيطان إلى هذه المرتبة إلاَّ بعد يأسه من الأولى، والبدع هي بريد الكفر وطريقه، وإذا كان الكفر سببًا لحبوط الأعمال فإنَّ البدعة سبب في ردِّها وعدم قبولها، لهذا قال رسول الله ﷺ **"مَن أَحْدَثَ فِي أَمْرِنَا هذا ما ليسَ فِيهِ، فَهو رَدٌّ"** (88) ، أي مردود على صاحبه، ولذا فإنَّ الشيطان إذا وجد في المسلم حبَّ الاجتهاد في العبادة ويئس في توهين قوته **دعاه إلى الزيادة في الدين وسلوك سبيل المبتدعين.**

---

(86) النساء 118-120

(87) النساء 48

(88) المصدر نفسه. ح2697. ص170

- التحريض على الكبائر والفواحش:

فارتكاب الفاحشة أهون من الابتداع في الدين، لذلك فالشيطان لا يحرص على هذا الأسلوب إلاَّ إذا فشل في امتحان المسلم في البدع والضلالات.

- التحريض على الصغائر والمباحات:

فإذا يأس من أن يوقع المسلم في كبائر الذنوب، قعد له في طريق الصغائر واللمم، وسهَّل له سبيلها، وألبسها لباس تزيينه وتحسينه حتى يُبديها له في منظر المباحات، فإذا وجد منه طاعة وانصياعًا تربَّص به حتى يُوقعه في كبيرة من كبائر الإثم، ومن ثم يستفزه ويغويه ويقنطه من التوبة والرحمة؛ فإذا به صريع.

- إشغال المسلم بالعبادة المفضولة عن الفاضلة:

وذلك لأنَّ الشيطان إذا يئس من صرف العبد عن الأوامر أو إيقاعه في النواهي، ووجد منه قوَّةً وثباتًا على الحقِّ؛ دخله من باب العبادة نفسها، وقلب له حقائقها، وزيَّن له مفهومها ليشغله عن فاضلها، وليضيِّع عليه الثواب الحاصل منها، كأن يُزيِّن له قراءة القرآن وقت الصلاة المفروضة حتى تضيع عليه الجماعة .. وكلُّ ذلك من مداخل الشيطان وخطواته التي حذَّر الله جلَّ وعلا منها.

قال تعالى : **(يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ وَمَن يَتَّبِعۡ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَإِنَّهُۥ يَأۡمُرُ بِٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِۚ).** (89)

ثانياً: التغرير بالأماني: قال تعالى: **(وَقَالَ ٱلشَّيۡطَٰنُ لَمَّا قُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ إِنَّ ٱللَّهَ وَعَدَكُمۡ وَعۡدَ ٱلۡحَقِّ وَوَعَدتُّكُمۡ فَأَخۡلَفۡتُكُمۡۖ وَمَا كَانَ لِيَ عَلَيۡكُم مِّن سُلۡطَٰنٍ إِلَّآ أَن دَعَوۡتُكُمۡ فَٱسۡتَجَبۡتُمۡ لِيۖ فَلَا تَلُومُونِي وَلُومُوٓاْ أَنفُسَكُمۖ مَّآ أَنَا۠**

بِمُصۡرِخِكُمۡ وَمَآ أَنتُم بِمُصۡرِخِيَّ إِنِّي كَفَرۡتُ بِمَآ أَشۡرَكۡتُمُونِ مِن قَبۡلُۗ إِنَّ ٱلظَّٰلِمِينَ لَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيم). (90)

فهذه الآية تدلُّ على أنَّ من أساليب الشيطان في إغواء الإنسان نفث الوعود والتغرير بالأماني الكاذبة، ومن مكائده في هذا الباب التغرير بطول الأمل وزهرة الحياة الدنيا وتزيينها وتحسين الحرص عليها؛ فهو يُدرك حب الإنسان للمال وميله للشهوات وحرصه على لذَّة الحياة.

---

(89) النور21

(90) إبراهيم 22

وإبليس إذا أحسَّ من المسلم إصرارًا على طاعة الله جلَّ وعلا ولم ينفع فيه التغرير والتضليل نهج عدو الله مدخل التسويف، فتجده يُسوِّف للتائب توبته، وللقائم قومته، ويظلُّ يصوِّر له الأعذار ويُزيِّنها له حتى إذا استقرَّ في قلب الطائع تسويفها أنساه الشيطان إيَّاها وفوَّت عليه الظفر بثوابها.

ثالثاً: تغيير خلق الله: من سبل الشيطان في غواية بني آدم، تغيير خلق الله بالإضافة إلى تغيير دين الله، فهو يحاول أن يبدل التوحيد إلى الشرك، والإيمان إلى الكفر، كما أنه يسعى في تغيير خلق الله بما يوحيه إلى هؤلاء البشر من أنواع التغييرات، كتغيير الصورة، قال ابن عباس ﷺ في قوله تعالى: **(وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللهِ)** "خصي الدواب، وقال آخرون من المفسرين: قطع آذان الدواب، وقال ابن مسعود في المراد بالتغيير في الآية: الوشم والنمص وما جرى مجراهما من التصنع للحسن". (91)

وهذا يتناول أيضاً تغيير الخلقة الباطنة، فإن الله خلق عباده مفطورون على قبول الحق ومعرفة التوحيد، فجاءتهم الشياطين فاجتالتهم عن هذا الخلق الجميل، وزينت لهم الشرك، والكفر، والفسوق، والعصيان. قال رسول الله ﷺ قالَ ذَاتَ يَومٍ في خُطْبَتِهِ: **"أَلَا إنَّ رَبِّي أَمَرَنِي أَنْ أُعَلِّمَكُمْ ما جَهِلْتُمْ، ممَّا عَلَّمَنِي يَومِي هذا: كُلُّ مَالٍ نَحَلْتُهُ عَبْدًا حَلَالٌ، وإنِّي خَلَقْتُ عِبَادِي حُنَفَاءَ كُلَّهُمْ، وإنَّهُمْ أَتَتْهُمُ الشَّيَاطِينُ فَاجْتَالَتْهُمْ عن دِينِهِمْ، وَحَرَّمَتْ عليهم ما أَحْلَلْتُ لهمْ، وَأَمَرَتْهُمْ أَنْ يُشْرِكُوا بي ما لَمْ أُنْزِلْ به سُلْطَانًا".** (92)

إن الشيطان من أعظم أسباب فساد الفطرة، فكل شر وفسوق، وكل بداية لفكرة منحرفة أو عقيدة ضالة، فمردها الشيطان وحزبه، وهو الذي توعد الإنسان بذلك.

قال تعالى: **(قَالَ فَبِمَآ أَغْوَيْتَنِي لَأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَٰطَكَ ٱلْمُسْتَقِيمَ * ثُمَّ لَءَاتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَٰنِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ ۖ وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَٰكِرِينَ).** (93)

وقال تعالى: **(قَالَ أَرَءَيْتَكَ هَٰذَا ٱلَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ لَأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلًا * قَالَ ٱذْهَبْ فَمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَآؤُكُمْ جَزَآءً مَّوْفُورًا * وَٱسْتَفْزِزْ مَنِ ٱسْتَطَعْتَ مِنْهُم**

(91) ابن كثير، إسماعيل بن عمر: تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي محمد السلامة. الرياض. دار طيبة للنشر. ط2. (1999م). ج2. ص415

(92) سبق تخريجه

(93) الأعراف 16-17

بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَٰدِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ إِلَّا غُرُورًا). (94)

وفي الحديث الذي رواه سبرة بن الفاكه المخزومي الأسدي، عن النبي ﷺ قال: **"إنَّ الشَّيطانَ قعدَ لابنِ آدمَ بِطريقِ الإسلامِ ، فقال : تُسْلِمُ وتذَرُ دِينَك ودِينَ آبائِك ؟ ! فعَصاه . فقعَد لهُ بطريقِ الهجرةِ ، فقال لهُ : تُهاجرُ وتذَرُ دارَك وأرضَك وسماءَك ؟ ! فعصاهُ ، فهاجرَ. فقعَدَ لهُ بطريقِ الجهادِ ، فقال : تُجاهدُ وهوَ جَهْدُ النَّفسِ والمالِ ، فتُقاتِلُ فتُقْتَلُ فتُنكَحُ المرأةُ ويُقْسَمُ المالُ ؟ فعَصاه ، فجاهدَ . فقال رسولُ اللهِ ﷺ : فمَن فعل ذلكَ فماتَ ؛ كان حقًّا على اللهِ أن يُدخِلَه الجنَّةَ ، وإن غرِقَ ؛ كان حقًّا على اللهِ أن يُدخِلَه الجنَّةَ ، وإن وَقصَتْه دابَّةٌ ؛ كان حقًّا على اللهِ أن يُدخِلَه الجنَّةَ".** (95)

وهكذا يحاول الشيطان إغواء الإنسان بكل سبيل، يأتيه من بين يديه يشككه في دينه، ويأتيه من خلفه يزين له دنياه، ويأتيه عن يمينه فيُسوّف عليه أمر آخرته، ويأتيه عن شماله فيثبطه عن الحسنات، ويأمره بالسيئات، فما العمل؟ وكيف النجاة؟.

من أراد أن ينجو ويعتصم من الشيطان فعليه اللجوء إلى خالقه. قال ابن الجوزي رحمه الله: "حكي عن بعض السلف أنه قال لتلميذه: ما تصنع بالشيطان إذا سول لك الخطايا؟ قال: أجاهده، قال: فإن عاد؟ قال: أجاهده، قال: فإن عاد؟ قال: أجاهده!! قال: هذا يطول، أرأيت إن مررت بغنم فنبحك كلبها أو منعك من العبور ما تصنع؟ قال : أكابده وأرده جهدي، قال: هذا يطول عليك، **ولكن استعن بصاحب الغنم يكفه عنك".**(96)

قال تعالى: **(وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ نَزْغٌ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ).** (97)

2- **البيئة الاجتماعية الفاسدة:** يمكن تعريف البيئة الاجتماعية: بأنها المحيط الذي يجمع أفراد الأسرة والمجتمع المحلي الذين لهما أثر معين في حياة الإنسان.

(94) الإسراء 62-64

(95) الألباني، محمد ناصر الدين: صحيح الترغيب والترهيب. الرياض. مكتبة المعارف. ط1. (2000م). ح1299. ج2. ص102

(96) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي: تلبيس إبليس. بيروت. دار الفكر. ط1. (2001م). ص 35

(97) فصلت 36

وفي الحديث الذي رواه أبو هريرة أن النبي ﷺ قال: **"ما مِن مَوْلُودٍ إلَّا يُولَدُ علَى الفِطْرَةِ، فأبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أوْ يُنَصِّرَانِهِ، أوْ يُمَجِّسَانِهِ، كما تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ، هلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِن جَدْعَاءَ، ثُمَّ** يقولُ

أبو هُرَيْرَةَ ﷺ: **(فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا)".** (98)

فالفطرة السليمة هي الأصل، ثم يطرأ بعد ذلك الانحراف بسبب عوامل منها :عوامل البيئة، والوالدين، وهما من أقواها؛ ولذلك قال ﷺ: **"فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"**؛ ففي هذا إشارة إلى خطر تأثير الأبوين في اتجاه ومستقبل أولادهما.

فإذا كانت التربية فاشلة، أو كان الوالدان كافرين؛ فهذا الطفل سوف يقلد أبويه، وتفسد فطرته بهذه العوامل، أما إذا بقي على الفطرة السليمة النقية، ثم جاء الأبوان يقويان هذه الفطرة؛ حينئذ ينشأ الطفل نشأة سليمة يعرف من خلالها دينه وسنة رسوله ﷺ معرفة صحيحة توصله إلى الحق والرشد، ويعرف الصواب ويلزم ما طبع عليه في الأصل من هذه الفطرة.

يقول تعالى: **(وَٱلۡبَلَدُ ٱلطَّيِّبُ يَخۡرُجُ نَبَاتُهُۥ بِإِذۡنِ رَبِّهِۦۖ وَٱلَّذِي خَبُثَ لَا يَخۡرُجُ إِلَّا نَكِدٗاۚ كَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَشۡكُرُونَ).** (99)

وفي هذه الآية إشارة إلى أن البيئة الطيبة الصالحة تكون ثمارها- بإذن ربها – صالحة، ومثلها البيئة الفاسدة تكون ثمارها غالباً متأثرة بتلك البيئة.

"... والبيئة الفاسدة خطر شديد على الفطرة، فهي تمسخها وتشرد بها، وتخلف فيها العلل، ما يجعلها تَعاف العذب، وتَسيغ الفجّ، وذلك سر انصراف فريق من الناس عن الإيمان والصلاح، وقبولهم للكفر والشرك، مع منافاة ذلك لمنطق العقل، وضرورات الفكر وأصل الخلقة". (100)

إن أخطر ما في البيئة الفاسدة أنها تروّج مصطلحات الإلحاد، والطائفية، والعنصرية، والفوضى الجنسية، والإدمان، وغيرها مما حوته قواميس العفن الفكري والسلوكي، تهدف إلى دمار المجتمعات. ولا يخفى على أحد، أن صراع أهل الحق مع البيئة الفاسدة صراع أزلي لا ينتهي إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

---

(98) سبق تخريجه.

(99) الأعراف 58

(100) الغزالي، محمد: عقيدة المسلم. القاهرة. نهضة مصر. ط4. (2004م). ص12

قال تعالى: **(وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لِرُسُلِهِمۡ لَنُخۡرِجَنَّكُم مِّنۡ أَرۡضِنَآ أَوۡ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَاۖ فَأَوۡحَىٰٓ إِلَيۡهِمۡ رَبُّهُمۡ لَنُهۡلِكَنَّ ٱلظَّٰلِمِينَ).** [101]

وقال تعالى: **(وَإِن كَادُواْ لَيَسۡتَفِزُّونَكَ مِنَ ٱلۡأَرۡضِ لِيُخۡرِجُوكَ مِنۡهَاۖ وَإِذٗا لَّا يَلۡبَثُونَ خِلَٰفَكَ إِلَّا قَلِيلٗا).** [102]

وقال تعالى: **(وَإِذۡ يَمۡكُرُ بِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لِيُثۡبِتُوكَ أَوۡ يَقۡتُلُوكَ أَوۡ يُخۡرِجُوكَۚ وَيَمۡكُرُونَ وَيَمۡكُرُ ٱللَّهُۖ وَٱللَّهُ خَيۡرُ ٱلۡمَٰكِرِينَ).** [103]

البيئة تؤثر سلباً أو إيجاباً في تربية الإنسان أيما تأثير، فغالب من يتربى وينشأ في وسط بيئة اجتماعية صالحة يكون من أهل الصلاح، وغالب من يعيش في بيئة فاسدة يكون من أهل الفساد.

قال تعالى: **(يَٰٓأُخۡتَ هَٰرُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ ٱمۡرَأَ سَوۡءٖ وَمَا كَانَتۡ أُمُّكِ بَغِيّٗا)** [104] ، والمعنى أن أبويك كانا صالحين، وأن الأبناء في الغالب يكتسبون الصلاح من أبائهم، وكذلك الفساد بفسادهم.

الإنسان يتأثر كذلك بأصحابه، فإن كانوا من الصالحين، اكتسب منهم الصلاح والتقوى، وإن كانوا غير ذلك تأثر بهم فمال مع المائلين وانحرف مع المنحرفين. ففي الحديث عن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: **"المرءُ على دينِ خليلِه فلينظُرْ أحدُكم من يَخالُّ".** [105]

وفي الحديث عن أبي موسى الأشعري ﷺ عن النبي ﷺ قال: **"مَثَلُ الجَلِيسِ الصَّالِحِ والسَّوْءِ، كَحامِلِ المِسْكِ ونافِخِ الكِيرِ، فَحامِلُ المِسْكِ: إمَّا أنْ يُحْذِيَكَ، وإمَّا أنْ تَبْتاعَ منه، وإمَّا أنْ تَجِدَ منه رِيحًا طَيِّبَةً، ونافِخُ الكِيرِ: إمَّا أنْ يُحْرِقَ ثِيابَكَ، وإمَّا أنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً".** [106]

إن سوء البيئة الاجتماعية يولد في أفراد المجتمع نزعة كبيرة للفساد، فهو يفسد الفطرة ويضعف الوازع الديني والفطري معاً، فيصبح الإنسان عُرضة للوقوع في المعاصي والذنوب، وإذا ما تعرضت البيئة الاجتماعية إلى أكثر من ذلك فتغربت، وتخلت تحت تأثير الضغوطات المتنوعة عن مقوماتها الأساسية والذاتية، وضاعت هويتها، وانحرفت المفاهيم، وأصبح المعروف منكراً، والمنكر معروفاً، تشكل

---

(101) إبراهيم 13

(102) الإسراء 76

(103) الأنفال 30

(104) مريم 28

(105) ابن عساكر، علي بن الحسن: معجم الشيوخ. تحقيق: وفاء تقي الدين. دمشق. دار البشائر. ط1. (2000م). ح1594. ص1220. وقال: هذا حديث حسن غريب

(106) صحيح البخاري: ح5534

سلوك الفرد على مقتضى تلك المفاهيم؛ فتسقط الفطرة تحت رُكام الشهوات والأهواء، ويُحجب عنها الحق الذي وُلد معها والكامن فيها.

المطلب الثاني: أثر فساد الفطرة على الصحة النفسية:

هناك ارتباط وثيق بين انحراف الإنسان وانتكاس فطرته، واختلال الصحة النفسية له. فالإنسان حين تنتكس فطرته وتنحرف عن مسارها الطبيعي الذي جُبلت عليه، تعمى بصيرته، وتنحرف مفاهيمه، فيصبح لا يُنكر منكراً، ولا يعرف معروفاً، ولا يبحث عن الدواء لما يُعانيه، وهو قريب منه غير بعيد. وفي الحديث الذي رواه البخاري عن حذيفة ﷺ قال: سَمِعْتُ رَسولَ اللهِ ﷺ يقولُ: **"تُعْرَضُ الفِتَنُ علَى القُلُوبِ كالْحَصِيرِ عُودًا عُودًا، فأيُّ قَلْبٍ أُشْرِبَها، نُكِتَ فيه نُكْتَةٌ سَوْداءُ، وأيُّ قَلْبٍ أنْكَرَها، نُكِتَ فيه نُكْتَةٌ بَيْضاءُ، حتَّى تَصِيرَ علَى قَلْبَيْنِ، علَى أبْيَضَ مِثْلِ الصَّفا فلا تَضُرُّهُ فِتْنَةٌ ما دامَتِ السَّمَواتُ والأرْضُ، والآخَرُ أسْوَدُ مُرْبادًّا كالْكُوزِ، مُجَخِّيًا لا يَعْرِفُ مَعْرُوفًا، ولا يُنْكِرُ مُنْكَرًا، إلَّا ما أُشْرِبَ مِن هَواهُ..."**.[107]

إن مخالفة الفطرة تعني نقض العهد الذي تعهد به الإنسان لربه تبارك وتعالى: **(وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْۖ قَالُواْ بَلَىٰ شَهِدْنَآ...)** [108] ، فالإنسان اعترف بوحدانية الخالق تبارك وتعالى، والإيمان منسجم مع الفطرة التي خلق الله الناس عليها، والشرك نقيض الفطرة، وبالتالي حين يخالف الإنسان فطرته، ويناقض هذا العهد؛ يتصادم الإيمان الفطري مع الشرك في قلب الإنسان، ويتولد الصراع النفسي، وينشأ عنه فساد التصور واضطراب السلوك. ومخالفة فطرة التوحيد نراها اليوم في موجة الإلحاد والشذوذ التي تعصف بالعالم كله وبخاصة الشباب في العالمين العربي والإسلامي، فهم يسلكون مسلك الإلحاد والشذوذ والرغبة في التحلل من الدين وقيود الحلال والحرام والبحث عن إشباع شهوات النفس في المتعة الحرام حتى لا يشعر بتأنيب النفس والهروب من قضية الحساب واليوم الآخر ومراقبة الله.

قال تعالى: **(ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ)** [109]. هؤلاء الذين أخلصوا العبادة لله وحده لا شريك له، ولم يشركوا به شيئا هم الآمنون يوم القيامة، المهتدون في الدنيا والآخرة.

---

(107) صحيح البخاري: ح144

(108) الأعراف 172

(109) الأنعام 82

كذلك حين يختار الإنسان الانسياق وراء شهواته وملذاته، ومخالفة فطرته، والإذعان للشيطان، واتباع الهوى، حينها ينسى الغاية الجليلة التي من أجلها خلقه الله تعالى، وينسى دوره الريادي الذي خُلق له، في هذه الحالة يصبح في معيشته أشبه بالحيوان.

قال تعالى: **(أَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ أَفَأَنتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا * أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ ۚ إِنْ هُمْ إِلَّا كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا).** [110]

والناس حين ينحرفون في إشباع الشهوات لا يسلمون من نتائج هذا الانحراف، بل يصيبهم الضنك في المعيشة والخسران في الآخرة. قال تعالى: **(وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ أَعْمَىٰ).** [111]

إن مخالفة الفطرة والوقوع في الذنوب والمعاصي الشهوانية، من أهم الأسباب التي ينشأ عنها الصراع النفسي، وتأنيب الضمير والشعور بالكدر والحزن والهم، وما يتبعه من قلق واضطرابات نفسية.

يقول ابن تيمية رحمه الله: "والقلوب فيها وسواس النفس، والشيطان يأمر بالشهوات والشبهات ما يفسد عليه طيب عيشها، فمن كان محباً لغير الله فهو مُعذّب في الدنيا والآخرة، إن نال مراده عُذّب به، وإن لم ينله فهو في العذاب والحسرة والحزن". [112]

وقال أيضاً: "ومن المعلوم بما أرانا الله من آياته في الآفاق وفي أنفسنا، وبما شهد في كتابه: أن المعاصي سبب المصائب، فسيئات المصائب والجزاء من سيئات الأعمال، وأن الطاعة سبب النعمة، فإحسان العمل سبب لإحسان الله. قال تعالى: **(وَمَآ أَصَٰبَكُم مِّن مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُواْ عَن كَثِيرٍ)**[113] .." . [114]

خاتمة البحث:

إن الفطرة هي الأساس في حصول التوافق النفسي للإنسان مع أصل خلقته، وبدونها لا يمكن أن تُبنى صحة نفسية نموذجية للكائن البشري الذي خلقه الله لعبادته ولعمارة الأرض. وإن كل تشريعات الإسلام

---

(110) الفرقان 43-44

(111) طه 124

(112) ابن تيمية: مجموع الفتاوى. ج28. ص31-32

(113) الشورى 30

(114) ابن تيمية: المصدر السابق. ص138

من عبادات ومعاملات تتوافق مع الفطرة؛ لأنها شريعة منزلة من عند الله تبارك وتعالى الذي خلق الإنسان على هذه الفطرة. فاهتداء الإنسان إلى فطرته كسب كبير؛ يجعله يعيش في سلام ووئام مع نفسه، ومع المجتمع من حوله. والحقيقة التي تؤكدها الشواهد أن في فطرة الإنسان فراغاً لايملؤه علم ولا ثقافة ولا فلسفة، إنما يملؤه الإيمان، وستظل الفطرة تشعر بالجوع والظمأ والتوتر حتى تهتدي إلى الله وتؤمن به وتتوجه إليه.

يقول ابن القيم رحمه الله: "ففي القلب شعث، لا يلمه إلا الإقبال على الله. وفيه وحشة، لا يزيلها إلا الأنس به في خلوته. وفيه حزن، لا يذهبه إلا السرور بمعرفته، وصدق معاملته. وفيه قلق، لا يسكنه إلا الاجتماع عليه، والفرار منه إليه. وفيه نيران الحسرات، لا يطفئها إلا الرضى بأمره، ونهيه، وقضائه، ومعانقة الصبر على ذلك إلى وقت لقائه. وفيه فاقة، لا يسدها إلا محبته والإنابة إليه، ودوام ذكره." (115)

والفطرة السليمة هي بمثابة المقياس أو المعيار الذاتي الموجود لدى الإنسان؛ لأن الإنسان قبل أن تتدخل عوامل البيئة في إفساد معاييره الفطرية، يمكن أن يهتدي لكثير من السلوكيات السوية، وينفر من كثير من السلوكيات المنحرفة، ففي حديث وابصة بن معبد الأسدي ﷺعن النبي ﷺ قال: **"يا وابصةُ! أُخبرُك ما جئتَ تسألُ عنه؟ قلتُ: يا رسولَ اللهِ! أَخبِرني. قال: جئتَ تسألُ عن البِرِّ والإثمِ. قلتُ: نعم. فجمع أصابعَه الثَّلاثَ، فجعل ينكُتُ بها في صدري ويقولُ: يا وابصةُ! استَفْتِ قلبَك، البِرُّ ما اطمأنَّت إليه النفسُ، واطمأنَّ إليه القلبُ، والإثمُ ما حاك في القلبِ، وتردَّد في الصدرِ وإن أفتاك الناسُ و أفتَوْك".** (116)

ولكن الشيطان والبيئة لا يدعانه، الشيطان يدعوه إلى الغواية والضلال، والمجتمع يلقنه معاييره السائدة سوية كانت أو منحرفة، فيتكون لديه عقل مكتسب غير العقل الغريزي الذي خُلق به، لذلك جاءت الشريعة لتصحح المفاهيم السائدة في المجتمعات المنحرفة؛ فتستقيم الفطرة، ويعود التوازن النفسي بين الإنسان وفطرته.

(115) ابن القيم: مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. تحقيق: محمد حامد الفقي. بيروت. دار الكتاب العربي. ط2. (1973م). ج3. ص164

(116) الألباني: صحيح الترغيب. ح1734

وأخيراً: يجب على الإنسان أن يتعهد فطرته بالرعاية والعمل على تنميتها وإزالة ركام الشهوات من حولها، والمحافظة عليها من أعدائها الذين يعملون جاهدين على فسادها وانحرافها؛ حتى تستقيم حياته ويستمتع بالطمأنينة والسعادة والرضى بالنفس والصحة النفسية. والحمد لله رب العالمين.

مراجع البحث:

- **أحمد بن فارس**، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي. (ت 395هـ).

معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت. دار الفكر. د.ط. د.ت.

- **الآلوسي**، أبو الثناء محمود شهاب الدين بن عبد الله بن محمود. (ت 1270هـ)
- **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم**. تحقيق: ماهرحبوش. بيروت. مؤسسة الرسالة. ط1. (2010م)
- **أنور الجندي**

منهج الإسلام في بناء العقيدة والشخصية. القاهرة. دار الاعتصام. د.ط. (1980م)

- **البخاري**، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردذبة. (ت 256هـ)

صحيح البخاري. تعليق: عبد السلام عمر علوش. الرياض. مكتبة الرشد. ط2. (2006م).

- **ابن تيمية**، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. (ت 728هـ)

درء تعارض العقل والنقل. تحقيق: محمد رشاد سالم. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود. ط2. (1991م).

جامع الرسائل. تحقيق: محمد رشاد سالم. جدة. دار المدني. ط2. (1984م)

مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن قاسم. الرياض. مجمع الملك فهد. د.ط. (2004م). ج16. ص348

- **الجُرْجَاني**، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. (ت 471هـ).

معجم التعريفات. تحقيق: محمد صديق المنشاوي. القاهرة. دار الفضيلة. د.ط. د.ت.

- **ابن جرير الطبري**، أبو جعفر محمد جرير بن يزيد بن كثير بن غالب. (ت 310هـ).

جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. القاهرة. دار هجر. ط1. (2001م).

- **ابن الجوزي**، أبو الفرج عبد الرحمن بن أبي الحسن علي بن محمد القرشي. (ت 597هـ)

تلبيس إبليس. بيروت. دار الفكر. ط1. (2001م).

- **خان، وحيد الدين**

الدين في مواجهة العلم. ترجمة: ظفر الإسلام خان. بيروت. دار النفائس. ط4. (1987م).

- **زهران**، حامد عبد السلام (دكتور)

الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة. عالم الكتب. ط4. (2005م)

- **سيد قطب.** (ت 1386هـ).

في ظلال القرآن. القاهرة. دار الشروق. ط32. (2003م).

المستقبل لهذا الدين. القاهرة. دار الشروق. ط14. (1993م).

- **ابن عساكر**، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله الدمشقي. (ت 571هـ).

معجم الشيوخ. تحقيق: د. وفاء تقي الدين. دمشق. دار البشائر. ط1. (2000م).

- **العمري**، أحمد جمال

مقال بعنوان: **نظرة الإسلام إلى الخيروالشر**. شبكة الألوكة.

- **الفراهيدي**، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم. (ت 173هـ).

معجم العين. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. بيروت. دار الكتب العلمية. ط1. (2003م).

- **القرطبي**، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر. (ت 671هـ).

الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن. بيروت. مؤسسة الرسالة. ط1. (2006م).

- **القوصي**، عبد العزيز (دكتور)

أسس الصحة النفسية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. ط4. (1952م).

- **ابن القيم الجوزية**، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب. (ت 751هـ)

شفاء العليل في مسائل القضاء والقدروالحكمة والتعليل. تحقيق: زاهر بن سالم بلفقيه. بيروت. دار ابن حزم. ط1. (2019م).

مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد و إياك نستعين. تحقيق: محمد حامد الفقي. بيروت. دار الكتاب العربي. ط2. (1973م).

- **ابن كثير**، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي. (ت 774هـ)

تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي محمد السلامة. الرياض. دار طيبة للنشر. ط2. (1999م).

- **محمد قطب**. (ت 1435هـ)

دراسات في النفس الإنسانية. القاهرة. دار الشروق.ط10. (1993م).

- **مجموعة من العلماء الأمريكيين**.

الله يتجلى في عصر العلم. ترجمة: د. الدمرداش عبد المجيد. بيروت. دار القلم. د.ط. د.ت.

- **مسلم بن الحجاج**، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم النيسابوري. (ت 261هـ)

صحيح مسلم. تحقيق: صدقي جميل العطار. بيروت. دار الفكر. ط1. (2003م)

- **المنذري**، زكي الدين أبو محمد عبد العظيم بن عبد القوي بن عبد الله. (ت 656هـ).

صحيح الترغيب والترهيب. جمع وتصحيح الألباني. الرياض. مكتبة المعارف. ط1. (2000م)

- **ابن منظور**، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن منظور. (ت 711هـ).

لسان العرب. بيروت. دار صادر.د.ط. د.ت.

- **نجاتي**، محمد عثمان (دكتور)

مدخل إلى علم النفس الإسلامي: القاهرة. دار الشروق. ط1. (2001م)

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

صورة السود والمسلمين
في الإعلانات الأجنبية

سمير الساعيدي[1]
d.saidisamir@gmail.com

مقدمة

حاول الباحث في هذه الدراسة مقاربة وتحليل مجموعة من الإعلانات التجارية الحاملة لمضامين عنصرية تجاه الآخر (الأسود الإفريقي والمسلم)، والتي أنتجت في سياقات أجنبية عن الثقافة الإفريقية والإسلامية وتعكس وجود أفكار مسبقة وتحيزات تحملها الذات عن الآخر، فتقوم بإلباسها صفة التعميم عبر مشاهد ومقاطع تمثيلية مصورة هدفها في الأساس الترويج للمنتجات وتحقيق الأرباح. واستندت جُل هذه الإعلانات على قدر كبير من السخرية التي تصل درجة العنصرية تجاه الأفارقة الحاملين للبشرة السوداء، وكذا المسلمين الذين مُنحوا في الإعلانات - التي تناولتها الدراسة بالتحليل- أدوارا سلبية، مرسخين بذلك صورا نمطية ترتكز على النظرة الدونية إلى الجسد الأسود باعتباره أقل منزلة من الأبيض، وإلى المسلم باعتباره إرهابيا أو شخصا تؤطره معتقدات دينية عنيفة، وهذا الوضع يتعارض كليا مع الدعاوى التي تنادي بضرورة احترام حقوق الإنسان ونبذ أي مظهر من مظاهر التمييز والعنصرية بين الأفراد والثقافات والأديان.

الكلمات المفتاحية: الأفارقة، المسلمون، الصور النمطية، الإعلانات التجارية، العنصرية

---

[1] باحث في علم الاجتماع وأنثروبولجيتها- المغرب

The image of blacks and Muslims in foreign advertisements

Samir SAIDI[2]

d.saidisamir@gmail.com

In this study, we discuss a set of commercials with racist content towards Africans (Blacks and Muslims), produced in external contexts (Asian, European and American) and that reflect the existence of preconceived notions of the self over the other. . Through representative scenes and videos whose main objective is to promote products and generate profits. Most of these ads were based on a great deal of irony and racism towards black Africans, who gave negative roles in the ads analyzed by the study, cementing stereotypes based on an inferior view of the black body. being less than white. This dangerous situation is in complete contradiction to the demands calling for respect for human rights and the rejection of any manifestation of discrimination and racism between individuals and cultures.

Concepts clés : Africains, stéréotypes, publicités, racisme.

[2] Researcher in sociology and anthropologie/ morocco

1- المقدمة

تعد الصور النمطية الساخرة ضد السود من أكثر مظاهر الصور النمطية انتشارا منذ القدم، ولا تزال تفرض حضورها في المجتمع وفي وسائل الإعلام اليوم بسبب رسوخ مظاهرها في المخيلة الاجتماعية، وهو ما يظهر جليا في وسائل الإعلام. من خلال بعض الإعلانات التليفزيونية التجارية، كما تظهر بشكل تنمُّر عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وتتخذ آلية السخرية نموذجًا لضمان أسباب انتشارها. أما صورة المسلم فاتخذت في عمومها طابعا سلبيا في معظم منصات الإعلام الغربي، حيث يقع ضمن فئة الشخصية الإرهابية العنيفة المؤطرة بمعتقدات وأفكار دينية متطرفة، وعلى هذا النحو يتم تمثيل الشخص الأسود في قوالب سلبية، والشخص المسلم على أنه إرهابي مرتبط بالتفجيرات الإرهابية.

تأتي هذه الدراسة التحليلية للكشف عن طبيعة الصور النمطية تجاه السود (الأفارقة) في الإعلانات التجارية وما تنطوي عليه من تمييز قائم على ازدرائهم والانتقاص منهم. ومن ناحية أخرى، تحاول وصف طبيعة الصور النمطية التي أنتجت عن المسلم، وكذلك الأبعاد العنصرية التي تقوم عليها هذه الصور والتي تنعكس في تمثيل الآخرين وتؤثر في التعامل معهم.

والغاية من الدراسة نقد التصورات المسبقة والممارسات العنصرية التي تنتج عنها والتي يكون من نتائجها هدر للكرامة الإنسانية وتزييف للحقيقة الموضوعية عن الآخر وثقافته وقيمه.

1-1) المشكلة البحثية

تبحث هذه الدراسة في كيفية عمل الصور النمطية في الذهن للتأثير على تمثيل الأنا للآخر، وتجليات هذه الصور في الاعلانات التجارية بشكل يرسخ الاعتقاد بأن الآخر إما ذو منزلة متدنية أو شخص تؤطره معتقدات دينية عنيفة، مما يؤثر في تمثيله.

فلماذا ترتكز بعض الإعلانات التجارية على قيم عنصرية تمس الآخر وثقافته وهويته؟

تساؤلات الدراسة

- ما أهم الأسباب التي تدفع شركة تجارية إلى اعتماد سود البشرة مادة في إنتاج إعلانات تجارية ترتكز على بنية عنصرية خطيرة؟
- ما أهم الدلالات والأبعاد السوسيونفسية والثقافية لتوظيف البشرة السوداء ذكورا وإناثا في إعلان تجاري له علاقة بالمنظفات ومواد التجميل؟
- ما مدى تأثير مثل هذه الاعلانات التلفزيونية التجارية في تمثل البشرة السوداء والمسلمين؟

1-4) منهجية الدراسة:

اعتمدنا على تحليل المضمون في استنطاق بعض النماذج من الإعلانات التجارية، والذي مكننا من الغوص في أغوار المواد الاعلانية بهدف استكناه طبيعة حضور الإفريقي الأسود كموضوع في إعلانات تجارية أنتجت في مجتمعات غير إفريقية، وحيث أن "الظواهر الانسانية ومهما كانت دقة القياسات الكمية المستعملة في قياسها، تظل محتفظة ببعدها الكيفي" . فإن تقنية تحليل المضمون في نظرنا أجدى وأفيد في هذا العمل، لاسيما ان الإشكالية المطروحة تلامس جانبا حساسا في العلاقات الإثنية والثقافية.

2) الإطار النظري للدراسة

2-1) في دلالات الصور النمطية

الصور النمطية في الاشتقاق اللغوي مكون من مقطعين: الأول هو "الصورة" وتحيل إلى عدة معان في العربية من ضمنها المدلول الذي يشير إلى "الشكل والهيأة"[3] وقد وردت في معجم المعاني بمدلول "الشكل والتمثال المجسم"[4]، أما المقطع الثاني فهو "النمطية" فاسم منسوب إلى "نمط"، وفعله "نمّط، ينمّط، تنميطا فهو مُنَمِّطٌ والمفعول مُنمَّط، ويقال "صور نمطية" بمعنى ما يعد تمثيلا أو تطبيقا لصورة أو نوع تقليدي[5].

و للصور النمطية تاريخ طويل، حيث وصفها الباحث ليبمان (1922) بكونها "صور في رؤوسنا images dans nos têtes .. بمعنى فئات وصفية مبسطة catégories descriptives simplifiées نسعى من خلالها إلى تحديد مواقع الآخرين أو مجموعة من الأفراد.[6] والصور النمطية هي "جزء من الفعل الثقافي والاجتماعي الخاص بصياغة العلاقات بين الجماعات والفئات وفي بناء وتشكيل الهويات"[7] ومن خصائصها حسب الباحث والتر ليبمان Lippmann (1922) أنها:[8]

---

[3] نور الدين دحماني، بلاغة الصورة الفنية في الخطاب القصصي القرآني، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، 2011، 2012، ص: 56

[4] قاموس المعاني، النسخة الالكترونية، www.almaany.com بتاريخ: 2021/05/20

[5] معجم المعاني: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%86%D9%85%D8%B7%D9%8A/

[6] Jean-Baptiste Légal & Sylvain Delouvée , **Stéréotypes,préjugés et discrimination** , 2e édition, Dunod, 2015, P :9

[8] Jean-Baptiste Légal & Sylvain Delouvé, ibid , p : 13 - 14

- أفكار توافقية idées consensuelles، بمعنى أنها مشتركة اجتماعيا.
- جامدة ومتزمتة rigides
- تعميمات مفرطة généralisations excessives
- كاذبة لا أساس لها faux ou mal fondés

2-3) في خطورة الصور النمطية

تكشف الخصائص السابقة التي حددها والتر ليبمان Lippmann عن خطورة الصور النمطية بالنظر لما تنتجه من انطباعات وتصورات ومواقف غير مثبتة وواهية عن الآخرين لأنها لا تعتمد ملاحظة متأنية ومحايدة، بل ترتكز على انطباعات، وتمثلات، ومواقف جاهزة متداولة في البيئة الاجتماعية للفرد أو في الفضاء الإعلامي الذي يرتاده. لكنها مشتركة وشائعة ومتزمتة مما يجعل تأثيرها قويا على صورة العلاقات التفاعلية بين الأفراد والجماعات، بحيث أن طبيعة الصور النمطية التي تحملها الذات عن الآخر يمكنها أن تعرقل التواصل بشكل عام، كما تؤثر على الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات ذات مكانة اجتماعية منخفضة، مثلما هو الحال بالنسبة لذوي البشرة السوداء في أمريكا مثلا، كما أن صورة المسلمين صارت مصدرا لإنتاج العديد من التعميمات المفرطة التي تعتبرهم إرهابين وقتلة، وهذه الصورة رسخت بشكل مفرط في الاعلام الغربي لاسيما منذ أحداث 11 سبتمبر، مما حرض على ممارسة العنف ضدهم، وقد كشفت بعض الدراسات بأن صورة الاسلام هي الأكثر تشويها من طرف الاعلام الفرنسي[9] كما يلاحظ بأن الاعلام لا زال يتجه نحو خلق صور نمطية تجاه الآخر المسلم، حيث صار الرجل الملتحي باللباس الإسلامي إرهابيا، والمرأة المحتجبة متخلفة أو خاضعة أو مشروع إرهابية، وهو ما يفسر استمرارية الضغط على المسلمات بنزع الحجاب في المجتمع الفرنسي تحديدا والغربي عموما.

2-4) الصور النمطية والعنصرية

إذا كانت الصور النمطيةstéréotype تعني تصورات بين الذات والآخر بناء على انطباعات تتعارض مع الموضوعية والحياد وإذا كان هذا المفهوم يحمل في طياته مضامين أكثر حساسية، فإن العنصريةracisme

---

[9] مجموعة من الدارسين: **صورة الإسلام والمسلمين في الخطاب الإعلامي الفرنسي: التَّمثُّلات والأبعاد**، https://studies.aljazeera.net/ar/article/4923 بتاريخ: 2022/06/21.

باعتبارها ظاهرة اجتماعية تمثل الوجه الآخر للصور النمطية. والعنصرية كدلالة لغوية "مصدر صناعي من عُنْصر ويعني مذهب يفرق بين الأجناس والشعوب بحسب أصولها وألوانها ويُرتّب على هذه التفرقة حقوقا ومزايا"[10] ويحيل كذلك "إلى مذهب المتعصبين لعنصرهم، أو لأصلهم العرقي".[11]

أما على مستوى أبعاد المفهوم فإنها (العنصرية) تمثل أحد العوامل الدينامية في عرقلة الجهود المبذولة في سبيل الدفاع عن حقوق الإنسان نظرا لما ينجم عنه من خروقات لقيم التواصل الثقافي بسبب ما يتسم به -المفهوم- من عنف رمزي أو جسدي خطيرين، ومن هدم للقيم الأخلاقية والحضارية. لذلك انتقدت مجموعة من الاتفاقيات الدولية المهتمة بحقوق الإنسان وكرامته أي توجه، أو سياسة، أو فعل أو سلوك يقيم التمييز بين إنسان وآخر على أساس العُنْصُر. أي على أساس الاختلافات اللغوية، أو المجالية، أو العقائدية أو البيولوجية (الجنس، أو اللون).. إلخ، وهذه الاتفاقيات بما سنّته من صكوك وقواعد وقوانين إنما لتجريم جميع أشكال التمييز العنصري بما في ذلك القيم العنصرية التي تؤسس للعلاقات بين الأفراد المختلفين والجماعات المتنوعة. إلا أن هذه الاتفاقيات لم تستطع القضاء على الأفعال وكذا الممارسات العنصرية بالنظر لتجذرها في البنيات الثقافية العميقة للشعوب، لذلك سرعان ما تنكشف وتتجلى في الخطاب الإعلامي على شكل إعلانات يتم الترويج لها من لدن شركات بهدف الربح دون أن تراعي هذه الشركات مدى التأثيرات الاجتماعية والثقافية والنفسية الناتجة عنها.

2-5) الصور النمطية والإشهار

تعرف الاعلانات بأنها "جميع أشكال الاتصال التي تهدف إلى الترويج للمنتجات والخدمات أو صورة شركة أو مؤسسة بين المستهلكين النهائيين أو الموزعين"[12]. وتعتبر محركا هاما في تحريك الاقتصاد بالنظر لقدرتها الكبيرة على التأثير في الأفكار وتوجيه السلوكات وتمجيد ثقافة الاستهلاك في الاتجاه الذي يصبح فيه المستهلك متلهفا لاقتناء المنتوج ودفع المال من أجله، لذلك يمكن القول بأن الوظيفة الأساسية للإعلان هي الاقناع لتنشيط المبيعات، عبر استمالة المستهلكين لشراء المنتوج.

---

[10] الدلالات اللغوية للفظة "عنصرية"، معجم اللغة العربية المعاصرة، https://www.arabdict.com بتاريخ: 2021/08/02

[11] الدلالات اللغوية للفظة "عنصرية"، المرجع نفسه

[12] la stratégie de création publicitaire, file:///C:/Users/TEMP.samir-PC/Downloads/53280a2e146e6.pdf

وتلعب الاعلانات من الزاوية الاجتماعية دورا هاما في زيادة درجة التقارب أو التباعد بين الشعوب بسبب ما تغرسه من عادات جديدة تبدأ من تلقي المادة الاعلانية عبر قناة، وتترسخ بالاستعمال المتكرر للمنتوج، وقد تنقل بعض الاعلانات أساليب حياة مجتمعات أو طبقات أخرى وأسلوب تفكيرها وعاداتها وقيمها فيحصل بذلك التثاقف[13]. ويمكن للإعلانات أن تكون أداة لضمان احترام الاختلاف الإثني والتعدد الثقافي ويمكنها في الوقت ذاته أن تصير أداة للتطبيع على قيم ترتكز على بنية عنصرية خطيرة تمس بها كرامة الإنسان، ومن هذا النموذج نسوق في الجانب التطبيقي من هذه الدراسة لإعلانات تجارية عنصرية مست بشكل مباشر وغير مباشر كرامة السود والمسلمين، حيث وظفت تلك السخرية للترويج لمنتجات، خاصة أن القائمين على صناعة المادة الاعلانية يسعون إلى الاستفادة من "الثقافات المختلفة قصد تصيد أفكار وألوان لبناء وكذا تصميم إشهاراتهم"[14].

يعتمد منطق الإعلان على التأثير على المستهلك بهدف تشجيعه على اختيار المنتج وشرائه. لذلك، في حالة مستحضرات التجميل، يتم استخدام البشرة السوداء باعتبارها "حالة غير مرضية"، وبعد استخدام المنتج قد تتحول إلى اللون الأبيض، وهي "الحالة المرضية". لذا فإن هذه الإعلانات تُرسي موقفاً خطيراً في العلاقات بين الأنا (الأبيض) والآخر (الأسود) مما يساهم في ترسيخ الاعتقاد بأن لون البشرة السوداء مرض، وتغرس في لاشعور زبنائها موقفا رافضا لكل ما هو أسود.

يرتبط الإشهار بالدعاية ارتباطا وثيقا، ويتأسس على بعد تأثيري قوامه استخدام تقنيات متعددة من ضمنها "استخدم جسد المرأة والتركيز على الاغواء والإثارة الجنسية حتى وإن كان مضمون الاشهار لا يستدعي وجودها"[15]. حيث تدغدغ الصورة الاشهارية مشاعر الانسان بكل ما هو جميل وبديع في الكون وتعده بالسعادة والأحلام الوردية في حين أنها في الواقع تبيع له أوهاما وتسخره لخدمة أغراض تجارية وتصوغ له نماذجا نمطية تستقر في اللاشعور الثقافي للفرد تكون بعد ذلك أحد الأطر التي توجه السلوك

---

[13] من مظاهر التثاقف العامة اكتساب شخص ما أو جماعة اجتماعية لمهارات وخصائص ثقافية جديدة بواسطة التواصل الثقافي الذي قد يتم بطرق شتى عبر وسائل الاعلام والاتصال أو الهجرات أو الحروب...

[14] مبروك كادا mabrouk KADDA ، الاشهار والترجمة وفعل التثاقف، مقال منشور في : https://www.inst.at/trans/23، اطلع عليه في 2021/03/27 على الساعة العاشرة صباحا.

15 سميرة سطوطاح، الصور النمطية للمرأة في الاشهار التلفزيوني: تغييب للعقل وسيطرة للجسد دراسة تحليلية لعينة من الإشهارات، جامعة باجي مختار عنابة، تحميله عبر الرابط: www.asjp.cerist.dz بتاريخ: 2021/04/18

الفردي وتحدد له مراميه وتوجهاته الخفية والمعلنة"[16] وبهذا ندرك أن مصمم الومضات الإعلانية لا يتوقف عند حدود احتياجات المستهلك المباشرة، بل يبحث في اللاوعي الجماعي عن الرغبات الصامتة، وبالتالي فإن الصورة الإعلانية تمتلك أسرارها وآليات خاصة لإغواء المستهلك بعملية الشراء والتي تعرف بالإقناع السري الذي يبحث في النفس البشرية عن طرق تعطيل أدوات المراقبة لتحرير الفعل من قيودها.

يساهم الاعلام عموما في صناعة الصور النمطية وإشاعتها بسرعة بسبب قدرته على رسم خصائص محددة وترسيخها في الجمهور حول شخصية أو جماعة إثنية أو دينية أو جغرافية .. وذلك بطرق شتى مثل الأفلام والأخبار والاعلانات، وغالبا ما يتم تكوين صور سلبية أو إيجابية من خلال المواد الاعلامية بناء على الأسلوب الاعلامي المنتهج والذي لا يتسم دائما بالحياد والموضوعية بقدر ما ينطلق من خلفية إيديولوجية ثقافية أو سياسية أو اقتصادية. فقد تقوم الاعلانات مثلا بتشويه صورة جماعة دينية أو إثنية أو شخص من خلال عرض مضامين ساخرة حوله، وبالتالي تقوم بتكوين وإنشاء صورة نمطية عنه تترسخ بتكرار العرض والمشاهدة.

وحيث أن "الجمهور ليس كيانا يمكن توصيفه بل فراغ يجب ملؤه"[17] فإن تأثير الخطاب الإعلاني كبير نظرا لما يمتلكه من آليات اقناعية قادرة على الوصول إلى وجدان المستهلك. يقول سعيد بنكراد في مقدمة ترجمته لكتاب الإشهار والمجتمع: "الراجح في كل حالات الشراء أن المنتج "لحظة استهلاكية" عابرة في حياة "الزبون"، إلا أن مضمونه الرمزي يخترق بنية "الذات الاجتماعية" كلها ويضعها في مواجهة مع نمط حياتي يُعاش ضمن وضعيات للتسوق مفصولة عن أسسها الثقافية. ذلك أن المنتج ذاكرة أيضا، ومن خلال هذه الذاكرة وحدها تبنى كل الدلالات المضافة التي هي أصل الشراء والمحفز عليه".[18] ويضيف كذلك: " إن المنتجات لا تغري بحقائق الاستعمال فيها، فلا خير في أحذية لا تهب أقداما جميلة، ولا خير في عطر يطرد الروائح ولكنه لا يعد بزوج أو عشيق، ولا خير في مسحوق لا يأتي سوى بالبياض دون أن يجعل المرأة زوجة

---

[16] سميرة سطوطاح، الصور النمطية للمرأة في الاشهار التلفزيوني: تغييب للعقل وسيطرة للجسد دراسة تحليلية لعينة من الإشهارات، جامعة باجي مختار عنابة، تحميله عبر الرابط: www.asjp.cerist.dz بتاريخ: 2021/04/18

17 ستيفن كولمان وكارين روس، الإعلام والجمهور، ترجمة: صباح حسن عبد القادر، طبعة عربية أولى، 2012، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 8

18 بيرنار كاتولا، الإشهار والمجتمع، ترجمة سعيد بنكراد، الطبعة الأولى، 2012، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ص 9 و10

مثلى في عين زوجها وفي عيون الحي كله[19]" لذلك فالإعلان يقدم المعنى الاجتماعي والثقافي للمنتج مما يحوله إلى رمز مهم مفعم بالدلالات الثقافية والاجتماعية، والصحية.

يقوم الاشهار بتلقين الناس دروسا في فن الحياة وأسلوبها، في الأكل والشرب واللباس والعناية بالجسم، يخلق لهم معاني اجتماعية وثقافية جديدة لكي يعيشوا وفق أسلوب جديد يقوده الاشهار ويوجهه من خلال الوصلات المذاعة صوتا على المذياع وإما صوتا وصورة على التلفزيون أو أي وسيلة تواصل أخرى، ويتجه إلى خلق مجتمع استهلاكي يدفع المزيد من المال لشراء الأغراض، لذلك فمواكبة الموضة صارت أمرا ضروريا، واقتناء الجديد صار شكلا من أشكال مسايرة مستجدات الواقع، وصار كل متأخر عن استهلاك الجديد "متخلفا" أو قديم الطراز؛ فالإشهار بهذا المعنى يخلق ثقافية ويرسخ قيما ويخترق التفكير ويعيد إنتاج ثقافة منفتحة على اقتناء كل ما هو جديد.

2-6) الاشهاروصناعة المرأة المثالية

تصنع هذه الخطابات الإعلانية خصائص المرأة العصرية المثالية، ومثاليتها تكمن في النعومة، والصفاء والبياض والقوام، تكون المرأة محظوظة كلما اقتربت من هذه الخصائص التي يصنعها الخطاب الإعلاني، وكلما ابتعدت خصائصها الأصلية عن الخصائص المثالية التي يسوقها الإعلان تكون عرضة لمشاكل نفسية تدفعها إلى دفع المزيد من المال وبدل الجهد لكي تقترب من المثالية. وبهذه الطريقة نتنج الإعلانات التلفزيونية الخصائص المثالية لكل من الرجل والمرأة. بمعنى آخر تقوم الإعلانات بإنتاج "الذوق" وفي سعيها لإنتاجه يتم التمييز بين ذوق غير رفيع وآخر رفيع.

يعبر الذوق غير الرفيع عن وضعية غير مرضية يكون عليها الانسان، كأن يكون وجهه شاحبا، أو به علامات أو بقع ناتجة عن مرض أو تعرض شديد لأشعة الشمس ونحو ذلك. بينما يعبر الذوق الرفيع عن الصورة المثالية التي يروج لها الخطاب الإعلاني، كأن يكون النموذج امرأة ذات قوام رفيع، بيضاء، ذات بشرة ناعمة وملامح محددة.. وقد كانت هذه خصائص الطبقة البورجوازية المهيمنة على صناعة المواد الاعلانية خلال العقود السالفة، أما اليوم فتظهر ملامح بعض التغيرات الطارئة حيث أن المجال الإعلامي يعيش دينامية مستمرة ويعيد تشكيل مضامينه باستمرار فإن إنتاج المعايير ليس بنية ثابتة بل متغيرة يمكنها أن تعلي من شأن فئة اجتماعية في أي وقت. ورغم ذلك لا تزال الثقافة المهيمنة هي الثقافة البيضاء

---

[19] بيرنار كاتولا، نفسه، ص 13

(الاستعمارية) كما ان إعلامهم هو المهيمن وشركاتهم هي الأكثر تأثير واستحواذا على السوق ومنه فإن القيم التي ينتجونها هي الأكثر تأثيرا.

إن تنميط المرأة في الرقة والنعومة والصفاء والبياض يدفعها إلى اقتناء المنتجات التي يمكنها توفير حد أقصى لكي تكون تحظى بالقبول في المجتمع، يستمد الاشهار قوته وطاقته التأثيرية من ثقافة المجتمع، فرغبات المستهلك تحدد ضمن سياق ثقافي هو الذي يحكم الأفراد ويوجههم.

3) في تحليل مضامين نماذج إشهارية:

3-1) **الاعلان العنصري وتعنيف الرجل الأسود – تحليل نموذج إعلاني لشركة منظفات صينية**[20]

يمكن تقسيم أحداث هذا الخطاب الإعلاني إلى ثلاث مراحل أساسية نعرضها كالآتي:

المرحلة الأولى: قبل إدخال الشاب الأسود في الغسالة ليُنَظَّف

في هذه المرحلة تقف شابة صينية بيضاء البشرة ذات قوام "جذاب"، ترتدي ملابس مغرية، في مكان معد لغسل الملابس، وفجأة يدخل عليها شاب ذو بشرة داكنة، يحمل في يده اليمنى أداة تستخدم في الصباغة وفي اليسرى قدر طلاء أبيض، وكان يرتدي سروالاً وقميصا t-shirt متسخين، وفيه شعار مكتوب باللغة الصينية ويظهر أنه ملطخ بالصباغة، وكان هذا الشاب الأسود ينظر إلى الفتاة الصينية ويصفر، محاولا جذبها والتحرش بها، فالتفتت إليه بدورها وأشارت إليه بالتقدم نحوها.

المرحلة الثانية: إدخال الشاب الأسود في الغسالة

عندما يقترب منها ويحاول التغزل بها، تمسك ذقنه بيدها اليسرى، ثم تضع علبة صابون خضراء في فمه، وتمسكه من رقبته وتدخله بعنف في الغسّالة.

المرحلة الثالثة: تحول الشاب الأسود إلى شاب أسيوي ببشرة بيضاء ناعمة وملابس نظيفة.

وبعد برهة تفتح الفتاة الغسالة وتتفاجأ بظهور شاب صيني أبيض اللون بجسم وملابس "نظيفة"، ثم تندهش من جاذبيته، وينتهي الاعلان بنظرة أطلقها الشاب الصيني للكاميرا، أتبعها بغمزة، يظهر فيها

[20] Racism in a Chinese laundry detergent advertisement, https://www.youtube.com/watch?v=Few8kJ0zfnY On: 27/03/2021.

الصابون/ المنتج، كأداة سحرية لتحوله من شاب أسود "حالة غير مُرضِية" إلى شاب صيني أبيض "حالة مُرضية".

أما عن شخصيات الإعلان فنجد:

الفتاة الصينية: وهي شابة في العشرينيات من عمرها، بيضاء اللون، ترتدي ملابس مغربية، منحت دورا إيجابيا في هذا الخطاب الإعلاني.

الإفريقي: شاب في العشرينيات من العمر، أسود البشرة، يرتدي ملابس متسخة، مُنح دورا سلبيا في الإعلان، حيث ظهر بدور عامل طلاء مُتحرش دون أن تبدي الفتاة الصينية أي انجذاب حقيقي نحوه، بل على العكس، أدخلته بعنف في الغسالة كي يُنَظَّف.

الشاب الصيني: شاب في العشرينيات من العمر، أبيض البشرة، طويل القامة، يرتدي ملابس نظيفة، منح دورا إيجابيا في هذا الخطاب الإشهاري، لانجذاب الشابة الصينية إليه. قدمه الإعلان في سيناريو يبرز تحوله السريع من شاب قذر (أسود غير جذاب) إلى شاب صيني (أبيض نظيف وجذاب).

التحليل الصوتي

ارتبط هذا الخطاب الإعلاني بصوت الموسيقى الذي تغير إيقاعها بتغير مجرى الأحداث، في البداية ظهرت موسيقى حماسية، بما يتناسب مع الأحداث في بداية الإعلان (محاولات الشاب الأسود التحرش بالفتاة الصينية)، لكن في المرحلة الثانية أي بعد أن أُدخِل الشاب الأسود في الغسالة، احتفظ بطبيعة الموسيقى مع إضافة أصوات أخرى مثل الأصوات الصادرة من الغسالة نفسها وهي تؤدي مهمة غسل الشاب الأسود، ثم أصوات صراخه جراء تغسيله. أما المرحلة الثالثة التي وازت تحول الشاب الأسود إلى صيني أبيض فقد ضُمِّن إيقاعا موسيقيا آخر يتوافق مع صدمة الفتاة الصينية وذهولها من جاذبية الفتى بعد التغسيل، ومن المنتج نفسه باعتباره "أداة التحول" من حالة غير مُرْضِية إلى نتيجة مُرضية. وخُتم هذا الإيقاع الموسيقى بكلمات باللغة الصينية وهي في الغالب تتجه إلى الإقرار بجودة المنتج وقدرته العجيبة على التنظيف ثم إرشاد المتلقي إلى عناوين الشركة المنتجة. لطلبه واقتنائه.

تأويل الأبعاد الاجتماعية والثقافية للخطاب الإعلاني:

يرتكز هذا الاعلان العنصري على بنية من الدلالات السوسيوثقافية الخطيرة التي ترسم علاقة تعارض بين الأبيض والأسود، كل هذه الدلالات اتجهت إلى تبخيس الشاب الأسود باعتباره **قليل النظافة** كما أن حمله للطلاء إشارة إلى امتهانه مهنة وضيعة، أما الكيفية التي أدخلت بها الفتاة الصينية الصابون في فمه فتظهره كشخص تفوح من فمه **رائحة كريهة**، وهو موضع **اشمئزاز** الفتاة وامتناعها عن مغازلته، بدليل الكيفية «المهينة» الذي اتبعتها بوضعه في الغسالة.

في المقابل، بعد أن غُسّل الشاب بالمنظف "السحري" حدثت **لحظة التحول في بنية الاشهار ومضمونه وتجلت مراميه وبرزت أهدافه** حيث أن تحوله من شاب بملامح إفريقية "غير مرغوبة" إلى شاب أسيوي أبيض بملامح صينية "جذابة"؛ يعطي مدلولا مباشرا على كون المنتوج المشَهَّر ناجع وسحري - ليس فقط - في تنظيف الملابس بل أيضا في تنظيف البشرة وتحويلها من سوداء إلى بيضاء الأمر الذي سيولد حالة من الرضا لدى المستهلك.

لقد ساعد هذا المثال الاعلاني على ترسيخ صورتين نمطيتين متناقضتين؛ الأولى هي الاعتقاد بعدم جاذبية أصحاب البشرة الداكنة، وتجلى ذلك من خلال الدور الذي لعبته شخصية الفتى الإفريقي الأسود في الإعلان، والثانية هي أن لون البشرة البيضاء تعتبر "الموديل" المرغوب فيه للفتيات الصينيات، والدليل على ذلك، رد فعل الفتاة على تحول الشاب الإفريقي إلى صيني أبيض.

3-2) الاعلان العنصري وتعنيف المرأة السوداء - تحليل نموذج إعلاني لشركة دوف Dove [21]

تعاني النساء السود من عنف مزدوج في جل المجتمعات، عنف على أساس جنسهن، وآخر بسبب لون بشرتهن الداكن، مما يضعهن في وضع اجتماعي معقد. وأمام وُصُوم وتصنيفات خطيرة، فالسوداء سليلة العبيد بحسب المتخيل السائد، قد تُنعت بصفات انتقاصية كالمحروقة، والعبدة، والخادمة..إلخ. وحتى الرجال السود أنفسهم في بعض الثقافات لا يميلون إلى الزواج منهن كي لا يورثوا أبناءهم نقمة السواد.

المنزلقات العنصرية في الخطابات الإعلانية لشركة دوف Dove كثيرة، منها:

في عام 2011، عرضت إعلانا يُظهر ثلاث نساء بألوان متدرجة ويرتدين ملابس الاستحمام، وخلفهن لوحتان خشبيتان كبيرتان، مكتوب على الأولى before أي قبل، وفي الثانية After وتعني بعد.

---

[21] How Racist Is the New Dove Ad? https://www.youtube.com/watch?v=Rh7ASr4WXqc on : 27/03/2021

تقف الفتاة الإفريقية السوداء أمام اللوحة الأولى "قبل/ before" وكانت هناك فتاة ثانية تتمتع ببشرة فاتحة تقف أمام فاصل اللوحين، في حين تقف الفتاة الثالثة وكانت شديدة البياض أمام اللوح الذي كتب عليه "بعد After".

ومضمون الإعلان واضح هنا؛ أنه البشرة تتحول من سوداء إلى بيضاء باستعمال مستحضر التجميل الذي تنتجه هذه الشركة،

ويبدو أن هذا الإعلان لم يجد صياغة أفضل للترويج لهذا المنتج أكثر من اتخاذ هذا النهج العنصري الذي يربط النظافة والنقاء والجمال بالبياض، مما خلق موقفا عنصريا واضحا له آثار سلبية على نظرة النساء السود لأنفسهن وهويتهن. . وتعزز مثل هذه الإعلانات الاعتقاد بأن الجمال لا يوجد إلا في اللون الأبيض، وهو ما يتعارض مع التنوع والاختلاف الذي هو سنة كونية.

3-3) صورة المسلم "الإرهابي" في الإعلانات التجارية العنصرية

لا تزال الصور النمطية عن العرب والمسلمين سلبية في وسائل الإعلام الغربية. منذ أحداث 11 سبتمبر 2011، أصبح يُنظر إليهم بشكل سلبي على أنهم إرهابيون، يظهر ذلك إعلانيا عندما قررت شركة السيارات الألمانية Volkswagen إنتاج إشهار لعلامتها التجارية ولقوة سيارتها الجديدة،

تحليل أحداث الإعلان:

المرحلة الأولى: وتبدأ بخروج شاب يرتدي الزي الإسلامي (المتمثل في الكوفية الفلسطينية) من منزله ويركب السيارة.

الخطوة الثانية: يصل إلى مقهى في المدينة حيث يتجمع الناس، ويقرر الضغط على الزر لتفجير السيارة.

المرحلة الثالثة: بفضل قوة السيارة وصلابتها قامت بحماية نفسها والأشخاص المحيطين بها من خلال منع الانفجار من إيذائهم.

تحليل الشخصيات:

الشاب الذي يرتدي زياً مسلماً: شاب في الثلاثينيات من عمره يرتدي الكوفية الفلسطينية كصورة نمطية للمسلم "الإرهابي". يقود السيارة بهدوء ويقرر تفجيرها في مكان يتجمع فيه المواطنون الأبرياء، لكنه هو نفسه ينفجر. وتبقى السيارة سليمة.

الجالسون في المقهى: شريحة من المجتمع الغربي - الألماني لم يبدوا أي اهتمام بالانفجار، وذلك لثقتهم في سيارة Volkswagen التي منعت إحداث اضرار مادية أو بشرية

الأبعاد الاجتماعية والثقافية لهذا الإعلان

يتضمن هذا الإعلان الخطير ضمناً الصورة النمطية للعربي باعتباره "إرهابياً". حاولت الشركة من خلاله استغلال صور المسلمين المتداولة في وسائل الإعلام واستلهمتها لتثبت صلابة السيارة التي تنتجها، فهي قادرة على مقاومة الانفجارات وتوفير الحماية لأصحابها وللمدينة.

ومن ناحية أخرى فإن القائمين على إنتاج المادة الإعلانية هنا لم يهتموا بخطورتها وتداعياتها وتأثيرها الاجتماعية والثقافية في إعطاء صورة سلبية عن الآخر المسلم وثقافته. بل قد يكون الأمر أنهم أنتجوا هذا الإعلان عمدًا، أو ربما كان خطابهم غير واعٍ بسبب الصور المتأصلة عن الإسلام والمسلمين في الغرب. وقد زادت الحملات الإعلانية ونشر المعلومات من خطورتها، خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر.

خاتمة

من خلال هذه النماذج وغيرها، يظهر أن الخطاب الإعلاني والترويجي للمنتج ليس بريئا: فهو يحمل معنى اجتماعيا وتمثيلا ثقافيا يرتكز على بنية خطيرة أساسها رسم مسافة بين الأنا والآخر عبر وضع هذا الآخر في قوالب نمطية جامدة تخاطب الوعي واللاوعي الجماعيين.

لقد بينا من خلال الأمثلة الإعلانية التي عرضناها في التحليل أن صورة الأفريقي الأسود لا تزال قائمة على تلك الصور النمطية التي فرضها الاستعمار الغربي خلال الحقبة الاستعمارية وبعدها، حيث ساد الاعتقاد بأن العرق الأبيض متفوق على الآخرين. وأن الأفارقة هم في أسفل التسلسل الهرمي، ومكانتهم أقل من وضع جميع الشعوب الأخرى. هذه المعتقدات جعلت النظرة تجاه السود سلبية في الغالب.

أما صورة المسلم فلا تقل سلبية عن هذا التمثيل. منذ أحداث 11 سبتمبر 2001، أطلقت وسائل الإعلام الغربية حملات إعلانية تحاول إعطاء صورة نمطية عن الإرهابي. وعادة ما يظهر في شكل رجل يرتدي لباساً إسلامياً وملتحياً، وهي الصورة التي تم الترويج لها على نطاق واسع إلى حد إعطاء الانطباع بأن كل مسلم

يرتدي هذا اللباس هو مشروع إرهابي، وهو تصوير خطير ناتج عن التأثير الذي مارسه الإعلام منذ سنوات طويلة.

تحتوي الإعلانات التلفزيونية على مضامين عنصرية عديدة ومتنوعة، وما قدمته الدراسة ما هو إلا أمثلة بسيطة لإبراز حجم المشكلة الناتجة عن خلق خطاب إعلاني بسيناريو عنصري يمس ويهدم كرامة الإنسان.

ومن خلال النماذج المذكورة في التحليل، يطرح السؤال: من أين تأتي هذه الأفكار وهذه السيناريوهات لهذه المؤسسات لإنتاج هذه المشاهد وبثها على الشاشة أمام جمهور غير محدد من المتابعين؟

لا ريب أن الخطاب الإعلاني يعبر في النهاية عن القيم والأفكار والميول العميقة لثقافة المخرج "صانع السيناريو". فهو لا يبني مادته من فراغ، بل بناءً على تمثيلاته ومعتقداته حول ما يمكن أن يكون له تأثير أكبر على السوق الذي يستهدفه. وهنا تكمن المشكلة.

بيبليوغرافيا

- **المراجع باللغة العربية:**
- ابن منظور: **أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، مجلد 12، ط1
- جوزيف عبود كبة، **محاضرات في علم النفس التجاري**، دار النشر، حلب، سوريا، 1980
- سميرة سطوطاح، الصور النمطية للمرأة في الاشهار التلفزيوني: تغييب للعقل وسيطرة للجسد دراسة تحليلية لعينة من الإشهارات، جامعة باجي مختار عنابة، تحميله عبر الرابط: www.asjp.cerist.dz بتاريخ: 2021/04/18
- ستيفن كولمان وكارين روس، الإعلام والجمهور، ترجمة: صباح حسن عبد القادر، طبعة عربية أولى، 2012، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة
- بيرنار كاتولا، الإشهار والمجتمع، ترجمة سعيد بنكراد، الطبعة الأولى، 2012، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية
- نور الدين دحماني، بلاغة الصورة الفنية في الخطاب القصصي القرآني، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، 2011، 2012
- قاموس المعاني، النسخة الالكترونية، www.almaany.com بتاريخ: 2021/05/20

- مجموعة من الدارسين: **صورة الإسلام والمسلمين في الخطاب الإعلامي الفرنسي: التَّمثُّلات والأبعاد**، https://tinyurl.com/3d22x9bd بتاريخ: 2022/06/21.
- الدلالات اللغوية للفظة "عنصرية"، معجم اللغة العربية المعاصرة، https://www.arabdict.com بتاريخ: 2021/08/02
- مبروك كادا، الاشهار والترجمة وفعل التثاقف، مقال منشور في : https://www.inst.at/trans/23، اطلع عليه في 2021/03/27
- إعلان ماذا يخبئ عنك المسلمون، https://tinyurl.com/472zkxav بتاريخ: 2021/04/27

المراجع باللغات الأجنبية:

- Jean-Baptiste Légal & Sylvain Delouvée , **Stéréotypes,préjugés et discrimination** , 2e édition, Dunod, 2015,
- la stratégie de création publicitaire, file:///C:/Users/TEMP.samir-PC/Downloads/53280a2e146e6.pdf
- Racism in a Chinese laundry detergent advertisement, https://tinyurl.com/byzrv3aj On: 27/03/2021.
- How Racist Is The New Dove Ad? https://tinyurl.com/2h43s7nk on : 27/03/2021

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

تقرير عن مؤتمر كلية الدراسات الإسلامية جامعة حمد بن خليفة عن تطوير الممارسة العلاجية لعلم النفس الإسلامي من خلال التعليم والبحث العلمي

Report on the College of Islamic Studies Conference on Hamad Bin Khalifa University Developing the therapeutic practice of Islamic psychology through education and scientific research

- ندوة أكاديمية –

فريق تحرير المجلة

journal editorial team

الجهة المنظمة: كلية الدراسات الإسلامية، جامعة حمد بن خليفة، بالشراكة مع مركز خليل، والجمعية الدولية لعلم النفس الإسلامي (IAIP) ، والعالمية لطلبة علم النفس الاسلامي (ISIP).

مكان المؤتمر: المؤتمر في مدينة الدوحة في دولة قطر مقر المبنى ذي المنارتين التابع لجامعة حمد بن خليفة، كلية الدراسات الإسلامية.

تاريخ المؤتمر: 7- 8 من فبراير 2024م.

نبذة عن المؤتمر:

شهد العقد الماضي ازديادا ملحوظا في الاهتمام بمجالِ الممارسة العلاجية لعلم النفس الإسلامي وصدور عدد كبير من الأبحاث والدراسات في هذا الشأن. وقد شهدت تلك الحقبة أيضاً على التوازي نشوء المؤسسات والمراكز العلاجية والمؤتمرات والندوات والدورات المتعلقة بذلك الحقل الوليد. وقد برز إلى جانب هذا الاهتمام الكبير الذي حظيت به العلاجات النفسية من المنظور الإسلامي اهتماماً بتدريب كوادر الجيل الجديد من المعالجين النفسيين المسلمين على طرقِ وأساليبِ العلاج النفسي النابع من التصور الإسلامي.

لقد نشأت لدى المجتمعات المسلمة نفرة تجاه الأفكار والمناهج المستوردة من الواقع الغربي مما دفع بهم للبحث عن حلول للأزمات النفسية للمسلمين من خلال منهج إسلامي متكامل. كما أن مجال علم النفس ككل بات منفتحا على رؤى متجددة ووجهات نظر متنوعة إذ يُرى ذلك بوضوح فيما أتاحته الجمعية الأمريكية لعلم النفس من إبراز لعلم النفس الإسلامي في مؤتمراتها وإصداراتها العلمية في السنوات القليلة الماضية. ولهذا فقد انبرى العلماء المسلمون المتخصصون في هذا المجال لنشر المنشورات العلمية وصياغة البرامج التدريبية التي تسعى لتمكين المعالجين النفسيين المسلمين من سد الاحتياجات النفسية للمجتمعات المسلمة.

في هذا الصدد، بدأ مجال علم النفس الإسلامي يشهد تقديم عدد من البرامج التدريبية والمقررات الجامعية والدبلومات الأكاديمية. والآن ولأول مرة ستقوم كلية الدراسات الإسلامية بجامعة حمد بن خليفة بتقديم برنامج الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي. ومن باب السعي لإنارة الطريق أمام هذه البرامج الحالية والمستقبلية في علم النفس الإسلامي وإثرائها ستعقد هذه الندوة والتي ستتركز محاورها حول التعليم والتدريب والبحث العلمي في تخصص علم النفس الإسلامي العلاجي وذلك بحضور نخبة من رواد هذا المجال وعلمائه.

موضوع الندوة

تُعنى هذه الندوة بدراسة الاهتمام المتزايد والجهود المبذولة في تطوير مجال علم النفس الإسلامي من خلال المبادرات التعليمية، والمشاريع البحثية، والأساليب العلاجية، وذلك فيما يتعلق بميدان علم النفس الإسلامي العام ومجالاته وتطبيقاته ذات الصلة.

وصف البرنامج

سيُمنح العلماء الذين سيتم قبول مشاركاتهم فرصة لتقديم أبحاثهم من خلال عرض شفهي تتبعه جلسة نقاش. كما ستتم دعوة عدد من العلماء البارزين للمشاركة في ورشة عمل مغلقة ستتم فيها مناقشة تصورات الحضور حول تصميم وتطوير المناهج والمقررات الدراسية لبرامج الدراسات العليا في تخصص علم النفس الإسلامي.

وصف الأوراق البحثية ومنهجيتها

الأوراق البحثية قد تتناول موضوعا واحدا أو عددا من الموضوعات المبينة في هذه الوثيقة. كما أن الأوراق قد تتخذ منهجية نظرية، أو تجريبية، أو تطبيقية. ومن المقبول أن تقدم الورقة العلمية تقييما أو دراسة حول بعض البرامج والمناهج الدراسية المقدمة حاليا في المجال. كما ترحب الندوة بالتقارير أو الوثائق التقنية والفنية مثل مواثيق الأخلاق المهنية ومدونات آداب السلوك المهني. وبإمكان العلماء والباحثين تناول الموضوعات المتعلقة بعلم النفس الإسلامي العام مع التركيز على ممارساته التطبيقية العلاجية الاستشارية والسريرية، حيث ستمنح الأولوية للأوراق ذات الطابع التطبيقي العملي.

معايير الاختيار

قائمة الموضوعات والأسئلة المطروحة في هذه الوثيقة ليست قائمة حصرية؛ ولذلك فبإمكان الباحثين تقديم أوراق حول موضوعات أخرى شريطة التزامها بموضوع الندوة مع الأخذ بعين الاعتبار الهدف الأساسي منها وهو: تطوير الممارسة العلاجية لعلم النفس الإسلامي من خلال التعليم والبحث العلمي.

ستقوم لجنة أكاديمية بتقييم جميع الملخصات والأوراق البحثية واتخاذ القرار بشأن قبول الأوراق أو رفضها.

عنوان الورقة التي قدمها دكتور محمد محمود مصطفى عن تطوير البرامج: ما هي المكونات الأساسية وتصاميم المناهج المقترحة لكل من البرامج التعليمية النظرية والتطبيقية لعلم النفس الإسلامي للدراسات الجامعية والدراسات العليا.

إن هذه الورقة العلمية تهدف في المقام الأول لإظهار الفاعلية والنفعية والأهمية لمفهوم علم النفس الإسلامي، واعتماد المناهج العلمية التدريسية في كلية علم النفس الإسلام على الأسس العلمية لوضع المناهج، كما هدفت إلى الكشف الواضح عن الأهمية المعرفية والأكاديمية لعلم النفس الإسلامي بكل فروعه وأقسامه.

كما هدفت الورقة إلى التركيز على التجربة النظرية والعملية العلمية لكلية علم النفس الإسلامي من حيث نشأتها وطبيعة البرامج الأكاديمية المطروحة فيها لطلاب ما قبل التخرج وما بعده، وطرائق التدريس والبحث العلمي المطبق في المواد الراسية المختلفة.

مع نقل تجربة مقاربة التدريس المشترك لمواد شرعية إسلامية مع مواد نفسية تربوية أصيلة ومراقبة المنتج العلمي المتحقق لدى الطلبة والخريجين.

ولعمق البحث وأهميته وللاستفادة من المرونة المتاحة في مناهج البحث تم استخدام مناهج الاستقراء والوصف، وكذلك المنهج النقدي المقارن للوصل للنتائج الشاملة.

وخلصت الورقة إلى عمق وأصالة المنهج في الإسلام، وأن النظرية المعرفية الإسلامية متينة الأصول، قوية القواعد، واضحة الثمرة والفروع.

وأن واضع المنهج في كلية علم النفس الإسلامي قد اعتمد على المكونات الأساسية للمناهج النافعة؛ العقدية، والفسلفية، والمجتمعية، والنفسية.

كما تدل الورقة على ما سبق وقام به روّاد هذا العلم كمالك بدري وعثمان نجاتي حيث نقلوا اعتراضات مؤسسات بل ودول على هيمنة المفهوم الأمريكي لعلم النفس، وتعميمه على العالم، وكأنه (باراديم) يلزم تتبع خطواته، والله يقول:" قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ"(البقرة:60)، فيقبل من الأوروبي المسيحي والصيني والوثني والهندي والمتحير دينيًا الاعتراض على هذه النظريات، ويجب على المسلم التسليم الكامل لهذه النظريات!

وعلى العقل العلمي الإسلامي أن يتخلص من وهم الانتظار وضعف المبادرة التي جعلت من مجال علم النفس العام بفروعه علمًا خاصًا بأهله، ولسنا إلا ناقلين له ولنظرياته وممارساته، بقطع النظر عن موافقة هذه النظريات والممارسات مع الإسلام أو مخالفتها في بعض تفاصيلها، أو حتى معارضة له ومصادمة لقواعده وهادمة لبنيانه.

إن هذه الورقة أثبتت نجاعة مفهوم علم النفس الإسلامي، وقوته، وقوة الحاجة إليه للمسلم وغير المسلم، وأن المناهج الشارحة له والمفسرة يجب أن تلتزم بالمناهج العلمية المتبعة.

وكانت تدور حول المحاور الآتية:

- ❖ المقدمة التمهيدية ذكرت أهمية الموضوع ومدى حيويته ونفعه للمؤسسات الأكاديمية التعليمية وللناس بصفة عامة.
- ❖ الفصل الأول: معنى المنهج وأهميته للمؤسسات الأكاديمية التي تعنى بتدريس علم النفس الإسلامي وللمدرس والطالب، وبيان قسمي المنهج المعتمدين بين الباحثين. (التجزيئي- الاستيعابي).
- ❖ الفصل الثاني: النظرية المعرفية ومصدرية المعرفة في الإسلام.
- ❖ الفصل الثالث: سمات ومميزات التأصيل الإسلامي لعلم النفس الإسلامي.
- ❖ الفصل الرابع: قواعد للتأصيل المنهجي التي يسلم بها الباحث في علم النفس الإسلامي من العثار.
- ❖ الفصل الخامس: عقلية التعلم وإطلاق يد الباحث في علم النفس الإسلامي وفق قواعد التأصيل، ونموذج كلية علم النفس الإسلامي.
- ❖ الخاتمة.

وأحاط بالمؤتمر لقاءات حيوية ونافعة ومميزة مع مجموعة من الاختصاصيين والأكاديميين في مجال علم النفس الإسلامي من العرب وغيرهم، ومن كل بلاد العالم؛ منهم على سبيل المثال وليس الحصر:

- الدكتور همان كيشفرزي مؤسس والمدير التنفيذي لمركز خليل للعلوم النفسية، والمسؤول المباشر عن برنامج الماجستير في علم النفس الإسلامي في كلية الدراسات الإسلامية جامعة حمد بن خليفة قطر.
- الدكتور خالد الزمزمي من كلية الطب النفسي جامعة جونز هوبكنز في أمريكا وعضو في مركز خليل.
- الدكتور فهد خان من مركز خليل ، أمريكا.
- الدكتور محمود مصري من دار المخطوطات في السلطان أحمد، وجامعة فاتح سلطان محمد الوقفية، تركيا.
- الدكتورة رانيا عوض المعمل الإسلامي عن الصحة النفسية التابع لجامعة ستانفورد أمريكا.

- الدكتور عبد الله روثمان من جامعة كمبريدج بريطانيا.
- الدكتور عنبر حق من كلية كمبريدج الإسلامية بريطانيا – ومؤسسة ICNA أمريكا.
- الدكتور زبير بن مبارك من مجموعة العالمية لطلاب علم النفس الإسلامي ISIP.
- الأستاذ سيد جمال الدين ميري رئيس المجموعة العالمية لطلاب علم النفس الإسلامي ISIP، السويد.
- الدكتور مسعود أذربيجاني من إيران، جامعة المصطفى العالمية.
- الأستاذ الدكتور عائد سماجيتش أستاذ علم النفس ونائب رئيس جامعة سراييفو للتعاون الدولي – البوسنة والهرسك.
- الأستاذ مهدي قصقص من كندا، اخصائي نفسي مرخص .
- الدكتور حمادة حميد الطالب من جامعة ييل أمريكا.
- الدكتور محمد طاهر خليلي جامعة الشفاء والتعمير الألكترونية، باكستان.
- الدكتور وحدت جورمز جامعة اسطنبول المدنية، تركيا.
- الدكتور عمر مندوزا أخصائي نفسي وأستاذ كرسي في أمريكا.
- الدكتور يوسف مسلم من مركز الكلمة للعلاج المعرفي السلوكي – الأردن.
- دكتور علي حبيبي من مجموعة العالمية لطلاب علم النفس الإسلامي ISIP. فرنسا.
- وكذلك الشيخ أمين خلواديا من دار القاسم أمريكا، وغيرهم كثير.

ورغم أن المؤتمر عن الممارسات العلاجية عن طريق التدريس لطلاب مرحلتي البكالوريوس والماجستير، إلا أن المؤتمر أظهر أن التأصيل العلمي والأكاديمي لعلم النفس الإسلامي هو الطريق الأمثل والأصح للتعامل مع الممارسات.

فالصواب جمع الجهود للتأصيل العلمي والشرعي والأكاديمي لعلم النفس الإسلامي، قبل الخوض في الممارسات الخاصة للفروع المختلفة.

وكانت توصيات دكتور محمد محمود مصطفى عميد الكلية تتلخص في التالي:

- إنشاء مجلس للأمناء أو مجلس شورى جامع في علم النفس الإسلامي لأشخاص يملكون مجموعة قدرات ومهارات يتم اعتمادها.

- تنفيذ قاموس عاجل للمصطلحات الغالبة والمهمة في علم النفس الإسلامي.
- تنسيق الأبحاث التأصيلية حول العالم لعلم النفس الإسلامي.
- السعي الحثيث لدى الجامعات الحكومية والخاصة لاعتماد برامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراة للكليات التي تتعامل مع علم النفس الإسلامي.
- استمرار اللقاءات العامة والخاصة للتأصيل والنظر في علم النفس الإسلامي.
- انشاء مجلات محكمة دورية أو اعتماد مجلة بادر التابعة لكلية علم النفس الإسلامي للنشر الأكاديمي حول علم النفس الإسلامي.
- التعاون الضروري وتناقل الخبرات والأساتذة في التدريس في الأماكن المختلفة التي تدرس علم النفس الإسلامي.
- نشر علوم العالم العربي (الإسلامي) لدى الغرب للتعرف على الأكاديميين العرب الذي يتصدرون المشهد عن علم النفس الإسلامي.

وكان في هذا السفر محاضرة في جامعة قطر رابطة الخريجين فرع علم النفس وكانت عن الإرشاد الزواجي وقواعده من منظور علم النفس الإسلامي. وقد تم تكريم الدكتور محمد محمود مصطفى عميد الكلية بعد المحاضرة

وتم عقد بودكاست في جامعة قطر كذلك عن العواطف والانفعالات وفق منظور علم النفس الإسلامي، ومفهوم الحب في الإسلام.

PADİR

İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

العدد الثاني – مارس 2024

Issue 2 – March 2024

مجلة فصلية محكمة ربع سنوية – تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي

ISSN : 3023-6231