



وَفِيهَا
أَفَلَا تَبْصُرُونَ
وَمَا أَوْتِيْتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

مجلة بصائر نفسانية

مجلة مستجدات في علوم و طب النفس

مجلة فطرية في علوم و طب النفس

الرئيس

جمال التركي

[الطب النفساني / تونس]

الرئيس الشرفي

الرئيس الفخري

يحيى الرفاهي [الطب النفساني / مصر]

أحمد عكاشة [الطب النفساني / مصر]

مستشار الرئيس

محمد أبو طالب [الطب النفساني / إنكلترا]

المستشار الشرفي في الطب النفساني

المستشار الفخري في الطب النفساني

قتيبة الجابلي [الطب النفساني / العراق - أمريكا]

وليد سلمان [الطب النفساني / الأردن]

المستشار الشرفي في علم النفس

المستشار الفخري في علم النفس

بشير معمرية [علم النفس / الجزائر]

الغالي أمرشاو [علم النفس / المغرب]

الهيئة الإستشارية (ترتيب أبجدي)

محمد أديب العسالي [الطب النفساني / سوريا]

مصطفى العشوي [علم النفس / الجزائر - الكويت]

نزار عيون السود [علم النفس / سوريا]

شارل بدورة [الطب النفساني / لبنان]

صادق السامرائي [الطب النفساني / العراق]

قاسم مسين صالح [علم النفس / العراق]

الهيئة العلمية المحكمة (ترتيب أبجدي)

السيد فهمي علي [علم النفس / مصر]

صالح بن إبراهيم الصنيع [علم النفس / السعودية]

عبد الفاضل الفارسي [علم النفس / اليمن]

عبد المكيوم محمد بن بريك [علم النفس - اليمن]

عبد الفتاح دويدار [علم النفس / مصر]

عبد الناصر السباعي [علم النفس / المغرب]

علي إسحاق عبد الرحمن [الطب النفساني / مصر]

كامل مسن كتلو [علم النفس / فلسطين]

ماجد الياسري [الطب النفساني / العراق - إنكلترا]

محمد المير [علم النفس / المغرب]

محمد سعيد أبو فلاقة [علم النفس / مصر]

محمد عثمان الميعسي [علم النفس / السودان]

معن عبد الباري قاسم صالح [علم النفس / اليمن - السعودية]

وليد خالد عبد الحميد [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

إبراهيم الفضير [الطب النفساني / السعودية]

أحمد العشي [الطب النفساني / تونس - فرنسا]

إفلاص مسن عشريّة [علم النفس / السودان]

مستين الطيار [الطب النفساني - العراق / إنكلترا]

فالد الخفرائي [علم النفس / مصر]

فالد عبد السلام [علم النفس / الجزائر]

فولحة أبو بكر [علم النفس / عكا]

رمضان زعطوط [علم النفس / الجزائر]

زبير بن مبارك [الطب النفساني / الجزائر]

الزين عباس عمارة [الطب النفساني - السودان]

سارة الصفدي [علم النفس - الأردن / الإمارات]

سامر جميل رضوان [علم النفس / سوريا - عمان]

سامية بكرى علي عبد العاطي [علم النفس - مصر]

سداد مهاد التميمي [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

السكرتيرية: إيمان الفقي و سلوى الورتاني

إصدار مؤسسة العلوم النفسية العربية - تونس

مؤسسة العلوم النفسية العربية

"مجلس إدارة" شبكة العلوم النفسية العربية"
يختار العام 2022

البروفيسور مصطفى عشوي
(علم النفس - الجزائر)

"شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2022"

وتكريمه بلقب

"الكادحون في علوم و طب النفس " للعام 2022

بمناسبة هذا التكريم تحتفي "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور مصطفى عشوي

على مدار هذا العام، من خلال التعريف بمجموعة من أعماله العلمية

رابط لوحة التكريم بلقب الكادحون

<http://www.arabpsynet.com/Prizes/Prize-KadihounYW2022.pdf>

دليل التكريم بلقب الكادحون

على الموقع العلمي للشبكة

<http://arabpsynet.com/Prizes/IndexKhadihoun.htm>

على المتجر الإلكتروني

<http://www.arabpsyfound.com/arabpsynet.php?p=6>

على الفايس بوك

https://www.facebook.com/APN-Kadehun-Awards-101042428113563/?modal=admin_todo_tour

بصائر نفسانية العدد 37: صيف 2022 ملحق شهر جوان

مؤسسة للعلوم النفسية العربية تحتفي العام 2022 بالبروفيسور مصطفى مشوي
بمناسبة اختياره من طرف المجلس العلمي:
" الشخصية العربية للعام 2022 في علوم وطب النفس "

الاعمال العلمية : المجموعة الثالثة

- 7 ندوة تكامل العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية
- 21 محاضرات الإبداع لدى طلبة الجامعات العربية: دراسة إقليمية
- 54 لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معاً؟
- 67 الوساطة والفساد في إدارة الأعمال: دراسة إقليمية

مجلة "بصائر نفسانية" ملحق العدد 37 - شهر جوان 2022

الاعمال العلمية 3

ندوة تكامل العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية
محائق الإبداع لدى طلبة الجامعات العربية: دراسة إقليمية
لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟
الواسطة والفساد في إدارة الأعمال: دراسة إقليمية

شبكة العلوم النفسية العربية

نحو تعاون عربي رقيا بعلوم وطب النفس

الموقع العلمي

<http://www.arabpsynet.com/>

المتجر الإلكتروني

<http://www.arabpsyfound.com>

الكتاب السنوي 2022 1 " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار الثاني عشر)

الشبكة تدخل عامها 22 من التأسيس و 20 على الويب

22 عاما من الكدح... 20 عاما من المنجزات

(التأسيس: 2000/01/01 - على الويب: 2003/06/13)

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynet.pdf>

الكتاب الذهبي لشبكة العلوم النفسية العربية للعام 2022 (الفصل السابع: من الكتاب السنوي للشبكة)

التحميل من الموقع العلمي

<http://arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynetGoldBook.pdf>

اشتراكات العضوية بموسسة العلوم النفسية العربية للعام 2022

اشتراكات العضوية

عضوية "الشريك الفخري الماسي المميز" / "الشريك الفخري الماسي" / عضوية "الشريك الشرفي الذهبي"

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=36&controller=category&id_lang=3

نحو تكامل العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية¹



أ.د. مصطفى عشوي - أستاذ علم النفس (الجزائر)

amusta2009@gmail.com

مدخل:

إذا ذكر علم النفس حالياً -باعتباره من العلوم الاجتماعية الحديثة- فأول ما يتبادر إلى الذهن عند كثير من المثقفين المسلمين وخاصة من غير المتخصصين في علم النفس هو "فرويد" ثم تتداعى المعاني بأن "فرويد" هذا يهودي وأنه ملحد بالله وأنه كتب كتباً ضد الدين. أما إذا نكر علم الاجتماع فأول ما يتبادر إلى الذهن اسم دوركايم وماركس، وأنها يهوديان وأنها ملحدان وأنها ضد الدين، وغير ذلك من التدايعات...

إن هذه العلاقة بين بعض فروع العلوم الاجتماعية والدين المرتسمة بصفة شعورية وأحياناً بصفة لاشعورية في أعماق وأذهان بعض المثقفين والمفكرين المسلمين هي الخلفية التي تجعل بعض هؤلاء المثقفين والمفكرين وبعض علماء الدين المسلمين يتخذون موقفاً سلبياً وقد يكون عدائياً نحو العلوم الاجتماعية وخاصة نحو علم النفس وعلم الاجتماع. وهذا الموقف السلبي ليس إلا رد فعل عاطفي غالباً ما يتسم بالتعميم والتبسيط.

وفي الواقع، فإن عدداً لا بأس به من النفسانيين والاجتماعيين ملحدون فعلاً وقد اتخذوا من الدين هدفاً لنقدهم وسخرتهم، بل ورفضهم لكل ماله صلة بالدين سواء كانت مؤسسات أم معارف ثم إن بعضهم عمم موقفه السلبي هذا نحو الدين سواء من حيث أصله أم من حيث وظيفته ودوره في المجتمع.

ولكن هذا الواقع الذي فرضته هيمنة العلمانية في الغرب وغيره في مختلف مجالات الحياة وخاصة في مجال المعرفة، لا ينبغي أن يرغمنا لنعمم حكماً بالإلحاد ورفض الدين ومحاربه على النفسانيين والاجتماعيين جميعاً وعلى كل العلوم الاجتماعية، بل إن هذا الواقع - في رأيي - لا ينبغي أن يدفعنا لكيلا نميز بين العلوم الاجتماعية كعلوم ذات مواضيع ومناهج من جهة، والعلماء الاجتماعيين كأشخاص لهم ميولهم ومعتقداتهم وأيديولوجياتهم بل ولهم رغباتهم ونزواتهم من جهة أخرى.

وعليه، فإن هدف هذه الدراسة هو طرح قضية العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية باعتبارها ذات صلة بالدين كموضوع للنقاش في إطار الفكر الإسلامي في إطار مراعاة التغيرات الفكرية التي حدثت في الغرب وفي العالم الإسلامي نفسه عبر التاريخ وخاصة فيما يتعلق بتطور العلوم ومحاولات انفصالها عن الفلسفة والدين إلى جانب التغيرات الفكرية التي حدثت منذ القرن التاسع عشر وتبلورت في القرن العشرين بخصوص المكانة التي تتمتع بها العلوم الاجتماعية ودورها في المجتمع وخاصة في الغرب.

ولدراسة هذه العلاقة فقد ارتأيت أن أطرح السؤال الآتي:

. ما هي العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية؟ وهل يمكن أن تتكامل هذه العلوم في إطار

الفكر الإسلامي؟

إذا ذكر علم النفس حالياً - باعتباره من العلوم الاجتماعية الحديثة- فأول ما يتبادر إلى الذهن عند كثير من المثقفين المسلمين وخاصة من غير المتخصصين في علم النفس هو "فرويد" ثم تتداعى المعاني بأن "فرويد" هذا يهودي وأنه ملحد بالله وأنه كتب كتباً ضد الدين

إن هذه العلاقة بين بعض فروع العلوم الاجتماعية والدين المرتسمة بصفة شعورية وأحياناً بصفة لاشعورية في أعماق وأذهان بعض المثقفين والمفكرين المسلمين هي الخلفية التي تجعل بعض هؤلاء المثقفين والمفكرين وبعض علماء الدين المسلمين يتخذون موقفاً سلبياً وقد يكون عدائياً نحو العلوم الاجتماعية وخاصة نحو علم النفس وعلم الاجتماع

وينبغي أن أشير منذ البداية أن الإجابة عن هذا السؤال تحتاج إلى نقاش طويل وبحث مستفيض، وليس هدف هذه الدراسة إلا طرح هذه القضية للنقاش بين المتخصصين لكي نفكر في سبل تمكنا نحن المسلمين المتخصصين في العلوم الاجتماعية من الخروج من جحر الضب وتحميننا من الدخول في متاهات الخرافة والدجل وتعصنا من دوامة الاجترار والتكرار التي وقع فيها الفكر الإسلامي منذ قرون. ومن أهداف هذه الدراسة هو وضع مدخل للنقد الذاتي للأطروحات المعرفية التي تقترح الآن من طرف بعض المفكرين والمتخصصين الاجتماعيين المسلمين. وليس الهدف من هذا النقد الانتقاص من هذه الجهود أو رفضها بقدر ما هو محاولة لاستثارة الهمم للتعمق أكثر في تقديم بدائل علمية وعملية ترينا عيوبنا وتقترح سبل نهضتنا دون دغدغة للعواطف، ودون تقديم شعارات جوفاء لا تزيدينا إلا ابتعادنا عن غاياتنا وأهدافنا وإن كانت تصور لنا هذه الغايات والأهداف وكأنها قيد المنال إلا أنها في الواقع عبارة عن سراب ولا شيء غير السراب!

وتتبعني الإشارة إلا أن التناول (المنهج) المتبع في هذه الدراسة تناول غير أحادي الاتجاه والموقف، كما أنه اتجاه لا يتبنى الموقف الثنائي (الحق بدلا من الباطل والخطأ بدلا من الصواب مثلا) نحو القضايا الفكرية والعلمية، بل إن هذه الدراسة عبارة عن محاولة للنظر إلى العلوم الاجتماعية وعلاقتها بالعلوم الشرعية من زوايا متعددة قدر الإمكان.

وقبل ذلك، ينبغي تحديد مفهومي العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية المستخدمين في هذه الدراسة. يعنى بالعلوم الشرعية المعارف التي تدرس المواضيع المتعلقة بالعقيدة والشريعة والفقه وأصول الفقه كما جاء ذلك في النصوص (القرآن والحديث) وبناء على اجتهادات العلماء حسب معطيات النصوص والواقع (انظر تعريف ابن خلدون). أما العلوم الاجتماعية فيقصد بها المعارف المتعلقة بدراسة الفرد والمجتمع وعلاقة الفرد بالمجتمع ومؤسساته وعلاقات الأفراد مع بعضهم بعضا. ومن أهم هذه العلوم علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان والعلوم السياسية والاقتصاد والتاريخ. وإذ نتبنى هنا التعريف الحديث للعلوم الاجتماعية فإن هذا لا يعنى بالضرورة أننا نتبنى الأطر الفلسفية التي تنطلق منها العلوم الغربية الحديثة. إن الدعوة إلى تكامل العلوم الاجتماعية الحديثة مع العلوم الشرعية في إطار الفكر الإسلامي هو الذي سيؤدي - حسب اعتقادي - إلى تأصيل العلوم الاجتماعية الحديثة تأصيلا إسلاميا من جهة، وتجديد العلوم الشرعية من جهة أخرى.

العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية:

لا شك أن فهم القرآن الكريم والحديث الشريف وتطبيق تعاليمهما هو أساس انبثاق مختلف العلوم الشرعية واللسانية في إطار الحضارة الإسلامية. ولكن الذي حدث عبر التاريخ الإسلامي هو تضخم بعض فروع العلوم الشرعية على حساب فروع أخرى، ومثل ذلك تضخم فقه العبادات على حساب فقه المعاملات؛ ولهذا التضخم عوامله السياسية والنفسية. وقد تعرض لبعض هذه العوامل البنا (1996) في كتابه "نحو فقه جديد". وبالإضافة إلى ذلك فقد تم إهمال ميادين ومجالات أخرى إهمالا يكاد يكون إهمالا تاما مما أدى إلى عدم تطور فقه الواقع الذي تبلور مؤخرا - في الغرب - فيما يسمى بالعلوم الإنسانية. ولا يخفى أن هذا الموضوع في حاجة إلى بحوث أكثر عمقا وموضوعية و ذلك لما له من أهمية في معرفة مسار تطور العلوم في إطار الحضارة الإسلامية، كما يساعدنا فهم هذا التطور على معرفة اتجاه

محددًا لا بأس به من النفسانيين والاجتماعيين ملحدون فعلا وقد اتخذوا من الدين هدفا لنقدهم وسخرتهم، بل ورفضهم لكل ماله صلة بالدين سواء كانت مؤسسات أم معارفه

هذا الواقع الذي فرضته هيمنة العلمانية في الغرب وغيره في مختلف مجالات الحياة وخاصة في مجال المعرفة، لا ينبغي أن يرخمنا لنرخم حكمتنا بالإلحاد ورفض الدين ومعارفته على النفسانيين والاجتماعيين جميعا وعلى كل العلوم الاجتماعية

هدف هذه الدراسة هو طرح قضية العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية باعتبارها ذات صلة بالدين كموضوع للنقاش في إطار الفكر الإسلامي في إطار مراعاة التغييرات الفكرية التي حدثت في الغرب وفي العالم الإسلامي نفسه عبر التاريخ

لدراسة هذه العلاقة فقد ارتأيت أن أطرح السؤال الآتي: ما هي العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية؟ وهل يمكن أن تتكامل هذه العلوم في إطار الفكر الإسلامي؟

العلوم حاضرا ومستقبلا في العالم الإسلامي. والذي يهنا أساسا في هذه الدراسة هو مناقشة العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية، وكيف ينبغي أن نحدد مجالات كل علم من هذه العلوم ومنهج دون فصل بائن أو خلط شائن بين هذه المواضيع والمناهج.

يقودنا هذا التحديد بالضرورة إلى الحديث عن الفصل بين العلوم من حيث الموضوع والمنهج؛ وذلك بالعمل على تحقيق الفصل الهادف بين العلوم من جهة والنظر في إمكانية تكامل العلوم الاجتماعية والشرعية من جهة أخرى.

والمقصود بالفصل الهادف هو التعمق في دراسة علم ما بعد تحديد موضوعه ومنهجه تحديداً دقيقاً، وكيف يتميز هذا العلم عن غيره من حيث موضوع دراسته ومنهجه أو مناهجه المعتمدة في البحث العلمي. ولا يعني بتاتا الحديث عن الفصل الهادف بين العلوم الدعوة إلى الطلاق البائن بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية مثلاً على غرار الدعوة التي وجدت في الغرب للفصل بين الدين والعلم من جهة، وللغفل بين الفلسفة وبقية العلوم من جهة أخرى مما أدى إلى بروز غلاة الوضعية وأنصار النزعة الإمبريقية.

إن ما يهدف إليه في هذه الدراسة هو العمل على بلورة تصور في المرحلة الأولى وربما منهج في المرحلة الثانية لتحقيق تكامل العلوم الاجتماعية مع العلوم الشرعية بعد تحديد مواضيعها ومناهجها دون قبول هيمنة أصحاب أي علم على أصحاب علم آخر إلا بالدليل الشرعي أو العقلي أو بالجمع بين الدليلين (الشرعي والعقلي) ودون هذا التكامل فإننا قد نقع إما في:

1. الفصل النكد بين العلوم بصفة عامة، وبين العلوم والدين بصفة خاصة كما هو حادث الآن في كثير من البلدان الغربية والإسلامية معا وخاصة على مستوى الجامعات والمعاهد المتخصصة؛ حيث لا يعرف المختص في العلوم الشرعية إلا النزر اليسير من المعارف في الميادين النفسية والاجتماعية، وكذلك الأمر بالنسبة للمختص في العلوم الاجتماعية الذي لا يعرف إلا قليلاً من العلوم الشرعية.

2. الخلط الشديد بين مواضيع ومناهج العلوم وأهداف هذه العلوم أيضاً، بالإضافة إلى احتمال الوقوع في هيمنة مناهج بعض العلوم على مناهج علوم أخرى، بل واحتمال هيمنة سلطة الفقهاء وعلماء الدين على بقية العلوم والمختصين في الميادين الأخرى وخاصة ميادين العلوم الاجتماعية مما سيؤدي إلى عدم حدوث أي تطور نوعي في هذه الميادين، كما أن هيمنة العلمانيين على زمام الأمور العلمية وغيرها أدى و يؤدي إلى استبعاد أي دور معرفي للدين.

ولتجاوز هذا الفصل النكد وهيمنة العلمانية والعلمانيين أو سيطرة الفقهاء والمتفقيين برزت في العالم الإسلامي وغيره أصوات كثيرة تبين خطر العلمانية وعواقبها الفكرية والسلوكية، وأصوات أخرى تدعو إلى ردم الهوية الموجودة بين العلوم الشرعية وعلمائها من جهة والعلوم الاجتماعية الحديثة والمتخصصين فيها في العالم الإسلامي من جهة أخرى.

وكنماذج لمختلف الدعوات والاتجاهات التي ظهرت في العالم الإسلامي لتجاوز أخطار العلمانية وتخطي حواجز الجمود والركود، ودفع الفكر الإسلامي إلى الأمام نستعرض فيما يلي مواقف بعض العلماء الذين حاولوا تقديم تصورات جديدة حول دور ومكانة العلوم الاجتماعية الحديثة في الفكر الإسلامي المعاصر.

من أهداف هذه الدراسة هو وضع مدخل للنقد الذاتي للأطروحات المعرفية التي تقترح الآن من طرف بعض المفكرين والمتخصصين الاجتماعيين المسلمين

إن هذه الدراسة عبارة عن محاولة للنظر إلى العلوم الاجتماعية وعلاقتها بالعلوم الشرعية من زوايا متعددة قدر الإمكان.

يعنى بالعلوم الشرعية المعارف التي تدرس المواضيع المتعلقة بالعقيدة والشريعة والفقه وأصول الفقه كما جاء ذلك في النصوص (القرآن والحديث) وبناء على اجتهادات العلماء حسب معطيات النصوص والواقع (انظر تعريفه ابن خلدون).

أما العلوم الاجتماعية فيقصد بها المعارف المتعلقة بدراسة الفرد والمجتمع وعلاقة الفرد بالمجتمع ومؤسساته وعلاقات الأفراد مع بعضهم بعضا. ومن أهم هذه العلوم علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان والعلوم السياسية والاقتصاد والتاريخ.

1- الفاروقي: حاول الفاروقي (1989) تقديم صياغة إسلامية للعلوم الاجتماعية في رسالة مختصرة حول الموضوع حيث أشار إلى "تقائص الميثودولوجيا الغربية" مستعرضاً جوانب القصور في العلوم الاجتماعية وعند علماء الاجتماعيات الغربيين مثل إهمال الجانب الروحي، والتحيز، واستبعاد القيم من العلوم الاجتماعية. وبعد هذا العرض ينتقل الفاروقي إلى موضوع "إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية". ولتحقيق هذا الإضفاء يقترح الفاروقي :

1- ضرورة إعادة تنظيم جميع الدراسات والعلوم لنفسها تحت لواء مبدأ التوحيد.

2- يجب أن تعنى العلوم الاجتماعية "بخلافة الله على الأرض، أي خلافة الإنسان"، وينبغي أن تسمى العلوم التي تعنى بدراسة هذه الخلافة "العلوم الخاصة بالأمة". وينبغي "إعادة تصنيف فروع الدراسة وتقسيمها إلى العلوم الطبيعية التي تتناول الطبيعة، والعلوم الخاصة بالأمة التي تتناول الإنسان والمجتمع"، ويجب أن نتذكر أن دراسة المجتمع لا يمكن أن تخلو من الأحكام والتقييمات" (ص 26).

3- "العلوم الخاصة بالأمة لا يجب إهدار مكانتها بواسطة العلوم الطبيعية، فإن كليهما يحوز على نفس المرتبة في الخطة الخاصة بالمعرفة الإنسانية، والفرق الوحيد بينهما يكمن في موضوع الدراسة، وليس في الميثودولوجيا" (ص 27). ورغم عدم وجود فارق في الميثودولوجيا -حسب الفاروقي- بين هذه العلوم التي تهدف إلى اكتشاف النمط الإلهي في المجالات المادية والبشرية إلا أن هذا النمط في كل من المجالين يستدعي بالضرورة إيجاد أساليب ومناهج مختلفة، وفي التحليل النهائي عند تصوير النمط الإلهي، يخضع الاثنان، لنفس القوانين لإثبات صحتها" (ص 27).

4- وجوب "إظهار علاقة الحقيقة موضع الدراسة مع ذلك الوجه أو تلك الناحية من النمط الإلهي المتصلة بها، ونظراً لأن النمط الإلهي يعد المعيار الذي يجب أن تعمل الحقيقة على إحلاله، فإن تحليل الأمر الواقع لا يجب أبداً أن يغفل ما يجب أن تكون عليه الأشياء" (ص 28-29).

وبعد استعراض هذه الشروط لإضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية ينتقل الفاروقي إلى الشروط التي ينبغي أن يلتزم بها العالم الاجتماعي المسلم؛ فيشير إلى ضرورة التزام هذا الأخير بغاية الإسلام، وبالنمط الإلهي المتمثل في الشؤون الإنسانية، والنواحي القيمية، وبالعامل على انتقاد الحقيقة في ضوء النمط الإلهي، وبالقدرة على تقديم أسلوب انتقادي جديد في العلوم الاجتماعية بحيث تستطيع هذه العلوم "أن تضيء الصفة الإنسانية على ذلك الفرع من الدراسة، وتعيد المثل الأعلى الإنساني إلى وضعه السابق في حياة الإنسان، الذي كان طبقاً لوجهة نظر العلوم الاجتماعية الغربية العوبة لا حول لها ولا قوة في أيدي القوى الغامضة" (ص 31).

والأسئلة التي قد تطرح هنا هو: هل يمكن بهذه الشروط وحدها تحقيق إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية؟ وهل يمكن تعميم نقد الفاروقي لوضعية العلوم الاجتماعية في الغرب؟ وهل يمكن أن ينطبق أي نقد للعلماء أو لبعض الاجتماعيين الغربيين على العلوم الاجتماعية (مواضيع ومناهج) نفسها؟ لا أزعم بأنني سأجيب عن هذه الأسئلة في هذه الدراسة الأولية. ولكن، مهما كان الأمر، فقد وضع المرحوم الفاروقي اللبنة الأولى في صرح "إسلامية المعرفة" وفي موضوع مهم جداً، وهو موضوع "صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية". وفتح الباب لمن جاء بعده لعقد الندوات والمؤتمرات للتعلم في الموضوع من مختلف الجوانب، فعقد المعهد العالمي للفكر الإسلامي عدة ندوات تتصل بالموضوع بهدف بلورة هذه الصياغة والوصول بها إلى مشارف التطبيق والتنظير العلمي. ولكن هذه المحاولات لم

إن الدعوة إلى تكامل العلوم الاجتماعية الحديثة مع العلوم الشرعية في إطار الفكر الإسلامي هو الذي سيؤدي - حسب اعتقادي - إلى تأصيل العلوم الاجتماعية الحديثة تأصيلاً إسلامياً من جهة، وتجديد العلوم الشرعية من جهة أخرى

لا شك أن فهم القرآن الكريم والحديث الشريف وتطبيق تعاليمهما هو أساس انبثاق مختلف العلوم الشرعية واللسانية في إطار الحضارة الإسلامية

الذي حدث عبر التاريخ الإسلامي هو تضحك بعض فروع العلوم الشرعية على حساب فروع أخرى، ومثل ذلك تضحك فقه العبادات على حساب فقه المعاملات؛ ولهذا التضحك محاولات السياسة والنفسية

قد تم إهمال مبادئ ومجالات أخرى إهمالاً يكاد يكون إهمالاً تاماً مما أدى إلى عدم تطور فقه الواقع الذي تبلور مؤخراً - في الغرب - فيما يسمى بالعلوم الإنسانية

تخلُ أيضاً من بعض التناولات السطحية والساذجة للقضية، قضية صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية؛ ومن ذلك مثلاً بروز عدة كتب ومقالات تحت عناوين مثل: "علم النفس الإسلامي"، و"علم الاجتماع الإسلامي"؛ بينما محتوى هذه الكتب لا يقدم أية معرفة جديدة للعلم والمنهج في الميادين المذكورة ما خلا ترصيع هذه الكتب ببعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي استعملت أحياناً في غير سياقها الحقيقي.

ولم تخلُ حتى المحاولات الجادة في مجال "أسلمة المعرفة" من ردود فعل سلبية أو مقاومة للمشروع (رأي برهان غليون مثلاً، 19).

وأنا إذ أشير إلى هذه المحاولات بشيء من الاستعجال فلن أتعرض إليها كلها بالتوثيق والتفصيل؛ إذ الموضوع في حاجة إلى دراسة معمقة لمختلف هذا التناولات (المقاربات) وتقويمها بكل موضوعية. ويكفي في هذا المجال التعرض إلى مختلف جهود "إسلامية المعرفة" في مجال العلوم الاجتماعية بصفة عامة وبعض ردود الفعل الناتجة عنها.

في سنة 1992** مثلاً انعقدت ندوة القاهرة من تنظيم المعهد العالمي لفكر الإسلام ونقابة المهندسين. وقد طرحت في هذه الندوة إشكالية التحيز في العلوم الاجتماعية ونوقشت مواضيع ذات صلة بهذا الموضوع مثل "العلوم الاجتماعية بين التحديث والتغريب" لرفيق حبيب، و"ملاحم التحيز والموضوعية في الفكر الاجتماعي الانساني الغربي والخلدونى" لمحمود النوادي وغير ذلك من المواضيع المهمة المرتبطة بالموضوع.

وإذا أخذنا هذا الموضوع الأخير كنموذج لبعض قضايا هذه الندوة فإننا نجد النوادي بعد تحديد مفهومي "الموضوعية" و "التحيز" يبين عوامل التحيز في العلوم الاجتماعية بالغرب، ويؤكد "أن الأزمة التي تمرّ بها علوم المجتمع والانسان منذ عقدين على الأقل تعود في جانب كبير منها إلى قضية التحيز والموضوعية" (ص6). ولتعزير هذا الرأي يورد النوادي النقد المتزايد للعلوم الاجتماعية والانسانية في الغرب من طرف بعض المفكرين والمختصين الغربيين في العلوم الاجتماعية.

وإذا كان للنوادي كل الحق في إيراد الأقوال والآراء التي تعزز رأيه، إلا أن إيراد هذه الأقوال دون مناقشتها ودون إيراد الأقوال والآراء التي لا تتفق معها يعتبر أيضاً نوعاً من التحيز الذي لا ينبغي للعالم المسلم الوقوع فيه!

أما بالنسبة لأزمة المسلمين في العلوم الاجتماعية فيرجعها النوادي إلى "أزمتين":

- 1- تبنينا دون تحفظ -على حد قوله- لتصورات العقل المادي التجريبي الغربي للإنسان والمجتمع.
- 2- عدم اهتدائنا -تحت وطأة الهيمنة والتقليد الغربيين- لما يحتضنه عقل صاحب المقدمة (ابن خلدون) من رحابة وتفتح على مصادر المعرفة المادية والتجريبية من جهة، ومصادر المعرفة النفسية والروحية والغيبية من جهة ثانية.

وبالنسبة لي، ليس لدي أي تحفظ على تبني منهج ابن خلدون في دراسة العمران وتحليل التاريخ وفق المنهج التاريخي الذي تبناه إلا أنه لدي تحفظ بخصوص "الأزمة الأولى" المتمثلة في "تبنينا دون تحفظ لتصورات العقل المادي التجريبي الغربي للإنسان والمجتمع". إن هذا القول لا يمكن أولاً أن يطلق على العموم بصيغة الجمع (نحن)، وثانياً لا نرى نتائج هذا التبني، إذ من شأنه -لو كان تبنيًا حقيقياً- أن يؤدي إلى انتشار الفكر التجريبي عند المسلمين في ميدان العلوم الاجتماعية. والملاحظ هو العكس تماماً، أي

الذي يهمننا أساساً في هذه الدراسة هو مناقشة العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية، وكيف ينبغي أن نحدد مجالات كل علم من هذه العلوم ومنهج دون فصل بائن أو خلط شائن بين هذه المواضيع والمناهج.

المقصود بالفصل المادى هو التعمق في دراسة علم ما بعد تحديد موضوعه ومنهجه تحديداً دقيقاً، وكيف يتميز هذا العلم عن غيره من حيث موضوع دراسته ومنهجه أو مناهجه المعتمدة في البحث العلمي

تكامل العلوم الاجتماعية مع العلوم الشرعية بعد تحديد مواضعها ومناهجها دون قبول هيمنة أصحاب أي علم على أصحاب علم آخر إلا بالدليل الشرعي أو العقلي أو بالجمع بين الدليلين (الشرعي والعقلي)

احتمال هيمنة سلطة الفقهاء وعلماء الدين على بقية العلوم والمختصين في الميادين الأخرى وخاصة ميادين العلوم الاجتماعية مما سيؤدي إلى عدم حدوث أي تطور نوعي في هذه الميادين، كما أن هيمنة العلمانيين على زمام الأمور العلمية ونهجها أدى و يؤدي إلى استبعاد أي دور معرفي للدين

ابتعاد المسلمين عموماً عن التجريب إلى حد قد يوصف -بشيء من الحذر- بأننا نعاني "قوبيا التجريب" أو "خوف التجريب"!

وبعد التعميم الذي يورده الزوايدي يأتي ليستشهد بعلم النفس الذي أصبح -على حد تعبيره- استعمال الفأر أو الحمام أو القرد في التجارب السلوكية المخبرية "عرفاً علمياً شائعاً بخاصة في علم النفس، وطالما تعمم نتائج هذه التجارب على سلوك الإنسان. وهذا يعني أن عالم النفس ينظر إلى الإنسان على أنه لا يختلف عن الحيوانات والطيور". (ص19)

وإذا سلمنا بصحة هذا القول وانطباقه -بشيء من التحفظ- على أنصار المدرسة السلوكية فكيف يمكن أن نعتم هذا الحكم على كل مجالات علم النفس التي تبلغ حالياً 50 مجالاً، وعلى علماء النفس الذين -ولاشك- ينتمون إلى مدارس متباينة في تصوراتها ونظرياتها ومناهجها؟

والى جانب الجهود المؤثرة للمرحوم الفاروقي في التنبيه إلى أهمية صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، وجهود جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين وغير ذلك من المؤسسات والأفراد، فقد برز سنة 1978 مقال لمالك بدري تحت عنوان "علماء النفس المسلمون في جحر الضب"*** وهو ترجمة لمعاني كتابه بالانكليزية "The Dilemma of Muslim Psychologists". وقد كان لكتاب بدري تأثير إيجابي في تبين الجانب القيمي والديني في القضايا النفسية.. والتنبية إلى خطورة التقليد الأعمى للسلوكيين الغربيين والتبني الأحمق للسلوكيات الغربية دون مراعاة الفروق الثقافية والدينية والدينية...

وفي الواقع، فإن التنبيه إلى أزمة (Dilemma) علماء النفس المسلمين شيء ضروري جداً إلا أنه غير كاف. ومن المفروض أن يخرج علماء النفس المسلمون من واقع "الأزمة" الذي يعيشونه، ومن النقد المستمر ل"أزمة العلوم الاجتماعية" في الغرب إلى بلورة علوم اجتماعية ذات مواضيع ومناهج دقيقة بهدف فهم واقع المسلمين فهماً صحيحاً والإسهام في حل مشكلاته حلاً علمياً دون الانسلاخ عن العقيدة ودون الانفصال عن الذات الواعية. وباختصار، فإن الدكتور بدري قد نبهنا إلى خطورة دخول "جحر الضب"، ولكنه لم يبين لنا منهجاً واضحاً للخروج من "جحر الضب".

وواقعياً، فإن أغلب العلماء المسلمين المشتغلين بقضايا المعرفة ما يزالون منهمكين في التردد بشكل مستمر بأن "العلوم الاجتماعية الغربية" في أزمة، وأنها متحيزة وأنها ضد القيم وأنها تهمل الجانب الروحي وأنها غير إنسانية وأنها علمانية. والمحزن حقاً أنك لا تجد -من يشير إلى وظيفة هذه العلوم ودورها في تشخيص المشكلات وحل بعض هذه المشكلات وغير ذلك من الجوانب الإيجابية الخاصة بكل علم من هذه العلوم- إلا استثناءات قليلة (انظر: رجب، 1996).

وعلاوة على هذا الإهمال الواعي أو غير الواعي فإن الاقتراحات المقدمة من طرف العلماء المسلمين لتجاوز "أزمة هذه العلوم" ما تزال اقتراحات يغلب عليها الطابع المثالي ولا تقدم حلولاً علمية لتقدم هذه العلوم في العالم الإسلامي إذا استثنينا بعض الجهود التي بدأت تتبلور في بعض المؤسسات والمعاهد الجامعية بهدف تصميم مناهج دراسية يحقق الاندماج أو التكامل بين التكوين في معارف الوحي (دراسات شرعية)، والتكوين في العلوم الاجتماعية الحديثة؛ وذلك لإزالة التباين بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية الحديثة.

ورغم التقدير الكبير لهذه الجهود المخلصة، فإنني أشير إلى أنه لا ينبغي لهذه الجهود أن تكون أسلوباً حديثاً لإضفاء "الشرعية" على "العلوم الاجتماعية". وفي الحقيقة، فإن هذه المحاولات الهادفة إلى إخضاع

حاول الفاروقي (1989) تقديم صياغة إسلامية للعلوم الاجتماعية في رسالة مختصرة حول الموضوع حيث أشار إلى "نقائص الميثودولوجيا الغربية" مستعرضاً جوانب القصور في العلوم الاجتماعية وعند علماء الاجتماعات الغربيين

ينبغي "إعادة تصنيف فروع الدراسة وتقسيمها إلى العلوم الطبيعية التي تتناول الطبيعة، والعلوم الخاصة بالأمة التي تتناول الإنسان والمجتمع"، "ويجب أن نتذكر أن دراسة المجتمع لا يمكن أن تخلو من الأحكام والتقييمات

وجوبه "إظهار علاقة الحقيقة بموضوع الدراسة مع ذلك الوجه أو تلك الناحية من النمط الإلهي المتصلة بها، ونظراً لأن النمط الإلهي يعد المعيار الذي يجب أن تعمل الحقيقة على إحلاله، فإن تحليل الأمر الواقع لا يجب أبداً أن يغفل ما يجب أن تكون عليه الأشياء

الأسئلة التي قد تطرح هنا هو: هل يمكن بمثل هذه الشروط وحدها تحقيق إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية؟ وهل يمكن تعميم نقد الفاروقي لوضعية العلوم الاجتماعية في الغرب؟

كل العلوم إلى مناهج وأصول العلوم الشرعية ليست محاولات جديدة بل ترجع بجذورها إلى صدر الحضارة الإسلامية حيث اهتم المتكلمون (علماء الكلام) مثلاً بالعلاقة بين النقل والعقل (عطية، 1980). وكذلك عمل ابن رشد في رسالته "فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من اتصال". ويبدو أن حلقات هذه المحاولات متواصلة؛ فقد عقد الدكتور جمال عطية -مثلاً- سنة 1980 ندوة حول "علم أصول الفقه والعلوم الاجتماعية"**** حيث طرح هذين السؤالين:

1- هل يمكن أن يقدم علم أصول الفقه شيئاً إلى مناهج العلوم الاجتماعية؟

2- هل يمكن أن يستفيد علم أصول الفقه شيئاً من مناهج العلوم الاجتماعية؟

يبين عطية (1980) بأن هناك اتجاهين في الإجابة عن هذين السؤالين؛ اتجاه أول يرفض تماماً منهج أصول الفقه وهو اتجاه العلماء المتخصصين في العلوم الاجتماعية -على حد تعبيره- دون أن يبين فيما إذا كان يعني بهؤلاء العلماء المسلمين فقط أم المسلمين وغيرهم. واتجاه ثانٍ يرى أن "ازدهار العلوم الاجتماعية لا يمكن أن يستمر إذا قيدناه بالضوابط الحديدية لعلم أصول الفقه، وذلك لأن علم أصول الفقه بطبيعته وضع لغرض معين، وبالتالي لا يمكن أن يحكم علوماً تختلف في طبيعتها عن العلوم التي وضع علم أصول الفقه لضبطها" (ص11). أما الرأي الذي يذهب إليه عطية هو "أن علم أصول الفقه قد وضع أصلاً لضبط التكاليف .. واستنباط الأحكام .. وبالتالي فهو لم يوضع أصلاً لتفسير الظواهر الاجتماعية وبيان العلاقات السببية بينها أو التوصل إلى القوانين التي تحكمها! ومن الظلم أن نحمله ما لا يحتمل" (ص12). ورغم هذا الاستنتاج الذي أتفق فيه تماماً معه فإن عطية يرى أن هناك مباحث مثل "علة" و "الركن" و "السبب" و "الأمانة" و "المانع" ... وكذلك علم القواعد اللغوية، والمباحث المتعلقة بالاستحسان ويعلم الفروق، وكذلك القواعد الفقهية والمقاصد الشرعية التي -حسب تعبير عطية- إذا طبقت في العلوم الاجتماعية فإنها تضبط لنا فلسفة هذا العلم ومقاصده، وفي هذا -حسب تعبيره أيضاً- فائدة كبيرة في ضبط العلم!

ودون الاسترسال في نقد رأي الدكتور عطية الذي يطمح إلى إيجاد نوع من التعاون والتكامل بين علم أصول الفقه والعلوم الاجتماعية فإنني أشير كما أشار إلى ذلك الدكتور عطية نفسه إلى أن علم أصول الفقه علم قائم أساساً على الاستنباط بينما العلوم الاجتماعية قائمة على الاستقراء والاستنباط معاً وإن كانت تركز أساساً على الاستقراء. ولا ينفي هذا التعميم القول بأن علم أصول الفقه قد يعتمد أيضاً على الاستقراء، ولكن هذا الأمر لا يعدو أن يكون استثناءاً.

ويبدو أن "الرغبة" في إخضاع العلوم الاجتماعية للعلوم الشرعية سواء من حيث المنهج أم من حيث الموضوع ما تزال مهيمنة على الباحثين المسلمين إلى حد الآن. ومن هذا المنظور، فقد نشرت مجلة "إسلامية المعرفة" في العدد الأول (يونيو، 1995) مقالاً للدكتور لؤي صافي تحت عنوان "نحو منهجية أصولية للدراسات الاجتماعية".

يؤكد صافي في هذا الموضوع بأن "الصراع بين العلم والوحي ليس صراعاً حتمياً يلزم قيامه في كل الثقافات البشرية، بل هو صراع خاص بالخبرة التاريخية الغربية"، يشير إلى أن "المحاولات التي ترمي إلى إعادة توليد الصراع في الثقافة الإسلامية محاولات مفتعلة" وبعد هذا التأكيد ينتقل صافي إلى الحديث عن "مصادر المعرفة" حيث يشرح أن جهود علماء المسلمين الأوائل اقتصر على تطوير أدوات معرفية ومناهج بحثية لدراسة النصوص، فلم يهتموا كثيراً بتطوير منهجية راقية لدراسة الظواهر الاجتماعية والتاريخية. لذلك افتقدت معارفهم الاجتماعية والتاريخية الدقة العلمية والتماسك المنهجي".

وضع المرحوم الفاروقي اللبنازي الأولى في صرح "إسلامية المعرفة" وفي موضوع مهم جداً، وهو موضوع "صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية". وفتح الباب لمن جاء بعده لعقد الندوات والمؤتمرات للتعلم في الموضوع من مختلفه الجوانب

عقد المعهد العالمي للفكر الإسلامي عدة ندوات تتصل بالموضوع بهدف بلورة هذه الصياغة والوصول بها إلى مشارف التطبيق والتنظير العلمي

بروز عدة كتب ومقالات تحدى محاولين مثل: "علم النفس الإسلامي"، و"علم الاجتماع الإسلامي"؛ بينما يحتوي هذه الكتب لا يقدم أية معرفة جديدة للعلم والمنهج في الميادين المذكورة ما خلا ترصيع هذه الكتب ببعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي استعملت أحياناً في غير سياقها الحقيقي

أما بالنسبة لأزمة المسلمين في العلوم الاجتماعية فيرجعها الذوادبي إلى "أزمتين":
1 - تبنيها دون تحفظ - على حد قوله- لتصورات العقل المادي التجريبي الغربي للإنسان والمجتمع.

ورغم عدم اتفاقي على هذا النقد المطلق والذي لا يستثني أحداً من العلماء إلا ابن خلدون فإنني أتفق مع صافي بأن "تطوير المنهجية النصية على حساب المنهجية التاريخية أدى إلى خلل نظري وتصوري بين، خاصة في مجالات البحث التي تتطلب معرفة دقيقة ببنية المجتمع والتنظيم الاجتماعي السياسي". وفي الواقع، فإن إهمال المنهج التاريخي لم يكن إلا جزءاً من إهمال المناهج القائمة على الاستقراء من طرف العلماء المسلمين إذا استثنينا بعض الحالات الفريدة التي كان لها الفضل الكبير في تطوير "الاستقراء الناقص" مثل الرازي وجابر بن حيان في الطب والعلوم ومثل الشاطبي في الشريعة. ولكن هذا الاستثناء لم يؤد -وهذا بيت القصيد- إلى انتشار الفكر التجريبي وطرق التجريب وتصميمه وتنفيذه على مستوى الأمة الإسلامية إلا في حدود ضيقة.

وبعد نقد المنهجية في إطار "الفكر الإسلامي" ينتقل صافي مثلما ينتقل أغلب المفكرين الإسلاميين المعاصرين إلى نقد "الفكر الغربي" والإشارة إلى "الخلل المنهجي" الذي أصاب الدوائر العلمية الغربية بسبب "تغييب دور الوحي تدريجاً"!

أما المنهجية "الأصولية" التي يقترحها صافي فهي منهجية "متوازنة" تهدف إلى تحقيق "التكامل" بين القواعد والقوانين المستنبطة من المصدر التنزيلي وتلك المستقراة من المصدر التاريخي".

وإذا تأملنا هذه المحاولات التي تريد إضفاء "الشرعية" على العلوم الاجتماعية باقتراح إقامة جسور بين علوم الشريعة -وخاصة علم أصول الفقه- والعلوم الاجتماعية مثلاً، فإننا قد نستخلص من هذا التأمل بشيء من الحيطة والحذر أن التراث الإسلامي ما يزال مهيمناً على عقل المسلم إلى درجة قد تصل إلى حد تكيله. وقد تقطن إلى هيمنة التراث وسيطرة مفاهيمه ومناهجه التقليدية على عقل المسلمين بعض رواد "إسلامية المعرفة". وعليه، فهم يؤكدون ضرورة غلبة هذا التراث وعدم الانقياد لكل غث وسمين من هذا التراث البشري.

ولعل هذا التقطن هو الذي دفع الدكتور العلواني (1993) ^{*****} ليؤكد ضرورة وأهمية "إسلامية المعرفة" كمنهجية معرفية قائمة على ست دعائم للتعامل المنهجي مع القرآن والسنة والتراث الإسلامي والتراث الإنساني ولصياغة وبناء منهجية معرفية قرآنية وبناء النظام المعرفي الإسلامي المعاصر. ودون التعامل الإيجابي والواعي مع التراث، فإن هذا الأخير يصبح عاملاً مصادراً لما يكتشفه عقل المسلمين من معرفة كونية قرآنية ليعيد إنتاجه -كما يؤكد ذلك العلواني 1995- "تراثاً يحسبه الضمان ماء حتى إذا جاءه لم يجده شيئاً فاعلاً أو متألماً بحيث يوجد دافعية حضارية" (ص 27).

وفي ندوة حول "إسلامية المعرفة" انعقدت في ماليزيا بتاريخ 7-11 يونيو 1996 ^{*****} أكد العلواني على ضرورة نقد التراث نقداً واعياً ومراجعة كثير من القضايا المرتبطة بالوعي وبالزمن والاتجاه نحو الدين والإبداع والتغيير، ويكون ذلك بما يأتي:

1- مراجعة الدراسات التي بنيت على النص وتجديدها.

2- مراجعة الدراسات التي بنيت على فهم السنة.

3- مراجعة الدراسات التراثية.

وبالإضافة إلى هيمنة المنهجية الأصولية -القائمة على تحليل النص (الاستنباط)- على تفكير كثير من المفكرين المسلمين المعاصرين وعدم قدرتهم على التحرر منها، وعلاوة على ضغط التراث الفقهي والكلامي والسياسي على مناحي تفكير المسلمين المعاصرين فهناك هاجس خطير يسيطر على عقولهم

2- عدم امتدائنا -تحت وطأة الهيمنة والتقليد الغربيين- لما يجتذنه عقل صاحب المقدمة (ابن خلدون) من رحابة وتفتح على مصادر المعرفة المادية والتجريبية من جهة، ومصادر المعرفة النفسية والروحية والغيبية من جهة ثانية.

إن التنبيه إلى أزمة (Dilemma) علماء النفس المسلمين شيء ضروري جداً إلا أنه غير كافٍ

من المفروض أن يخرج علماء النفس المسلمون من واقع "الأزمة" الذي يعيشونه، ومن النقد المستمر ل"أزمة العلوم الاجتماعية" في الغرب إلى بلورة علوم اجتماعية ذات مواضيع ومناهج دقيقة بهدف فهم واقع المسلمين فهما صحيحاً والإسماء في حل مشكلاته حلاً علمياً دون الانسلاخ عن العقيدة ودون الانفصال عن الذات الواعية

إن الدكتور بدرى قد نبهنا إلى خطورة دخول "جر الضبع"، ولكنه لم يبين لنا منهجاً واضحاً للخروج من "جر الضبع".

أيضاً وهو هاجس "النظرة المعيارية" و "الأحكام القيمية" وغير ذلك من الهواجس التي توضع في شكل ثنائيات (متناقضة) مثل فكرة الحق والباطل. ولا شك أن مثل هذه الهواجس بالإضافة إلى ولع شديد بنقد الغرب كرد فعل لهيمنة الغرب علينا -له عواقب خطيرة على عمليات التنظير والتشخيص وتقديم الحلول للخروج من التخلف بكل أشكاله.

ومن هذه العواقب "وأد العلوم الاجتماعية" كما أكد ذلك أبو سليمان (1992) حيث بين أن تطور الأحداث والصراعات السياسية في البلاد الإسلامية قد أدى إلى العزلة بين الزعامة السياسية والزعامة الفكرية، كما نجم عن ذلك "ضعف القدرة السياسية والتجربة الاجتماعية للزعامة الإسلامية الملتزمة" و "أدى هذا بدوره إلى صرف الفكر الإسلامي الأصولي عن تطوير هذه الأصول.. وتنظيمها في نسق علوم منهجية." ويضيف أبو سليمان (1992) أن "الفكر الإسلامي -والفقه الإسلامي خاصة- تتخلله تأملات اجتماعية إسلامية، ولكنه لا يقدم ما يمكن اعتباره علوماً اجتماعية إسلامية لضيق أفقه بسبب الفصام والعزلة عن أن يوالي التقدم .." (ص82)

وفي الواقع، فإن الإغراق في الدراسات الوصفية والنقلية والإحتفاء بالمنهج اللفظي والعلوم المرتبطة بالنص، والعزلة بين الزعامة الفكرية وخاصة الزعامة (الفقهية) والزعامة السياسية وغير ذلك من العوامل قد أدى إلى عدم تطور العلوم بصفة عامة وعدم ظهور وتطور العلوم الاجتماعية، وتضخم فقه العبادات - في العالم الإسلامي- على حساب فقه المعاملات كما أكد على ذلك البنا (1996) ***** . وبعد أن يشرح العوامل السياسية التي أدت إلى تضخم فقه العبادات، ينتقل البنا -مثل أبو سليمان- ليؤكد أن تضخم فقه العبادات قد أدى إلى "ضمور فقه الحياة والمعاملات والاقتصاد والسياسة والعمل" (ص68). وأسوأ ما ترتب على هذا التضخم لفقه العبادات -على حدّ تعبير البنا- هو تشويه شخصية المسلم تشويهاً وصل من العمق والتغلغل أن أصبح قرينة لها ودلالة عليها.

ورغم هذه الحملة الشعواء على الفقه التقليدي وتحمله أوزار تخلف المسلمين وتشويه شخصياتهم والمبالغة في هذه الحملة فإن "البنا" إلى جانبه "أبو سليمان" وغيرهما قد وضعوا إصبعهم على أحد مواضع الداء التي تحول دون نهضة المسلمين. ويتمثل هذا الموضع في الجانب المعرفي وبالأخص في الجانب المنهجي حيث ينبغي التمييز بين العلوم على أساس التمييز بين مواضيع ومناهج هذه العلوم ثم تسخير هذه العلوم لخدمة المجتمعات الإسلامية بعد الخروج من المشكلات المعرفية الوهمية مثل "العقل والنقل" و "النص والواقع" و "الحق والباطل" و "المعيارية والوضعية" و "اليقين والظن" ... وهذه المشكلات وما مائلها تصبح وهمية عندما نصرف كل طاقتنا في معالجتها وتكرارها واجترارها منذ قرون مثل مسألة العلاقة بين "العقل والنقل" فهي قضية ما تزال تشغل حيزاً كبيراً من اهتمامنا ووقتنا وجهدنا وكأنها "فكرة قهرية" (obsession) تطغى على "الشعور" و "اللاشعور" معاً رغم كل ما ورد في القرآن ورغم كل ما كتبه ابن رشد وابن تيمية وعشرات المفكرين المعاصرين حول الموضوع..

ومن هذه المشكلات الوهمية أيضاً المبالغة في تكرار أهمية موضوع "القيم" أو "العقيدة" وتأثيرهما في العلم إذ لا تكاد تقرأ موضوعاً إلا وتجد فيه إشارة إلى تحيّر العلوم الاجتماعية الغربية أو إلى تأثرها بالقيم الغربية أو إلى إهمالها لموضوع القيم! بينما كان من الأجدى الإشارة إلى كيفية تكامل العلوم من منظور إسلامي في إطار العقيدة والأخلاق والقيم الإسلامية.

والواقع، أن العلم بطبيعته غير متحيز وإنما توظيف العلم وتوجيهه من طرف البشر هو الذي يؤدي إلى التحيز، أي أن التحيز صفة بشرية وليست صفة للعلم بل وحتى للفن! ثم من قال إن موضوع القيم

إن أغلبية العلماء المسلمين المشتغلين بقضايا المعرفة ما يزالون منغمكين في التردد بشكل مستمر بأن "العلوم الاجتماعية الغربية" هي أزمة، وأنها متحيزة وأنها ضد القيم وأنها تهمل الجانب الروحي وأنها غير إنسانية وأنها علمانية

إن الاقتراحات المقدمة من طرفه العلماء المسلمين لتجاوز "أزمة هذه العلوم" ما تزال اقتراحات يغلب عليها الطابع المثالي ولا تقدم حلولاً علمية لتقدم هذه العلوم في العالم الإسلامي إذا استثنينا بعض الجهود

في الحقيقة، فإن هذه المحاولات الهادفة إلى إخضاع كل العلوم إلى مناهج وأصول العلوم الشرعية ليست محاولات جديدة بل ترجع بجذورها إلى صدر الحضارة الإسلامية حيث اهتم المتكلمون (علماء الكلام) مثلاً بالعلاقة بين النقل والعقل

أما الرأي الذي يذهب إليه عطية هو "أن علم أصول الفقه قد وضع أصلاً لضبط التكليف .. واستنباط الأحكام .. وبالتالي فهو لم يوضع أصلاً لتفسير الظواهر الاجتماعية وبيان العلاقات السببية بينها أو التوصل إلى القوانين التي تحكمها

أهل فعلاً؟ كيف يقال ذلك؟ وقد أصبح هذا الموضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع، وكتبت عشرات الكتب والدراسات فيه! وما الذي يمنعنا من دراسة القيم من منظور إسلامي وإدراج هذا الموضوع في إطار الدراسات النفسية - الاجتماعية من منظور إسلامي؟ أما إذا كان المطلوب هو تكبير العلوم الاجتماعية بأحكام القيمة فإن هذه العلوم لن تصبح حينئذ علوماً اجتماعية وإنما "علم أخلاق" أو "تصوف" أو "علوم العقيدة" أو "الفقه" أو غير ذلك من العلوم المعيارية التي تتعلق بالإيمان والأخلاق والأحكام.

وفي الواقع، فإن إخضاع العلوم الاجتماعية للمنهجية الأصولية أو تكبيرها بأحكام القيمة يؤدي لا محالة إلى البحث عن "الحق" و "الباطل" و "الإيمان والكفر" مما يجعلنا سجناء التراث الثقيل، حيث كانت ترد جميع الخلافات - كما يقول ذلك الدكتور العلواني - في العلوم التراثية فوراً إلى الحكم القيمي؛ ذلك لأن العلوم الشرعية تنبني على أصول الدين وعلى أصول الفقه وهي أصول قائمة على أصول قديمة مما أدى إلى بروز ثنائية خطيرة في الفكر الإسلامي: المصوّبة والمُخطئة، الفرقة الناجية والفرقة الهالكة،... الخ. ولتقادي ذلك ينبغي أن تكون فكرة البحث عن الخطأ والصواب أو الحق والباطل آخر الأفكار التي يرجع إليها (العلواني، 1996).

ولتقادي هذه المأزق ينبغي لنا أيضاً نحن العلماء الاجتماعيين المسلمين أن نسهم في تبيان أهمية هذه العلوم في خدمة الدين وخدمة الأمة الإسلامية، انطلاقاً من الأسس التالية:

1- تقادي الأحكام القيمية (أحكام القيمة) قدر الإمكان في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية والتاريخية دون التكرار لموضوع القيم أو رفض القيم الإسلامية بل ينبغي اعتبار القيم موضوعاً نفسياً ودراسته دراسة علمية هدفها كشف الهوية الموجودة بين عالم القيم للإسلام وعالم السلوك الذي يتصف به المسلمون حسب بعض العوامل الأساسية: الشخصية (السن، الجنس) والبيئية، والثقافية والتاريخية..

2- تجنب الغلو في الرجوع إلى التراث في كل صغيرة وكبيرة فيما يتعلق بالظواهر النفسية - الاجتماعية المعاصرة؛ ذلك لأن هذا التراث في معظمه متأثر جداً بالفلسفة اليونانية وبالطب اليوناني ومعارف العصور الغابرة.

3- عدم التطرف في رفض كل ما هو "غير إسلامي"، والاستفادة من التراث الإنساني بالعدل والإحسان؛ وهذا التراث ليس غربياً فقط بل هو شرقي وغربي وشمالي وجنوبي (عالمي).

4- عدم التقليد الأعمى للغرب في كل نظرياته وفلسفاته وخلفياته الايديولوجية.

5- اعتماد القرآن الكريم والسنة مصدرين معرفيين يتكاملان مع المعرفة العالمية التي يلخصها الإنسان بالاستنباط والاستقراء وغير ذلك من طرق البحث العلمي التي تتفرع عنهما مع اعتبار هذين المصدرين المرجع الأساسي في قضايا العقيدة والقيم والأخلاق والسلوك.

6- استعمال العلوم الاجتماعية بفروعها المختلفة لوصف مشكلات المسلمين النفسية والاجتماعية والتربوية وغيرها وصفاً دقيقاً لوضع الاستراتيجيات والخطط المناسبة لكل مجتمع من المجتمعات الإسلامية حسب الظروف البيئية والثقافية والتاريخية وغير ذلك من الظروف والشروط والعوامل للبناء الحضاري.

8- إنشاء المؤسسات الإسلامية المتخصصة في العلوم الاجتماعية، وتكوين الجمعيات والهيئات وإقامة شبكات الاتصال بين المتخصصين المسلمين لتبادل الخبرات والتعاون في مختلف المجالات، ونشر المجالات المتخصصة.

أن "الربحية" هي إخضاع العلوم الاجتماعية للعلوم الشرعية سواء من حيث المنهج أم من حيث الموضوع ما تزال مسيطرة على الباحثين المسلمين إلى حد الآن

أن التراث الإسلامي ما يزال مصيماً على عقل المسلم إلى درجة قد تصل إلى حد تكبيره

تفطن إلى هيمنة التراث وسيطرة مفاهيمه ومناهجه التقليدية على عقل المسلمين بعض رواد "إسلامية المعرفة". وعليه، فهم يؤكدون ضرورة تحولية هذا التراث وعدم الانقياد لكل شيء وسمين من هذا التراث البشري

أن تطور الأحداث والصراعات السياسية في البلاد الإسلامية قد أدى إلى العزلة بين الزعامة السياسية والزعامة الفكرية، كما نجم عن ذلك "ضعف القدرة السياسية والتجربة الاجتماعية للزعامة الإسلامية المتزمنة"

أن تزخم فقه العبادات قد أدى إلى "ظهور فقه الحياة والمعاملات والاقتصاد والسياسة والعمل

9- تصميم مناهج جامعية تحقق الاندماج والتكامل (integration) بين المعرفة الإسلامية والتخصص في العلوم الاجتماعية مع إعداد الكتب والقراءات المناسبة لكل تخصص من طرف الخبراء والمتخصصين.

إن الذي أريد أن أخلص إليه من هذا العرض هو أن نقدنا للعلوم الاجتماعية الغربية يغلب عليه الطابع الانفعالي؛ أي أنه غالباً ما يتمثل في ردود فعلية سريعة، كما أنه نقد يسيطر عليه الطابع الاختزالي أي أننا نختزل التراث الإنساني كله لنضعه تحت مفهوم "الغرب" متغافلين أو غافلين عن التعدد والتنوع في إطار الفكر الغربي نفسه وفي إطار الفكر الإنساني عامة، كما نتغافل عن النقد الداخلي في إطار الفكر الغربي نفسه، بل وفي بعض الأحيان نعجز حتى على استيعاب التخصصات التي تطورت في الغرب فنختزل العلم في مفهوم "العلمانية" تماماً كما نختزل "علم النفس" في "الفرويدية" أو في "فرويد" بينما هناك عدة مدارس فرعية حتى في إطار "الفرويدية" نفسها، كما أن تخصصات علم النفس وحده قد وصلت إلى حد الآن إلى خمسين تخصصاً، وأن عمر الجمعية الأمريكية لعلم النفس الآن أكثر من قرن، وأن هذه التخصصات مجددة لخدمة الإنسان والمجتمع وأن بعضها مجدداً للتأثير فينا ومحاربتنا وغزونا ثقافياً ونفسياً بل ولتعميق خلافاتنا وتشردنا واهتمامنا بالقضايا السطحية. ولكن، لا ينبغي أن نسقط عجزنا ووهن نفوسنا على الغرب أو على غيره بحيث نؤدي دور الضحية ناسين أو متناسين أن العجز أولاً وقبل كل شيء فينا

ومهما يكن، فإن تلخيص هذه الدعوات يتمثل في الاتجاهات الآتية:

1. الدعوة إلى تعاون عالم الدين والفقهاء بصفة خاصة مع المختص في العلوم الاجتماعية، وقد تجلت هذه الدعوة في كتاب مالك بن نبي "المسلم في عالم الاقتصاد" الذي نشره سنة 1979م حيث دعا فيه إلى تعاون الخبير الاقتصادي مع الفقيه في القضايا الاقتصادية. وحسب ابن نبي فإن اختصاص الفقهاء "أن يقولوا في شأن الحلول التي يقدمها أهل الاختصاص هل هي تطابق أو لا تطابق الشريعة الإسلامية".
2. الدعوة إلى عرض ما ينتجه عالم الاجتماعيات (علم النفس وعلم الاجتماع وغيرهما...) على عالم الدين أو عالم الشرع ليرى فيما إذا لم يكن هناك أي تناقض بين الإنتاج المعرفي في ميادين العلوم الاجتماعية ومبادئ العقيدة وأسس الشريعة والقضايا الفقهية؛ وممن دعا إلى هذا الاتجاه مؤخراً الدكتور: إبراهيم رجب (1996)، وهذه الدعوة لا تختلف عن دعوة مالك بن نبي.
3. الدعوة إلى اعتماد المنهجية الأصولية في الدراسات الاجتماعية (انظر صافي، 1995) و (عطية، 1988).

4- اتجاه يرى ضرورة "مواجهة هذه العلوم الاجتماعية (الغربية) بدراسة نقدية، وعرض مقدماتها ونتائجها على المعايير والمقاييس التي نقبستها من الوحي والسنة، فما كان مطابقاً لها قبلها، وما كان متعارضاً معها نرفضها" (الأنصاري، 1994). وهذه الدعوة لا تختلف عن الدعوة الأولى جوهرياً إلا أن الأنصاري يستدرك بالقول بأن هذه المرحلة عبارة عن "مرحلة مؤقتة عارضة، لأن الحالة المقصودة هي أن نقوم ببناء عمارة علمية مستقلة من وحي الرؤية الكونية الإسلامية وأن ندرس المجتمع وما يحتوي عليه من أنشطة وأعمال من منطلق مقاصد الدين الإسلامي وأولوياته".²

بالرغم من عرضي لهذه الاتجاهات للإطلاع والاستفادة منها إلا أنه ينبغي التنبيه إلى خطر النظر إلى بعض هذه الدعوات؛ وكأنها تجعل عالم الدين حكماً وقاضياً بينما الأولى أن يكون التعاون بين المختصين

من هذه المشكلات الوهمية أيضاً المبالغة في تكرار أهمية موضوع "القيم" أو "العقيدة" وتأثيرهما في العلم إذ لا تكاد تقرأ موضوعاً إلا وتجد فيه إشارة إلى تحيز العلوم الاجتماعية الغربية أو إلى تأثيرها بالقيم الغربية أو إلى إهمالها لموضوع القيم

أن العلم بطبيعته غير متحيز وإنما توظيف العلم وتوجيهه من طرفه البشر هو الذي يؤدي إلى التحيز، أي أن التحيز صفة بشرية وليس صفة للعلم بل وحتى للفن!

في الواقع، فإن إخضاع العلوم الاجتماعية للمنهجية الأصولية أو تكبيلها بأحكام القيمة يؤدي لا محالة إلى البحث عن "الحق" و "الباطل" و "الإيمان والكفر" مما يجعلنا سجناء التراث الثقيل

تجنب الغلو في الرجوع إلى التراث في كل صغيرة وكبيرة فيما يتعلق بالطواهر النفسية - الاجتماعية المعاصرة؛ ذلك لأن هذا التراث في معظمه متأثر جداً بالفلسفة اليونانية وبالطب اليوناني ومعارف العصور الغابرة

في العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية من البداية لتفادي هذه الوضعية التي قد تؤدي إلى التسلط وفرض الهيمنة بل وإلى رفض العلوم الاجتماعية مبدئياً من طرف بعض علماء الدين وقد ذكر لنا الدكتور رجب نفسه في جلسة خاصة أن أحد علماء الدين قد سأله عن اختصاصه فلما أخبره بأنه مختص في العلوم الاجتماعية، التقت "العالم" جانباً متمماً: "أعوذ بالله!" فكيف أن يعقل أن يعرض مختص في العلوم الاجتماعية ما أنتجه على عالم دين مثل هذا المتعالم؟ ثم إن هذه الدعوات وخاصة الاتجاه الثالث تريد أن تكرر المنهجية الأصولية القائمة على الاستنباط خاصة، وهي منهجية أصلح ما تكون للتعامل مع النصوص والصياغات النظرية.

وفي نفس الوقت نجد بين "المسلمين" من يرفض العلوم الشرعية بل ويرفض الدين كله ويدعو للعلمانية الشاملة في كل مجالات المعرفة والحياة بصفة عامة. ولا يخفى أن هذا الموقف لا يقل غرابة واغتراباً عن الموقف المشار إليه أعلاه.

ولتفادي مثل هذه المآزق، ولردم الهوة بين المتخصصين في العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية؛ ينبغي للمختص في العلوم الشرعية أن يدرس بعض المواد النفسية والاجتماعية كما هو الحال في بعض الجامعات الإسلامية كما هو الشأن في الجامعة الإسلامية بقسنطينة (شرق الجزائر)، ومعهد أصول الدين بالجزائر العاصمة، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا... كما ينبغي للمختص في العلوم الاجتماعية أن يدرس بعض المواد الشرعية كما هو الحال أيضاً في الجامعة الإسلامية بماليزيا. ومع الأسف فإن هذه الحالة الثانية لا نجد لها إلا في جامعات نادرة.

ولعل من نتائج ردم هذه الهوة عن طريق وضع مناهج ومقررات دراسية مناسبة في مختلف أطوار التعليم (الابتدائي والثانوي والجامعي) ما يأتي:

1. تخريج أجيال من العلماء والباحثين الذين يمكنهم الوقوف على قدمين بدلاً من قدم واحدة أعني التمكن من أحد الاختصاصات دون جهل أو إهمال أو قصور أو عجز في الميادين الأخرى ذات الصلة. خاصة . بميدان تخصصه.

2. تخريج باحثين وعلماء يثبتون ويبلورون منهج "التكامل المعرفي" بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية من جهة، ومنهج تكامل وتفاعل مختلف العوامل التي تتدخل في تشكيل الظواهر النفسية والاجتماعية من جهة أخرى.

3. تخريج أجيال من الباحثين والعلماء يستطيعون الاجتهاد في ميادين العلوم الشرعية على ضوء فهم النصوص وفهم أبعاد الواقع في نفس الوقت مما يخرج الاجتهاد من جموده الحالي، وتوجيه الجهد العلمي إلى "فقه المعاملات" وما يرتبط به بدلاً من الإسهام في تضخيم "فقه العبادات".

4. تخريج أجيال من المتخصصين في العلوم الاجتماعية ذوي دراية بالوحي كمصدر معرفي، وذوي إدراك بالواقع النفسي والاجتماعي (الأبعاد الحضارية والثقافية) وبالمنهج العلمي عند دراسة أية ظاهرة في مجال تخصصهم.

-كيف يمكن تحقيق تكامل هذه العلوم؟

(1) من ناحية الموضوع:

هناك بعض المواضيع التي تحتاج إلى تأصيل فعلاً لأن المواقف المتبلورة حولها حالياً متناقضة ومتصارعة ، ومن ذلك مثلاً موضوع أصل الإنسان. فعلم الإنسان الحديث (الانثروبولوجيا) يرى أن النشوء والارتقاء هو أساس لظهور الإنسان، وأن الإنسان قد نشأ وارتقى عبر مراحل نباتية وحيوانية إلى أن وصل إلى مرتبة الإنسانية بينما يقرر القرآن الكريم أن الإنسان قد خلق في أحسن تقويم ...

عدم التطرف في رفض كل ما هو "غير إسلامي"، والاستفادة من التراث الإنساني بالعدل والإحسان؛ وهذا التراث ليس غريباً فقط بل هو شرقي وغربي وشمالي وجنوبي (عالمي).

عدم التقليد الأعمى للغرب في كل نظرياته وفلسفاته وخلفياته الأديولوجية.

الاعتماد القرآن الكريم والسنة مصدرين معرفيين متكاملان مع المعرفة العالمية التي

يلخصها الإنسان بالاستنباط والاستفتاء وغير ذلك من طرق البحث العلمي التي تتوفر

عندهما مع احتبار هذين المصدرين المرجع الأساسي في قضايا العقيدة والقيم والأخلاق

والسلوك

استعمال العلوم الاجتماعية

بفروعه المختلفة لوضع

مشكلات المسلمين النفسية

والاجتماعية والتربوية وغيرها

وصفاً دقيقاً لوضع

الاستراتيجيات والخطط المناسبة

لكل مجتمع من المجتمعات

الإسلامية حسب الظروف البيئية

والثقافية والتاريخية وغير ذلك

من الظروف والشروط والعوامل

للبناء الحضاري

وعليه، فإن علم العقيدة قد يساعد العلماء المسلمين الاجتماعيين على بلورة إطار فلسفي (نظري) لخلق الإنسان وللطبيعة البشرية، وللهدف من خلق الإنسان ومكانته في الوجود؛ ذلك لأن العقيدة الإسلامية تقدم للمسلم إطاراً للإيمان بالله وتوجيهه مما يترتب عنه نظرة للكون والإنسان والحياة والمعرفة مختلفة تماماً عن النظرة التي لا تنطلق من الإيمان بالله باعتباره خالفاً للكون وللإنسان وباعتباره المصدر الأصلي للعلم والمعرفة؛ إذ أنه هو العليم الخبير، وهو الذي علم الإنسان الأسماء كلها ... وعلمه ما لم يكن يعلم.

ومما ينتج عن اتضاح هذا الإطار النظري المقتبس من الوحي تصور للكون وللإنسان مبني على الاعتقاد بأن:

- 1- الله واحد،
 - 2- الله هو المصدر الأساسي للمعرفة،
 - 3- خلق الإنسان في أحسن تقويم،
 - 4- قدرة الإنسان على التعلم وتحصيل المعرفة عن طريق الوحي والعقل والحواس.
- إن ما بسطته أعلاه ليس إلا مثالا للتناول (المقاربة) التي اقترحتها للتكامل بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية. ولا ينبغي أن يفهم بأن هذه المقاربة أحادية الاتجاه؛ أي أنها تنطلق من الوحي (النصوص) إلى الواقع أو إلى العلوم الاجتماعية الحديثة التي تتعامل مع الواقع فقط بل يقترح هذا التناول أن يكون الاتجاه ثنائياً؛ أي الانطلاق من العلوم الشرعية إلى العلوم الاجتماعية وبالعكس.

ولاشك أن تبلور هذا التناول قد يساعد الباحثين المسلمين على تجاوز كثير من المشكلات المتعلقة خاصة بالعلاقة بين الوحي، كمصدر للمعرفة، والعلوم الاجتماعية الحديثة. ومن الأمور التي يمكن إبرازها في هذا المجال مثلاً هو أن العلوم الاجتماعية الحديثة تنظر إلى المعرفة على أساس أنها معرفة ظنية (احتمالية) أي أنها غير يقينية بينما تقوم العلوم الشرعية على تصور مفاده أن المعرفة قد تكون يقينية؛ وهذا مفيد جداً لوضع التصورات النظرية وخاصة إذا كان الأمر يرتبط بالعقيدة، كما أن المعرفة قد تكون ظنية؛ أي أنها محل الاجتهاد.

ومن الأمثلة التي يمكن إيرادها بهذا الصدد _ أي بكيفية تكامل العلوم الاجتماعية مع العلوم الشرعية- في الموضوع مثال "ميدان الاقتصاد". فعلم الاقتصاد مثلاً مهما استعمل من مناهج علمية وتقنيات إحصائية ورياضية لا ينبغي أن ينفصل عن إطار نظري عقيدي من أبرز خصائصه مسلمات حول الطبيعة البشرية وهدفه في الحياة. ولذا فإن علم الاقتصاد مثلاً ضمن الإطار الإسلامي لا يمكن أن ينفصل عن التصور الإسلامي للملكية وعن دور الإنسان في التصرف في الملكية بل لا يمكنه أن ينفصل عن المبادئ الإسلامية العامة في تداول الأموال بحيث لا يسمح الإسلام مثلاً بالبيع والشراء دون قيود وشروط ترتبط في معظمها بمفهومي الحلال والحرام.

وبالمثل، فإن العلوم الشرعية قد تستفيد جداً من المعطيات الميدانية التي تنتج عن دراسة الواقع دراسة موضوعية بحيث تصبح هذه المعطيات قاعدة لإصدار الأحكام الفقهية مثلاً عن بيئة ودراسة. ويمكن التمثيل لأهمية هذه النقطة بما حدث في التاريخ الفقهي الإسلامي حيث كان أئمة العلم والفقهاء أمثال ابن عباس والشافعي وابن حنبل وغيرهم يغيرون فتاويهم بتغير الأزمان والأماكن بناءً على المعطيات التي ترتبط مثلاً بالتقافة (العرف والتقاليد) وبالحالة النفسية للمستفتي. ومن ذلك أن شخصاً أتى ابن عباس يستفتيه: هل للقاتل من توبة؟ فقال ابن عباس: لا. وقد كان ابن عباس يفتي بأن للقاتل

إنشاء المؤسسات الإسلامية
المتخصصة في العلوم
الاجتماعية، وتكوين الجمعيات
والهيئات وإقامة شبكات
الاتصال بين المتخصصين
المسلمين لتبادل الخبرات
والتعاون في مختلف المجالات،
ونشر المجالات المتخصصة

تصميم مناهج جامعية تحقق
الاندماج والتكامل
(integration) بين المعرفة
الإسلامية والتخصص في العلوم
الاجتماعية مع إعداد الكتب
والقراءات المناسبة لكل
تخصص من طرفه الخبراء
والمتخصصين.

أن نقدنا للعلوم الاجتماعية
الغربية يغلب عليه الطابع
الانفعالي؛ أي أنه غالباً ما يتمثل
في ردود فعلية سريعة، كما
أنه نقد يسيطر عليه الطابع
الاختزالي أي أننا نختزل التراث
الإنساني كله لنضعه تحت
مفهوم "الغريب" متجاهلين أو
مخافلين عن التعدد والتنوع
في إطار الفكر الغربي نفسه
وفي إطار الفكر الإنساني عامة

الدعوة إلى تعاون عالم الدين
والفقيه بصفة خاصة مع
المختص في العلوم الاجتماعية،
وقد تجلج هذه الدعوة في
كتاب مالك بن نبي "المسلم
في عالم الاقتصاد

توبة؛ فلما سئل عن ذلك قال: إني رأيت في عيني شراً؛ أي أن الرجل كان ينوي ارتكاب جريمة قتل ثم يتوب بعد ذلك! فانظر كيف غير ابن عباس فتواه بحسب الحالة النفسية للشخص المستفتي...
هذه نماذج تبين بكل وضوح كيف أن العلوم الشرعية قد تتكامل مع العلوم الاجتماعية الحديثة من حيث الموضوع، وفيأتي توضيح لإمكانية تكامل هذه العلوم من حيث المنهج.

(2) من ناحية المنهج:

المقصود بالمنهج في هذه الدراسة طرق البحث بصفة عامة؛ أي الخطوات الأساسية التي يتبعها الباحث للوصول إلى نتيجة ما. تقوم منهجية العلوم الشرعية أساساً على الاستنباط؛ وذلك لأنها تتعامل أساساً مع النصوص وإن كانت لا تهمل الواقع ولا الاعتماد على الاستقراء، بينما تقوم العلوم الاجتماعية الحديثة على الاستقراء أساساً، وإن كانت لا تهمل الاستنباط حيث تستنبط من النظريات العلمية فرضيات تخضعها للبحث القائم على الاستقراء.

وعليه، فإن العلوم الشرعية قد تصبح مجالاً لاستنباط فرضيات من طرف العلماء الاجتماعيين المسلمين واختبارها في الواقع، كما أن التراكم المعرفي الذي ينتج عن العلم التجريبي أو الوصفي في إطار العلوم الاجتماعية قد يصبح مجالاً للتظير واستخلاص القواعد والقوانين العامة للسلوك الفردي والمجمعي وغير ذلك من سنن التاريخ والمجتمع من طرف العلماء الشرعيين وغيرهم

الدعوة إلى عرض ما ينتج عن عالم الاجتماعيات (علم النفس وعلم الاجتماع وغيرهما...) على عالم الدين أو عالم الشرع ليرى فيما إذا لم يكن هناك أي تناقض بين الإنتاج المعرفي في ميادين العلوم الاجتماعية ومبادئ العقيدة وأسس الشريعة والقضايا الفقهية

مجلة " بصائر نفسانية "

مجلة المستجديات العربية في علوم وطب النفس

" بصائر نفسانية " على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=25&controller=category&id_lang=3

" بصائر نفسانية " على شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-eJbs.htm>

ملفات الأعداد القادمة

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/Bassaaer-NextTopics.pdf>

" بصائر نفسانية " على الفيس بوك

www.facebook.com/BassaaerNafssania-Magazine-259758497705299/

بوستر " بصائر نفسانية "

<http://www.arabpsynet.com/AFP-PubBr/APF.BassaaerPubBr.pdf>

الفضل الثاني من الكتاب السنوي 2022 لـ " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار الثاني عشر)

إصدارات دورية رقمية في علوم وطب النفس

<http://arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynetPart2.pdf>

http://arabpsyfound.com/index.php?id_product=290&controller=product&id_lang=3

العدد الأخير العدد 37 - شتاء 2022

الملف : التحليل النفسي ... مقاربة من منظور إسلامي

المشرف : الدكتور تهاني هاشم خليل محابدين (علم النفس - السودان)

رابط شراء العدد

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=521&controller=product&id_lang=3

الفهرس & الإقتحافية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=520&controller=product&id_lang=3

ملخص كامل العدد 37

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs37/eJbs37.HTM>

مواثيق الإبداع لدى طلبة الجامعات العربية: دراسة إقليمية *

أ. د. مصطفى مشوي - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، السعودية - أ. د. محمود بوسنة - جامعة الجزائر 2، الجزائر

أ. د. عمر هارون الخليفة - جامعة الخرطوم، السودان - أ. د. جيلالي بوحمامة - جامعة الكويت، الكويت

د. بتول خليفة - جامعة قطر، قطر - د. سليمان رجب سيد أحمد - جامعة بنما، مصر

د. معن عبد الباري - جامعة الدمام، السعودية - د. هدى هلال - الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا



amusta2009@gmail.com

مقدمة

تعاني الجامعات العربية بصفة عامة مشكلات كثيرة انعكس تأثيرها سلباً على نوعية التعليم ومخرجاته فيها. ورغم الإسهام الإيجابي لهذه المؤسسات في عملية التنمية والتطوير في العالم العربي إلا أن هذا الإسهام يبقى دون طموح المجتمعات العربية وتوقعاتها العالية منها. ومن المعروف أن من أهم وظائف الجامعات هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ولكن معظم الجامعات العربية تركز أساساً على التدريس لدرجة أنه أصبح يحتل مركز الصدارة فيها، ونتيجة لذلك وللأعداد الكبيرة للطلبة التي تشكل نسبة مرتفعة جداً مقارنة بعدد الأساتذة في الجامعات، فالأستاذ الجامعي يقضي معظم وقته في التدريس والإعداد له، ولا يتوفر لديه الوقت الكافي للقراءة والبحث العلمي لإنتاج معرفة جديدة ولتحفيز الإبداع عند الطلبة.

ويعد البحث العلمي في معظم الجامعات العربية أكاديمياً بحتاً. ومن أهم دوافعه الحصول على الترقية، يلي ذلك الكسب المادي لتحسين الراتب الشهري الذي غالباً ما يكون منخفضاً، ويأتي في الأخير البحث العلمي التطبيقي الذي قد تطلبه مؤسسة أو هيئة حكومية أو خاصة لإنجاز مشروع أو بحث ما. ولا نجد إلا نسبة ضئيلة جداً من الأساتذة الذين لديهم الرغبة في الاستزادة من المعرفة العلمية بواسطة البحث العلمي. ويظهر هذا الواقع الصلة الضعيفة جداً أو المفقودة بين البحث العلمي في الجامعات ومتطلبات التنمية في المجالات المختلفة بالبلدان العربية. وفي هذا إغفال تام للدور الذي يمكن أن تؤديه الجامعات بمرافقتها ومؤسساتها البحثية وعناصرها البشرية المؤهلة في دفع مسيرة التقدم في الوطن العربي.

ومن الملاحظ أن البحث العلمي في الجامعات العربية منعزل تماماً عن المؤسسات الإنتاجية الحكومية والأهلية (القطاع الخاص)، مما أدى إلى حرمان الباحث الجامعي من الدعم المادي الذي كان من الممكن أن تقدمه هذه المؤسسات؛ وبذلك فإن الباحث يعتمد على ما يخصص للبحث العلمي في موازنات جامعته وهو ضئيل جداً خاصة إذا ما قورن بما هو مخصص لنفس الغرض في جامعات الدول المتقدمة أو حتى في بعض الدول النامية.

ويعمل الباحث العربي في الجامعات بشكل منعزل في معظم الأحيان حتى عن زملائه في نفس الكلية أو نفس القسم كما أكد على ذلك الحاج سنة 2009 (Elhag, 2009). ويمكن أن يضاف لذلك غياب التعاون والتنسيق فيما بين الجامعات في القطر الواحد نفسه، وفيما بين الجامعات في

تعاني الجامعات العربية بصفة عامة مشكلات كثيرة انعكس تأثيرها سلباً على نوعية التعليم ومخرجاته فيها

أن من أهم وظائف الجامعات هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ولكن معظم الجامعات العربية تركز أساساً على التدريس لدرجة أنه أصبح يحتل مركز الصدارة فيها

يعد البحث العلمي في معظم الجامعات العربية أكاديمياً بحتاً. ومن أهم دوافعه الحصول على الترقية، يلي ذلك الكسب المادي لتحسين الراتب الشهري الذي غالباً ما يكون منخفضاً

مختلف البلدان العربية، فضلاً عن افتقار المكتبات الجامعية للعديد من المراجع الحديثة وحرمان الباحث من مصادر مهمة للمعلومات المتوفرة في قواعد البيانات الحديثة والتي توفرها هيئات وجمعيات مهنية وعلمية كثيرة. وهو ما أكده صالح (2000) في دراسته عن المعوقات النفسية وغير النفسية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن. وهو ما أشار إليه وأكده قاسم (2010) عند تعرضه لمعوقات البحث العلمي في الوطن العربي.

وكإسهام في مجال تحفيز الاهتمام بالإبداع في الجامعات العربية اتجهت الدراسة الحالية نحو البدء بتشخيص عوائق الإبداع بأنواعها المختلفة عند الطلبة علماً بأن الملاحظات تبين ضعف الاهتمام بتنمية الإبداع وإزالة عوائقه بمعظم الجامعات العربية. وستختم الدراسة بتقديم توصيات لتطوير الإبداع والتغلب على عوائقه لدى الطلبة في الجامعات العربية على أن يلي هذه الدراسة بحوث أخرى تتناول موضوع الإبداع وعوائقه في مختلف مراحل التعليم بدءاً بالحضانة والروضة دون إهمال دوراً لأسرة العربية في هذا المجال. ولا ننسى هنا الإشارة المتكررة والطرح المتميز الذي لفت إليه النظر كل من العالمين المصريين أسامة الباز وأحمد زويل عن أزمة العلم في العالم العربي وأهمية إدراك التحديات المستقبلية في توظيف العلم لحل مشاكل التنمية المستدامة (زويل، 2005).

تعريف الإبداع:

يعرف الإبداع بصفة عامة بأنه القدرة على إنتاج أفكار جديدة أو طرق جديدة لحل المشكلات. الإبداع لغة: كما جاء في لسان العرب (1991) ((من بدع وبدع الشيء أو ابتدعه تعني أنشأه وبدأه))، وجاء فيه أيضاً "البَدِيعُ والبَدْعُ: الشيء الذي يكون أولاً". ص 6 وجاء في المعجم الوسيط (1972): ((بدعه بدعا أي أنشأه على غير مثال سابق، والإبداع عند الفلاسفة إيجاد الشيء من العدم، والابتداعية: نزعة في جميع فروع الفن تعرف بالعودة إلى الطبيعة وإيثار الحس والعاطفة على العقل والمنطق وتتميز بالخروج عن أساليب القدماء باستحداث أساليب جديدة)). ص 43

وعليه، فإن الإبداع لغة يعني: اختراع الشيء أو إنشاؤه على غير مثال سابق، واستحداث أساليب جديدة بدل الأساليب القديمة أو المتعارف عليها، فهو خروج عن المألوف ونقيض للتقليد والمحاكاة. وقد أشار جروان (1998) إلى أن هناك ثمانية وعشرين تعريفاً للإبداع على الأقل. وقد تصل بشيء من التوسع إلى خمسين تعريفاً أو أكثر. ولذلك سيتم عرض بعض التعاريف التي أوردها الباحثون للإبداع ومن ثم محاولة الخروج بتعريف يمكن الاسترشاد به أو تبني أحد هذه التعاريف ليتم على ضوئه مناقشة وتفسير القضايا المتعلقة بموضوع هذه الدراسة.

وقد عرفه "قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس" (2007) بأنه: "القدرة على إنتاج أو تطوير أصلي لعمل، نظرية، تقنيات أو أفكار. والفرد المبدع يظهر أصالة وتخيلاً وتعبيراً نموذجياً. وقد فشل التحليل في التحقق لماذا يكون فرد ما أكثر إبداعاً من الآخر". وعرفه إيميلي في "قاموس البنينجوين لعلم النفس" (2008) بأنه: "مصطلح يستخدم في الأدبيات الفنية وفي الفن الأدبي ليشير إلى العمليات التي تقضي إلى الحلول والأفكار والتصورات والأشكال الفنية والنظريات وما يتمخض عن ذلك كله على نحو فريد وجديد".

ويتضح مما سبق أن تعاريف الإبداع وإن كانت متعددة الوجوه ومختلفة المحاور إلا أنها لا تخرج عن الإطار اللغوي له؛ وهو الوصول إلى شيء جديد سواء كان فكرة أو منتجاً أو خدمة.

من الملاحظ أن البحث العلمي في الجامعات العربية منعزل تماماً عن المؤسسات الإنتاجية الحكومية والأهلية (القطاع الخاص)، مما أدى إلى حرمان الباحث الجامعي من الدعم المادي الذي كان من الممكن أن تقدمه هذه المؤسسات

يعمل الباحث العربي في الجامعات بشكل منعزل في معظم الأحيان حتى عن زملائه في نفس الكلية أو نفس القسم كما أكد على ذلك الحاج سنة 2009

كإسهام في مجال تحفيز الاهتمام بالإبداع في الجامعات العربية اتجهت الدراسة الحالية نحو البدء بتشخيص عوائق الإبداع بأنواعها المختلفة عند الطلبة

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث :

الإبداع : نقصد به القدرة على إنتاج أفكار جديدة لحل المشكلات بطريقة إيجابية ومفيدة للفرد أو للمجتمع.

عوائق الإبداع: نقصد بعوائق الإبداع في هذه الدراسة الحواجز المختلفة التي حددتها مارتن (Martin, 1990) حسب مقياس وضع لهذا الغرض؛ وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. يتكون المقياس من المحاور التالية: عوائق مرتبطة بمفهوم الذات، عوائق مرتبطة بالحاجة للامتثال، عوائق مرتبطة باستعمال التجريد، عوائق مرتبطة باستعمال التحليل المنطقي، عوائق مرتبطة بانجاز المهام وعوائق مرتبطة بالمحيط الطبيعي (الفيزيائي):

أهداف البحث:

- 1- التعرف على عوائق الإبداع لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث.
- 2- تصنيف عوائق الإبداع وشدتها لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث.
- 3- مقارنة عوائق الإبداع بين الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في ضوء إدراكهم لهذه العوائق.
- 4- مناقشة عوائق الإبداع لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث.
- 5- تقديم بعض التوصيات للتغلب على عوائق الإبداع لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث.

مراجعة الدراسات السابقة

أ- الإطار النظري للدراسة:

تناولت دراسات وبحوث متعددة موضوع الإبداع وما يرتبط به كما حاولت دراسة الاختلافات بين مختلف المفاهيم مثل الإبداع والابتكار والاختراع والأصالة والموهبة. وتناولت دراسات أخرى تطوير الإبداع وعوائقه في مختلف المؤسسات التربوية والإنتاجية وغيرها من المؤسسات على المستويات الفردية والتنظيمية والمجتمعية. ويلاحظ عند دراسة عوائق الإبداع لدى الطلبة مثلا فإن هذه المستويات تتداخل وتتبادل التأثير والتأثير؛ أي أن العوائق موجودة على المستوى الفردي (عند الطلبة مثلا)، وعلى المستوى التنظيمي (هياكل المؤسسات وقوانينها وثقافتها) وعلى المستوى الاجتماعي (مؤسسات المجتمع كالأ أسرة وقيم المجتمع السائدة)؛ وذلك باعتبار أن الجامعة منظمة تتأثر بمنظومة القيم السائدة في المجتمع، وأن هذه القيم قد تكون في حد ذاتها عائقاً ولو بصفة غير مباشرة؛ فمثلا إذا كانت القيم السائدة في مجتمع ما هي قيم "المحافظة، والامتثال، والتقليد" فإن هذا يعرقل بالضرورة عملية التجديد والتفتح والإجتهد. ورغم هذا، فإنه ينتظر من الجامعات بأساتذتها وإداريتها وطلبتها أن تقود عمليات التطوير والتنمية والإبداع بالمجتمعات.

وبالنظر إلى المجتمعات التي لحقت بالركب الحضاري مؤخراً يلاحظ الدارس أن اليابان وسنغافورة وفلندا والصين وكوريا وماليزيا مثلا قد غيرت كثيراً في منظومات القيم السائدة في مؤسساتها التربوية، وعملت على تحقيق توافق إيجابي بين القيم المختلفة التي قد تبدو متضاربة كقيم احترام الكبير والطاعة والتقاليد وقيم التغيير والتجديد والإبداع والاختراع، وكذلك الأمر بالنظر لتأثير الدين في تنشيط الإبداع

يعرفه الإبداع بصفة عامة بأنه القدرة على إنتاج أفكار جديدة أو طرق جديدة لحل المشكلات

أن تعاريف الإبداع وإن كانت متعددة الهجوه ومختلفة المحاور إلا أنها لا تخرج عن الإطار اللغوي له؛ وهو الوصول إلى شيء جديد سواء كان فكرة أو منتجاً أو خدمة

الإبداع : نقصد به القدرة على إنتاج أفكار جديدة لحل المشكلات بطريقة إيجابية ومفيدة للفرد أو للمجتمع.

وانطلاقه أو تثبيطه وإعاقة، فقد تغلب "قيمة الاجتهاد" في الفتوى وتفهم التغيرات الظرفية وخصائص كل بيئة ثقافية للانطلاق في عملية اجتهاد متنوع (اختلاف العلماء رحمة). وبالمقابل، فقد تسود "بيئة دينية" تشجع على الانغلاق والتزمت والتعصب ورفض الآخر مهما كان قريباً في الدين. وفي هذه الحالة الأخيرة؛

ونشير إلى أن الاهتمام بموضوع الإبداع من حيث تشخيص عوائقه وتصنيفه واقتراح حلول لتجاوزه وكذلك وضع خطط لتطوير الإبداع في الجامعات العربية، يتكامل مع موضوع الاهتمام بالموهب ورعاية الموهوبين.

ولا شك أن تشخيص عوائق الإبداع في الجامعات العربية سيعيننا على تقديم الحلول والبرامج لإزالة هذه العوائق أو التخفيف من حدتها، واقتراح خطط عملية لترقية الإبداع بالجامعات العربية، وتوظيفها لحل المشكلات العملية وترقية المجتمعات العربية في مختلف المجالات: الثقافية والعلمية والتكنولوجية والصحية والإقتصادية. ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نوجه اهتمامنا أولاً نحو دراسة الإبداع في الجامعات نظراً للدور الريادي والقيادي الذي ينبغي أن تقوم به هذه المؤسسات في المجتمع.

ب- مستويات الإبداع:

أورد تايلور (عبدالفتاح، 1995) فكرة مهمة حول التفكير الإبداعي، وهي فكرة "مستويات الابتكار"؛ ففي رأيه أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع الفني مثلاً لأنه يتعدى حدود المحتوى.

ج- القدرات الإبداعية:

يشير عديد من الكتاب والباحثين في مجال الإبداع إلى أن هناك عوامل أساسية مستقلة للقدرة الإبداعية وبدونها لا يمكن التحدث عن وجود إبداع. ومن أبرز الباحثين في هذا المجال جليفرود (Guilford) الذي حدد ثمان قدرات أساسية يرى أنها تقف وراء التفكير الإبداعي وهي: الحساسية للمشكلات، إعادة التنظيم أو إعادة التحديد، الطلاقة، المرونة، الأصالة، قدرات تحليلية وتأليفية، مدى التركيب في البناء التصوري و التقييم. وذكر أن من بين هذه القدرات الإبداعية أربع قدرات ذات وضوح بارز وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات. أما جروان (1998) فقد أشار إلى أن أهم قدرات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الحساسية للمشكلات. وأوضح المعايير (2000) أن هناك ست قدرات تقف وراء التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التفاصيل (الإكمال)، التأليف. وذكر عبد الستار إبراهيم (د) أنه بفضل استخدام التحليل العملي في مجال الإبداع فقد أمكن اكتشاف أن هناك عوامل أساسية مستقلة للقدرة الإبداعية من أهمها: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الإحتفاظ بالاتجاه ومواصلته. ويلاحظ مما سبق أن هناك اتفاقاً على أربع قدرات من مجموع القدرات التي يشير إليها الباحثون، والتي يرون أنها تقف وراء التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة، المرونة، والحساسية للمشكلات، والأصالة.

هـ- أنواع عوائق الإبداع:

يعتبر موضوع عوائق الإبداع من الموضوعات التي نالت اهتمام الكتاب والباحثين في مختلف البلدان والثقافات حيث حاول عديد منهم تحديد العقبات التي تقف عائقاً أمام الإبداع أو التفكير الإبداعي. فقد صنف جيمس (2001) Adams عوائق الإبداع في كتابه حول العوائق التصورية conceptual blockbusting إلى ثلاثة أصناف وهي: العوائق الإدراكية، العوائق العاطفية، والعوائق الثقافية والبيئية.

أن الجامعة منظمة تتأثر بمنظومة القيم السائدة في المجتمع، وأن هذه القيم قد تكون في حد ذاتها مانعاً ولو بصفة غير مباشرة

إذا كانت القيم السائدة في مجتمع ما هي قيم "المحافظة، والامتثال، والتقليد" فإن هذا يعرقل بالضرورة عملية التجديد والفتح والاجتهاد

ينتظر من الجامعات بأساتذتها وإداريها وطلبتها أن تقوم بعمليات التطوير والتنمية والإبداع بالمجتمعات.

في مجال العوائق الإدراكية perceptual blocks تحدث عن أثر القولية stereotyping على العقل، وكيف يمنع الإبداع من حيث منعه الترابط الجديد الشمولي للجزيئات المخزنة سابقاً في الدماغ بشكل مقولب، ونزعة الإنسان إلى تعيين المشكلة وتخطيطها بشكل ضعيف، وعدم القدرة على رؤية وجهات النظر المختلفة، واتخام الذهن بالمعلومات saturation بحيث لا يتمكن العقل من استرجاع المعلومات الإضافية، والقصور في استخدام جميع الحواس بشكل متلائم. هذا ويمكن تلخيص العوائق العاطفية emotional blocks في عدة عوامل كالتالي: الخوف من المخاطرة، عدم الرغبة في إحداث إرتباك وفوضى، واستخدام المحاكمة أكثر من إنتاج الأفكار الجديدة، وعدم القدرة على انتظار فترة "الحضانة" incubation من أجل توليد أفكار جديدة. أما العوائق الثقافية والبيئية cultural & environmental blocks فقد صنفت في مجموعة عوامل ومنها، المحرم الثقافي (Taboo)؛ من حيث استبعاد مجموعة كبيرة من الحلول المتوفرة لمجرد إيدائه لمشاعر مجموعة معينة من المجتمع، واعتبار التفكير والتخيل إضاعة للوقت، واللعب للأطفال فقط؛ فهي من سمات الشخص غير المنتج. وعدم اعتبار النكتة والدعابة وسيلة من وسائل حل الإشكاليات؛ لأن حل الإشكاليات عمل جدي، وكذلك التمييز بين أصحاب التفكير المتلائم مع استخدام اليد اليمنى right-handed thinking؛ وهو التفكير المنطقي الرياضي القانوني، وأصحاب التفكير المتلائم مع اليد اليسرى left-handed thinking؛ وهو التفكير الجمالي الفني الحدسي. مع أن التقدم الحاصل في عالم الجينات يرجع إلى الإبداع الأولي primary creativity المرتبط بالتفكير المتلائم مع اليد اليسرى؛ لأن اكتشاف عمل ووظيفة RNA & DNA تم عن طريق التخيل والإلهام، وهناك مشاكل كثيرة لا يمكن حلها عن طريق الإبداع الثانوي secondary creativity المرتبط بالتفكير المتلائم باليد اليمنى لأنه يعتمد على الظواهر العلمية الواضحة المدروسة بدقة. وتشير العوائق الثقافية إلى انها محاولة القضاء على الاختلافات بين الأشخاص علماً أن الإبداع ينشأ عن هذه الاختلافات، على سبيل المثال الاكتفاء بالتواصل الإلكتروني دون التواصل الثقافي والفيزيائي، ومن عواقبه كذلك المبدأ التالي: "الأفضل للتغيير هو التقليد"؛ لأن الثقافة المحافظة على التقاليد لا تشجع على التغيير.

ودرست مارتن (Martin, 1990) موضوع عوائق الإبداع من خلال الدراسات السابقة التي أجريت في الولايات المتحدة ولخصتها في ثلاثة أنواع وهي: عوائق إدراكية تتعلق بالطريقة التي يرى بها شخص ما الأشياء التي حوله والقضايا المختلفة التي تعرض له، وعوائق ثقافية تتعلق بالطريقة التي ينبغي للشخص أن يستعملها وعوائق عاطفية (انفعالية) تتعلق بالطريقة التي يحس بها الشخص.

وبعد مراجعتها للدراسات المتعلقة بعوائق الإبداع التي قام بها كل من روجرز (1959) ومورجان (1968) وأدامز (1979) قامت مارتن بصياغة مقياس لعوائق الإبداع بهدف تحديد العوائق والحوجز التي تمنع الإبداع وتثبطه سواء كانت متعلقة بعوامل داخلية (شخصية) مثل انخفاض تقدير الذات والثقة بالنفس والخوف من المخاطرة أم بعوامل خارجية تتعلق بالمحيط والبيئة مثل كيفية استعمال وإدارة الوقت وفرض القيود وعدم توفر ظروف العمل المناسبة. وقد أخذت الباحثة بعين الاعتبار لدى صياغتها للمقياس أيضاً أنماط التفكير لدى الفرد والمرتبطة إما بغلبة الجانب الأيسر من الدماغ (استعمال المنطق والتفكير المنطقي) أو بغلبة الجانب الأيمن من الدماغ والذي يتمثل أساساً في استعمال الحدس والخيال. ولم تهمل الباحثة في صياغة مقياسها المتغيرات المرتبطة بالحاجة للاستقلالية أو بالحاجة للامتثال سواء كان ذلك على المستوى الشخصي (الفردى) أم على مستوى جماعات و فرق العمل.

حدد جليفورد ثمان قدرات أساسية يرى أنها تنفخ وراء التفكير الإبداعي وهي: الحساسية للمشكلات، إلمامة التنظيم أو إلمامة التحديد، الطلاقة، المرونة، الأصالة، قدرات تحليلية وتآلفية، مدى الترغيب في البناء التصوري و التقويم

أشار جروان إلى أن أهم قدرات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الحساسية للمشكلات

هناك ستة قدرات تنفخ وراء التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التفصيل (الإكمال)، التأليف

وقد انتهت مارتين من خلال مراجعة الدراسات السابقة إلى صياغة المقياس الذي أشرنا إليه والمسمى: قائمة عوائق التفكير الإبداعي والفعل الإبتكاري (التجديدي). Inventory of Barriers to Creative Thought and Innovative Action

وقد اقتبسنا هذا المقياس وترجمناه إلى العربية كما سيأتي شرح ذلك عند الحديث عن "أداة القياس" في هذا البحث.

ومن الذين اهتموا بحواجز وعوائق الإبداع وطرق تجاوزها والتغلب عليها الزوج لومسدين ولومسدين (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995) اللذان خصصا فصلاً كاملاً لهذا الموضوع في كتابهما عن "الحل الإبداعي للمشكلات" باللغة الانكليزية سنة 1995. وقد اقترحا أساليب عملية لتجاوز هذه الحواجز والعوائق. ومنها على سبيل المثال: الافتراضات الخاطئة. ومن أهمها افتراض أن "اللعب عبث" بينما يؤدي اللعب في الواقع إلى تنشيط الذهن، كما أن اللعب وخاصة بالنسبة للأطفال يساعد على الإبداع. وكذلك الأمر بالنسبة للفكاهة والنكت التي تغير نمط التفكير ونمط إدراك الأشياء. ومن أمثلة هذا النوع من الحواجز أيضا الافتراض أنه "لا يمكن تعلم الإبداع ولا تعليمه" بينما يمكن في الواقع تعلم الإبداع وتعليمه وتطويره في مختلف الأعمار.

ومن عوائق الإبداع أيضا "العادات" مثل عادة حل المشكلات التي يتدرب عليها الطلبة في المدارس أو في إطار الأسرة والمجتمع حيث تضع حدوداً للتفكير بحيث لا تتجاوز عند مواجهة المشكلات؛ إذ أن العادات تقدم حلولاً جاهزة وأفكاراً "معلبة" سهلة الاستهلاك والاستعمال. وينطبق هذا الأمر على حل المشكلات الرياضية والأسئلة العلمية وغيرها من الأسئلة والقضايا التي تقدم العادات الفكرية السلوكية حلولاً جاهزة لها مما يقيد الذهن ويمنعه من البحث عن حلول جديدة وتصورات خارجة عن المؤلف وعمما تعوديه المعلمون والأساتذة وغيرهم. ويضاف إلى ما سبق افتراض معظم الطلبة أنه يوجد حل واحد صحيح فقط للمشكلة المطروحة. فلو سألنا طلبة في فصل (قسم) ما سؤالاً في أي علم من العلوم لوجدنا أن أغلب الطلبة يكتفون بتقديم إجابة واحدة اعتقاداً منهم أن هناك حلاً واحداً أو إجابة واحدة فقط لأي سؤال أو مشكلة، بينما قد يجاب عن السؤال الواحد إجابات متعددة وصحيحة في نفس الوقت. ومن العوائق أيضا النظر للمشكلة بمعزل عن إطارها (محيطها)، واتباع الاجراءات دون مرونة أو تفهم للظروف أو روح القانون مما قد يجعل اتباع الاجراءات روتيناً قاتلاً للإبداع ولاتخاذ المبادرة.

ومن العوائق كذلك التفكير السلبي الذي يندرج تحته كل أنواع السخرية والاستهزاء والنقد الهدام مما يحط من قيمة الآخر ومعنوياته، ويشكك في ثقته بنفسه وخاصة الأطفال والطلبة. وقد أشار لومسدين ولو مسدين (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995) بهذا الصدد أن الطفل يتلقى حوالي 150 استجابة سلبية مقابل استجابة إيجابية واحدة فقط داخل الأسرة وخارجها. ومن أمثلة التفكير السلبي أيضا تكوين اتجاه سلبي أو موقف سلبي نحو موقف أو وضع معين كالتفكير "أن الوضع خطير أو سيء للغاية ولا يمكن عمل أي شيء لتغييره". وعادة ما يسيطر التفكير السلبي على الشخص عندما تسيطر عليه الانفعالات السلبية وخاصة الغضب والحزن والإكتئاب.

ومن العوائق أيضا تجنب المخاطرة والخوف من الفشل، فليس المقصود بالمخاطرة هنا، المخاطرة الجسمية كالسياقة بسرعة جنونية أو القفز من ارتفاعات شاهقة. ولكن المقصود هو المخاطرة في عمليات التعلم والتعبير عن الأفكار ولو كانت غريبة والحديث أمام جمهور كبير أو مهم جداً لأول مرة ولو كان ذلك في موضوع جديد تماماً، وعدم الخوف من الخطأ والفشل، والتعلم من الفشل نفسه والمثابرة على

هناك اتفاقاً على أربع قدرات من مجموع القدرات التي يشير إليها الباحثون، والتي يرون أنها تقف وراء التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والأصالة

صنفه جيمس (2001) عوائق الإبداع في كتابه حول العوائق التصورية إلى ثلاثة أصناف وهي: العوائق الإدراكية، العوائق العاطفية، والعوائق الثقافية والبيئية

يمكن تلخيص العوائق العاطفية في عدة محامل كالتالي: الخوف من المخاطرة، عدم الرغبة في إحداث إرتباك وفوضى، واستخدام المعايير أكثر من إنتاج الأفكار الجديدة، وعدم القدرة على انتظار فترة "العصاة" من أجل توليد أفكار جديدة

المحاولة بعد الفشل ليس لمرة واحدة بل لمرات عديدة، والتعلم من الأخطاء. وذكر كذلك لومسدين ولومسدين (1995) عوائق الخوف من الغموض، والذي يشكل مصدراً لسوء الفهم والنزاعات والخوف. ومن الملاحظ أن أغلب طلبة مراحل التعليم الثانوي والجامعي يفضلون الإختبارات التي تتضمن تعليمات واضحة مثل اختبارات "أسئلة الإختيار المتعدد" التي تحتوي على الإجابة الصحيحة، بينما ينفر معظم الطلبة من الأسئلة المفتوحة التي تتطلب المناقشة وإبداء الرأي. وفي الواقع، فإن الأسئلة الغامضة هي التي تؤدي إلى شحذ الذهن وحث الدماغ على التفكير العميق والجدي للبحث عن أجوبة قد تكون جديدة تماما ومبدعة.

ومن الذين درسوا عوائق الإبداع في العالم العربي، منصور (1984) الذي حددها في ستة معوقات تتضمن عادات التفكير، العزلة، الألفة، النظرة الجزئية غير الشمولية، غياب الحرية، التركيز على النتائج دون الأصول. أما جروان (2002) فقد صنف معوقات الإبداع إلى عدة أنواع؛ فمنها المعوقات الشخصية، والمعوقات الأسرية ومعوقات في المؤسسات التعليمية ومنها معوقات في المجتمع، مثل: ضعف الثقة بالنفس، الميل للمجاراة، الحماس المفرط، التفكير النمطي، عدم الحساسية للمشكلات أو الشعور بالعجز، التسرع ونقل العادة، مقاومة التغيير، عدم التوازن بين الجد والفكاهة وعدم التوازن بين التنافس والتعاون.

وحددها هيجان (1999) في عشر معوقات تتضمن: صعوبة تحديد المشكلة، الاستعجال في محاولة الوصول إلى حل للمشكلة، الخوف من الفشل، غياب الدوافع لحل المشكلات، التمسك بالمألوف، الإختيار غير الملائم لوسيلة معالجة المشكلات، غياب المساندة أو الدعم، انعدام الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، عدم توفر البيئة الملائمة للإبداع، التأثير بالمعتقدات والقيم السائدة في المجتمع أو المنظمة. ولخص النجار (1999) معوقات الإبداع في ثمانية معوقات رئيسية هي: رفع شعار الحرص على المألوف والمعروف، دعم مدخل الحل الوحيد الصحيح، افتراض القيود والمحددات التي تقيدنا عن الخروج عن المألوف، التخوف من التحدي ومواجهة المجهول، سيطرة العادة على الأفراد حين يفكرون في الحل، التقييم المتسرع للأفكار، الخوف من الظهور ومواجهة الآخرين بطول جديدة-، رفع شعار ليس بالإمكان أبدع مما كان كوسيلة للقضاء على الحلول والأفكار الإبداعية. أما عبد الوهاب (2001) فقد صنفها في أربع فئات هي: المعوقات الادراكية، المعوقات الاجتماعية والثقافية، المعوقات التنظيمية، المعوقات النفسية أو العاطفية.

ومن الدراسات الأخيرة التي يمكن إدراجها ولو بصفة غير مباشرة ضمن الدراسات التي أشارت إلى عوائق الإبداع دراسة كوفمان وأكارس التي أجريت سنة 2009 (Kaufman & Agars, 2009) اللذان أكدا -بناءً على مراجعة بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالقدرات الهامة للنجاح الدراسي- أن القدرة على الحصول على درجات عالية في الاختبارات مثل اختبارات القبول للجامعات وغيرها ليست من القدرات الهامة للنجاح الدراسي. وأكد الباحثان أن الإبداع من بين القدرات المحددة والهامة لقبول الطلبة بالجامعات؛ إذ أن المبدعين بالإضافة إلى تمتعهم بالسعادة وبصحة جسمية أفضل من غيرهم فإنهم أوفر حظاً ليصبحوا في المستقبل مبادرين (مقاولين) ناجحين في إدارة الأعمال وليرتقوا في أعمالهم، وليقدموا أحسن الرسائل الجامعية (الأطروحات) والبحوث. وقد أدرجنا هذه الدراسة ضمن الدراسات التي أشارت إلى عوائق الإبداع لأنها أشارت إلى نقطة هامة تتمثل في اعتبار الدرجات العالية معياراً أساسياً للالتحاق بالتخصصات الجامعية التي تعتبر هامة مثل الطب والهندسة مما يحول دون التحاق بعض المبدعين، الذين لا تسعفهم الظروف أو طريقة تفكيرهم وحل المشكلات من الحصول على درجات عالية، بهذه التخصصات أو حتى بالجامعة.

هناك مشاكل كثيرة لا يمكن حلها عن طريق الإبداع الثانوي secondary creativity المرتبط بالتفكير المتلازم باليد اليمنى لأنه يعتمد على الظواهر العلمية الواضحة المدروسة بدقة

الافتراضات الخاطئة. ومن أهمها افتراض أن "اللعب محبب" بينما يؤدي اللعب في الواقع إلى تنشيط الذهن، كما أن اللعب وخاصة بالنسبة للأطفال يساعد على الإبداع

من عوائق الإبداع أيضا "العادات" مثل عادة حل المشكلات التي يتدرب عليها الطلبة في المدارس أو في إطار الأسرة والمجتمع حيث تضع حدوداً للتفكير بحيث لا تتجاوز عند مواجهة المشكلات؛ إذ أن العادات تقدم حلولاً جاهزة وأفكاراً "معلبة" سهلة الاستهلاك والاستعمال

ومهما يكن، فقد ارتأينا ادراج بعض الدراسات الميدانية ذات الصلة بالإبداع في البلدان العربية بهدف الاستعانة بها في فهم ومناقشة النتائج التي سنحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية.

و- الدراسات السابقة في البلدان العربية:

قدم سليمان (2006) دراسة حول البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي، اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه بهدف التعرف على التطور الكمي للبحوث العلمية التي أجريت على الموهوبين في العالم العربي منذ عام 1980 حتى عام 2005، والتعرف على العينات التي درست في هذه البحوث من حيث النوع، المرحلة، حجم العينة، ولقد رصد الباحث عديدا من الدراسات، وكانت دراسة واحدة هي التي تناولت تقويم البحث العلمي عن الموهبة والإبداع، والتي قد قدمها خليفة سنة 2005 (Khalifa, 2005)، وهدفها توطيق علم النفس في العالم العربي من خلال أبحاث الإبداع والذكاء والموهبة، وقد رصد الباحث حوالي (172) دراسة علمية أجريت في (14) دولة عربية. وأظهرت نتائج هذا الرصد أن هناك اهتماماً ضعيفاً بالدراسات الخاصة بالمقارنة (عبر الثقافات) وبالدراسات التحليلية للمفاهيم والنظريات، وهي النتائج التي اتفقت مع نتائج دراسة الخليفة سنة (2005)، وأظهرت النتائج أيضا أن نسبة الدراسات التي اشتملت على عينات "ما بين المراحل الجامعية" المختلفة لم تتجاوز (14.6%) من هذه البحوث، وتبين أيضا أن نسبة التركيز على إجراء الدراسات والبحوث العلمية التي تتعلق بدراسة الإبداع والموهبة لدى طلبة الجامعة أقل بكثير إذا ما قورنت بالدراسات والبحوث التي أجريت على طلبة المرحلة الثانوية في نفس الموضوع. ويقبل بصورة واضحة وملموسة إلى أدنى المستويات إجراء الدراسات والبحوث العلمية على الموهوبين الكبار حيث لم تصل نسبة البحوث التي أجريت عنهم 1%. واتضح أن أغلب البحوث التي أجريت في العالم العربي في هذا الموضوع كانت بجهود فردية وذاتية.

وقام الشراقوي عام (1994) بدراسة تحليلية قيمة للأبحاث العربية في مجال الإبداع والابتكار، حيث قام بعملية مسح لتلك الأبحاث في الفترة ما بين 1980-1993 والتي تناولت موضوع الإبداع والابتكار في المراحل العمرية التي تبدأ من مرحلة الحضانة إلى مرحلة الثانوية. وبناءً على هذين المحددين قام الباحث بحصر 131 بحثاً عربياً أخضعها لتحليل إحصائي بغية التعرف على أهم خصائص تلك الأبحاث. وقد انتهى الشراقوي إلى نتيجة مفادها أن نسبة البحوث الوصفية والتجريبية لم تتجاوز نسبة 14%؛ وهي نسبة متدنية للغاية، بينما غلب الطابع النظري على مجمل البحوث التي أجريت في هذا المجال.

واعتمدت بعض الدراسات الميدانية في الأردن على عينات من التعليم الأساسي والثانوي مثل دراسة كل من سليمان وحسين (1996) عن "أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار المترتبة على استخدام هذا البرنامج على تنمية التفكير الإبداعي. وقد تكونت عينة الدراسة من صفتين دراسيين تم توزيع الطلبة فيهما بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. اشتملت المجموعة التجريبية على 35 طالباً والمجموعة الضابطة على 40 طالباً. ثم تطبيق اختبار تورانس اللفظي (قبلي- بعدي) واستخدام تحليل التباين لاختبار الفروق بين المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتدريب على كل من أبعاد الطلاقة اللفظية والمرونة اللفظية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على بعد الأصالة اللفظية. وأجرت السرور (1996) أيضا دراسة حول فاعلية

من العوائق أيضا النظر للمشكلة بمعزل عن إطارها (معيظها)، واتباع الاجراءات دون مرونة أو تفهم للظروف أو روع القانون مما قد يجعل اتباع الاجراءات روتيناً قائلاً للإبداع ولا اتخاذ المبادرة

من العوائق كذلك التفكير السلبي الذي يندرج تحته كل أنواع السخرية والاستهزاء والنقد الهدام مما يحط من قيمة الآخر ومعنوياته، ويشكك في ثقته بنفسه وخاصة الأطفال والطلبة

عادة ما يسيطر التفكير السلبي على الشخص عندما تسيطر عليه الانفعالات السلبية وخاصة الغضب والحزن والإحتماء.

برنامج "الماستر تشر" لتعليم التفكير وتنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وتكونت العينة من (73) فرداً، ووزعت العينة على مجموعتين الأولى (38) فرداً مكونة من (28) طالبة و(10) طالباً، والثانية مكونة من (35) فرداً (19) طالبة، و(16) طالباً. وقد طُبّق اختبار تورانس نموذج (أ) بشقيه الشكلي واللفظي على كلتا المجموعتين، في بداية الفصل الدراسي، ثم طُبّق اختبار "الماستر تشر" على المجموعة التجريبية لمدة (15) دقيقة في نهاية كل محاضرة حيث ينجز الطالب أحد تمارين البرنامج، ثم يناقش التمرين والأنشطة معه مسبقاً. وبعد الانتهاء من البرنامج، طُبّق اختبار تورانس (أ) على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد استغرق فصلاً كاملاً. وبينت نتائج تطبيق البرنامج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، في اختبار تورانس لصالح المجموعة التجريبية. وقدم خصاونة (1997) دراسة عن أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن، وتشكلت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة أربد الأولى في الفصل الأول من العام الدراسي 1997/1998، والبالغ عددهم (6413) طالباً وطالبة موزعين على 185 شعبه: (91) شعبه للذكور و (94) شعبه للإناث، أما عينة الدراسة فقد أُختيرت بطريقة عشوائية عنقودية تكونت من (4) شعب للذكور و (4) شعب للإناث، فُسّمت عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة صحة الافتراضات التي قامت عليها الدراسة.

وفي سنة 2004، قام سليمان بدراسة أثر إستراتيجية حل المشكلات الإبداعي في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم أربد الأولى في الفصل الثاني للعام الدراسي (2003-2004م). وقد أُختيرت عينة الدراسة من (4) شعب من شعب المرحلة الثانوية في أربع مدارس من المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم أربد الأولى للعام الدراسي (2003-2004م) وفُسّمت الشعب إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وهي التي دُرِسَتْ بالطريقة التقليدية وقد تكوّنت من شعبه ذكور وعدد أفرادها (20) طالباً وشعبه إناث وعدد أفرادها (20) طالبة، ومجموعة تجريبية وهي التي دُرِسَتْ بالطريقة الإبداعية في حل المشكلات وقد ضُمَّت شعبتين: شعبه الذكور وعدد أفرادها (20) طالباً وشعبه إناث وعدد أفرادها (20) طالبة، باستخدام اختبار الإبداع (اختبار تورانس) بصورتيه اللفظية والشكلية وذلك لقياس درجات التفكير الإبداعي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي على التفكير الإبداعي، وإلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية تعزى للجنس في الفروقات بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الإناث مما يدل على أنّ الإناث كنّ أكثر تأثراً ببرنامج حل المشكلات الإبداعي.

وفي دراسة ذات علاقة بالموضوع، قام كل من جابر وإسماعيل (1995) بالكشف عن أثر الفروق الثقافية في بعض جوانب الدافعية متمثلة في الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة قوامها (515) تلميذاً في كل من مصر (250) تلميذاً والكويت (265) تلميذاً وقد تراوحت أعمارهم ما بين (14-16) سنة، طُبّق عليهم استبيان الدافع للابتكار لجولان Golann ومقياس الدافع للتعلم لواينشتين وشولت Weinstein & Schulte وتوصلت الدراسة إلى أنه لم توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في درجات الدافع للابتكار، ووجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ المصريين والتلاميذ

من العوائق أيضاً تجنب
المخاطرة والخوف من الفشل،
فليس المقصود بالمخاطرة هنا،
المخاطرة الجسمية كالسياقة
بسرعة جنونية أو القفز من
ارتفاع شاهقة، ولكن
المقصود هو المخاطرة في
عمليات التعلم والتعبير عن
الأفكار ولو كانت مخربة

ينهر معظم الطلبة من الأسئلة
المفتوحة التي تتطلب المناقشة
وإبداء الرأي. وفي الواقع،
فإن الأسئلة الغامضة هي التي
تؤدي إلى شحذ الذهن وحفز
الدماغ على التفكير العميق
والجدي للبحث عن أجوبة قد
تكون جديدة تماما ومبدعة.

أن المبدعين بالإضافة إلى
تمتعهم بالسعادة وبصحة
جسمية أفضل من غيرهم فإنهم
أوفر حظاً ليصبحوا في
المستقبل مبادرين (مقاولين)
ناجحين في إدارة الأعمال
وليتعرفوا في أعمالهم،
وليقدّموا أحسن الرسائل
الجامعية (الأطروحات)
والبحوث

الكويتيين في درجات الدافع للابتكار لصالح التلاميذ المصريين، وفروق بين الذكور والإناث في درجات الدافع للتعلم لصالح الإناث، وكذلك توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ المصريين والتلاميذ الكويتيين في درجات الدافع للتعلم لصالح التلاميذ المصريين، ووجدت علاقة موجبة دالة بين درجات الدافع للابتكار ودرجات الدافع للتعلم لدى الإناث والتلاميذ المصريين على التوالي.

وفي قطر، أجرى الكبيسي (1997) دراسة تحليلية لواقع إصلاح نظام التعليم التربوي في هذا البلد في الفترة ما بين 1990-1998 بهدف دراسة نظم التعليم بالدولة ومحاولة إصلاحها ليصبح التعليم قادراً على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل ولتصبح أكثر مواكبة للعصر، ولتتسم بالإبداعية والابتكار. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة تقارير الخبراء والمختصين في هذا المجال بمنطقة الخليج العربي. وقد انتهى الباحث إلى نتائج هامة مفادها أن التعليم في قطر في هذه المرحلة يتسم باستخدام الكتاب، والتعلم اللفظي، وضبط الصفوف، ويحبط أية محاولة للإبداع والإتقان لدى المتعلمين، كما انتهى إلى عدم وجود إستراتيجية واقعية يمكن أن تقود التعليم إلى جودة وامتياز مؤكداً عدم مواءمة التعليم لحاجات المجتمع. ولعل نتائج هذه الدراسة قد دفعت إلى دراسة عديد من المشكلات بالتعليم التقليدي القائم على التلقين والكتاب، لتبدأ معه تصورات خاصة بالتفكير وإنتاج المعرفة بدلاً من الطلاق التقليدي المتعارف عليها في المدرسة العربية والتي تحبط أي محاولة للإبداع والإتقان لدى المتعلمين، كما دفعت الدراسة إلى وضع توصيات هامة منها الحاجة إلى التخطيط ورسم إستراتيجية واقعية يمكن أن تقود التعليم إلى جودة وامتياز، ومواءمة التعليم لحاجات المجتمع.

أما تقرير "معهد راند- قطر للسياسات"¹ حول تطوير جامعة قطر، فقد تضمن معلومات كافية عن عملية التطوير التي تشهدها هذه الجامعة والتي أسهم المعهد في إنجازها. وقد بينت الدراسة التي نشرت على موقع المعهد سنة 2007 أن الجامعة قد نفذت معظم عمليات التطوير الموصى بها من قبل خبراء المعهد حيث حققت الجامعة أغلبية النقاط المطلوبة في مجالات تحديث الخدمات والهياكل الأكاديمية، وتحسين إدارة هيئة التدريس، وتعزيز إنجازات الطلبة ودعمها، وتقوية المجتمع الجامعي، وبصورة إجمالية فقد أنجز بحلول العام (2007) 35 إجراء من أصل 45 إجراء تتطلبها عملية تحقيق إنجازات الجودة وتحقيق مستويات عالية من التعلم لدى طلبة الجامعة من خلال تلبية احتياجات الطلبة من المستوى المتوسط وفوق المتوسط بدلاً من خفض المعايير.

وبالإضافة إلى هذا التقرير، فقد قام مجموعة من الباحثين دولة قطر في فترات زمنية مختلفة بإعداد دراسات حول التعليم في مراحلها المختلفة وأثره على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة ومن ذلك مثلاً دراسة الملا والمطاوعة (1997) التي تناولت بالدراسة مجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر حيث أعدت الباحثتان مقياساً مكوناً من ثلاثة محاور تشكل أهم معوقات الكتابة التعبيرية، وطبق المقياس على عينة من معلمي وموجهي المدارس الإعدادية بدولة قطر، وقد كشفت النتائج أن المحاور الثلاثة: المنهج المدرسي، طريقة التدريس، والإدارة المدرسية تُعد من أهم معوقات تعليم مهارات التعبير الكتابي بالمرحلة الإعدادية، وتحرم التلميذ من فرص حقيقية للنمو في الاتجاه الصحيح،

وهدف دراسة أخرى قامت بها البنعلي (2004) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم، ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول

لم توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في درجات الدافع للابتكار، ووجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ المصريين والتلاميذ الكويتيين في درجات الدافع للابتكار لصالح التلاميذ المصريين، وفروق بين الذكور والإناث في درجات الدافع للتعلم لصالح الإناث

توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ المصريين والتلاميذ الكويتيين في درجات الدافع للتعلم لصالح التلاميذ المصريين

وجدت علاقة موجبة دالة بين درجات الدافع للابتكار ودرجات الدافع للتعلم لدى الإناث والتلاميذ المصريين على التوالي.

مدى استخدامهم مهارات التفكير، ومدى استخدامهم لها فعلا من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (23) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية، وزعت عليهم استبانة للتعرف على آرائهم حول مدى استخدامهم مهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى استخدامهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير في المستويين (التمهيدي) و(المتقدم) والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة؛ فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%)، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم تظهر علاقة دالة إحصائياً (عند مستوى 0.05)، بين آراء المعلمين في مستوى استخدامهم مهارات التفكير وبين مستوى استخدامهم تلك المهارات نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

أما فيما يخص جامعة قطر نفسها، فقد أعد "معهد راند-قطر للسياسات" دراسة جديدة حول تطوير جامعة قطر سنة 2009، وقد تضمن التقرير معلومات وافية عن عملية التطوير التي تشهدها جامعة قطر والتي أسهم المعهد في إنجازها. وقد بينت الدراسة التي نُشرت على موقع المعهد أن الجامعة قد نفذت معظم عمليات التطوير الموصى بها من قبل خبراء المعهد حيث حققت 8 نقاط من مجموع النقاط البالغ 9 فيما يتعلق بإقامة الاستقلالية المؤسسية، وحققت النقاط الكاملة وهي (6) نقاط فيما يتعلق بتحسين عمليات اتخاذ القرارات بالجامعة، وحققت الجامعة أغلبية النقاط المطلوبة في مجالات تحديث الخدمات والهياكل الأكاديمية، وتحسين إدارة هيئة التدريس، وتعزيز إنجازات الطلبة ودعمها، وتقوية المجتمع الجامعي، وبصورة إجمالية فقد أنجز في العام 2007 35 إجراء من أصل 45 إجراء تتطلبها عملية التطوير كما ذكر سابقاً، ولقد تحدثت الدراسة عن الصعوبات التي واجهت عملية التطوير والتي ثبت بالرغم منها أن التغيير إلى الأحسن ممكن، وأوجزتها في نقاط منها: أن إدارة الجامعة اختارت الحفاظ على معاييرها الجديدة، وكان الهدف من ذلك هو تلبية احتياجات الطلبة من المستوى المتوسط وفوق المتوسط بدلاً من خفض المعايير، واختارت تحقيق أهداف يمكن إنجازها على أرض الواقع خلال سنوات قليلة، فيما يجري التوسع بشكل أكثر طموحاً في الوقت نفسه، ولدعم نقاط القوة الحالية اختارت الإدارة المسار القائم على إنشاء آلية للعلوم والآداب بدل اختيار آلية للعلوم والهندسة.

وتجدر الإشارة إلى أن جامعة قطر قد شكلت لجنة تطوير عليا، وكذلك حددت العوائق الرئيسية التي تعترض طريق قدرة جامعة قطر على الوفاء بهذه الرسالة ومن ثم تم اقتراح عمليات التطوير الموصى بها، ويرتبط ما سبق بدراسات أجريت حول إصلاح عملية التعليم بدولة قطر، وهدفت هذه المبادرة إلى جعل الصفوف الدراسية مكاناً مشوقاً للتعليم وتشجيع الطلبة على توظيف أقصى إمكانياتهم ومواهبهم في العملية التعليمية وتلبية طموحاتهم وتخريج جيل من الشباب مؤهل للجامعات ولسوق العمل محلياً وعالمياً. حيث تبنت الدولة تعليم لمرحلة جديدة تعمل على تشجيع الابتكار وتحسين أداء الطالب من خلال استقلالية المدرسة، تمويلها الدولة وتوفير لها الحرية لاختيار فلسفاتها التربوية وطرق تدريسها طالما التزمت بالمعايير الجديدة لمناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وهي مدارس نوعية جديدة تشجع على الابتكار وتهدف لإعداد نشء يواكب تحديات العصر وقادر على العمل في مناخ تنافسي متسارع النمو ومتقدم تكنولوجياً، وتأتي هذه المدارس كجزء أساسي من الجهود المتكاملة لمبادرة دولة قطر لتطوير التعليم العام في البلاد / تعليم لمرحلة جديدة.

انتهى الكبيسي إلى عدم وجود إستراتيجية واقعية يمكن أن تقود التعليم إلى جودة وامتياز مؤكداً عدم مواءمة التعليم لحاجات المجتمع.

الحاجة إلى التخطيط ورسم إستراتيجية واقعية يمكن أن تقود التعليم إلى جودة وامتياز، ومواءمة التعليم لحاجات المجتمع.

كشفت النتائج أن الموارد الثلاثة: المنهج المدرسي، طريقة التدريس، والإدارة المدرسية تُعد من أهم معوقات تعليم مهاراته التعبيري الكتابي بالمرحلة الإعدادية، وتحرم التلميذ من فرص حقيقية للنمو في الاتجاه الصحيح.

وفي السعودية هدفت دراسة إبراهيم (2008) إلى التعرف على واقع تربية الإبداع في البرامج الدراسية بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وإلى التعرف على آراء المسؤولين حول واقع تربية الإبداع بهذه الكلية، ومن ثم إلى تقديم مقترح لتفعيل تربية الإبداع بالكلية في ضوء نتائج الواقع وبعض برامج تربية الإبداع في نظام التعليم الياباني الذي ركز على الإبداع التقني والصناعي ونظام التعليم البريطاني الذي اهتم بالإبداع الأكاديمي.

ومن بين الدراسات النادرة ذات العلاقة المباشرة بموضوع بحثنا تلك الدراسة التي أجريت حول عوائق الإبداع لدى الطلبة الجامعيين في جامعة الملك سعود بالرياض، وقد قام بها الحيزان (دون تاريخ) وهي بعنوان "عوائق الإبداع لدى طلبة التخصصات العلمية في التعليم الجامعي". وصنف الباحث نتائج دراسته إلى عوائق الإبداع المتعلقة بالمنهج الدراسي، وكذلك عوائق الإبداع المتعلقة بالقائم بالعملية التعليمية (أستاذ المادة) وعوائق تتعلق بكيفية تعامل الطالب مع المشكلة أو المسائل المتعددة من واقع تجربته التعليمية أو العملية في الحياة، وقد تم حصر 12 عائقاً منها: تبنى أول حل يعرض للمشكلة أو المسألة تحت الدراسة، الإيمان بأن عدم إدراك مفهوم الإبداع يؤثر سلباً على حالة الإبداع في حياته، وأنه لا توجد مراكز أو مؤسسات تهتم بالإبداع والابتكار.

ومن الباحثين الذين درسوا عوائق الإبداع في السعودية واستعملوا مقياس مارتين لعوائق الإبداع؛ وهو نفس المقياس الذي استعملناه في هذه الدراسة، سعي (Sadi, 2006)، الذي درس عوائق الإبداع لدى الأساتذة في جامعة سعودية. وقد وجد أن العوائق المرتبطة بانجاز المهام هي أشد العوائق التي يعانها الأساتذة في هذه الجامعة، وأن العوائق المرتبطة بالحاجة للإمتثال كانت أقل العوائق التي يعانها الأساتذة في هذه الجامعة.

وفي دراسة أخرى وباستعمال نفس المقياس لدراسة عوائق الإبداع لدى المديرين في بعض المؤسسات الاقتصادية السعودية وجد كل من سعي والديبسي (Sadi & Dubaissi, 2008) أن العوائق المرتبطة بالثقة بالنفس والعوائق المرتبطة بانجاز المهام كانت أشد العوائق المسجلة عند المديرين السعوديين مقارنة مع عينة من المديرين غير السعوديين الذين يشتغلون بالسعودية أيضاً والذين سجلوا نتيجة أحسن فيما يتعلق بانجاز المهام. ووجد الباحثان أيضاً أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين الثقة بالنفس وإنجاز المهام.

ومن بين الدراسات ذات العلاقة مع بحثنا والتي أجريت في السودان، دراسة قام بها الخليفة وإردوس وعشرية سنة 1996 (أ) عن "الإبداع في ظل الثقافة المحلية العربية الإسلامية"، وركزت الدراسة على مفهوم الإبداع في ظل ثقافة الإذعان، وإشكالية استخدام المقاييس الغربية لدراسة الإبداع في الثقافة العربية الإسلامية فضلاً عن إشكالية الحدثة، كما أجابت الدراسة عن تساؤل حول المدى المتاح للفرد للتعبير الإبداعي في ظل الثقافة الحازمة (المتشددة) وكيف يتعايش الإبداع مع عمليات الإذعان (Khalifa, Erdos & Ashria, 1996a). وأجرى نفس الباحثين سنة 1996 (ب) دراسة عن "الجنوسة والإبداع في ظل الثقافة العربية الإسلامية" لعينة من 149 من الذكور و151 من الإناث من الفئة العمرية 15-20 سنة. وأظهرت الدراسة تفوق الذكور في اثنين من اختبارات الإبداع مقارنة بالإناث بينما تفوقت الإناث في اختبار واحد للإبداع. وتم مناقشة الفروق في ضوء الفرص المتاحة لكل نوع في التعليم ودرجة التسلسل والإذعان في النظام الثقافي-الاجتماعي. وأجرى نفس الباحثين أيضاً سنة 1996 (ج) دراسة أخرى عن "الإبداع والثقافة والتعليم في السودان" لعينة قدرها 207 من الذكور (120) والإناث (87) تتراوح أعمارهم من 19-23 من طلبة الجامعات، وتم استخدام اختبار الاستخدامات غير المألوفة للأشياء، وكشفت

كشفت نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير في المستويين (التمهيدي) و(المتقدم) والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل جبة الدراسة

أن جامعة قطر قد شكلت لجنة تطوير علميا، وكذلك حددت العوائق الرئيسية التي تعترض طريق قدرة جامعة قطر على الوفاء بهذه الرسالة ومن ثم تم اقتراح عمليات التطوير الموصى بها

هدفت هذه المبادرة إلى جعل الصفوف الدراسية مكانا مشوقا للتعليم وتشجيع الطلبة على توظيف أقصى إمكانياتهم ومواهبهم في العملية التعليمية وتلبية طموحاتهم وتخريج جيل من الشباب مؤهل للجامعات وللسوق العمل محليا وعالميا

النتائج عن نيل الطلبة الذين درسوا في ظل التعليم الجامعي الحديث درجات أعلى في الإبداع مقارنة مع الدارسين في النظام الجامعي التقليدي. وتم تفسير النتائج في ضوء بعض القوى الثقافية الداخلية والخارجية خاصة المعيقة للإبداع. وفي سنة 1997 قدم الخليفة وإردوس وعشرية دراسة عن التعليم التقليدي والإبداع في ظل الثقافة العربية والإسلامية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة التي طبقت على عينة قدرها 264 شخصا تتراوح أعمارهم بين 15-20 سنة عن تفوق الذين تعلموا في ظل التعليم الحديث مقارنة مع التعليم التقليدي في اثنين من اختبارات الإبداع (Khaleefa, Erdos & Ashria, 1997) . وأجريت دراسة أخرى عن "المفهوم الإفريقي للإبداع" والذي اشتمل على المفهوم العربي للإبداع من خلال عينة من الطلبة والأساتذة الجامعيين في مصر والسودان. وتم في هذه الدراسة التمييز بين مفهوم الإبداع والبدعة. وأظهرت الدراسة بأن حوالي 68.5% من عينة الدراسة العربية يمارسون نوعاً من النشاط الإبداعي. وتناولت الدراسة عملية تأثير الثقافة العربية الإسلامية خاصة في مجال النشاط الإبداعي في الفنون الجميلة والموسيقية. وميزت الدراسة بين الشخص المبدع والمجدد؛ فالإبداع يعني عملية الإتيان بأفكار جديدة بينما التجديد يعني عملية تطبيق هذه الأفكار الجديدة. وقد أشرف على هذه الدراسة فريق بحث تشكل من امبوفو، ميامبو، موغاجي، الخليفة ومشينغو (Mpfu, Myambo, Mogaji, 2006) Mashengo, Khaleefa (

وأجري خليفة (1999) دراسة عن بحوث الإبداع والذكاء والموهبة في العالم العربي استخدم فيها منهج تحليل المحتوى بصورة صارمة، حيث أظهر أن البحث في مجال الإبداع في العالم العربي يتميز بالنموذج الوصفي خلافاً للتوجهات العالمية والتي تستخدم نماذج مختلفة من التصاميم البحثية، وأن عملية توطين المفاهيم والنظريات والمناهج الخاصة بالإبداع هي عملية بطيئة. وكشفت الدراسة بأن البحوث المنشورة بواسطة علماء النفس العربي في الدوريات العالمية أكثر حساسية من تلك المنشورة في الدوريات المحلية. وقد أوصت الدراسة بأهمية القيام بالدراسات التوطينية والدراسات عبر الثقافية للإبداع وهي التي تقود لفهم أكثر عالمية. (Khaleefa, 1999)

وأجرى أحمد (2008) دراسة في السودان أيضاً عن معوقات الإبداع لدى تلاميذ مرحلة الأساس في السودان. وتمت عملية مسح لمعوقات الإبداع في الثقافة العربية والتي تشمل التسلط كمعوق للإبداع، ومعوقات الأسرة التي تتشمل في الاعتمادية، ووآد خيال الأطفال. وتم أخذ عينة قدرها 100 من المعلمين وأولياء الأمور والمبدعين والإداريين يمثلون عينة الراشدين منهم 59 ذكراً و41 أنثى، و200 من تلاميذ مرحلة الأساس. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. باستخدام استمارة معوقات التفكير الإبتكاري واختبار تورانس للتفكير الإبتكاري، وكشفت نتائج الدراسة بأن أهم معوقات الإبداع وسط تلاميذ مرحلة الأساس تمثل تنازلياً في الآتي: أولاً المجتمع (45.6%)، والمدرسة (12.4%) والأسرة (11.4%)، والتلميذ (10.1%)، والمنهج (8.8%)، والمعلم (5%) والادارة المدرسية (2.3%) والاشراف والتوجيه (0.8)، وكشفت نتائج التحليل النوعي بأن تعريفات الإبداع في السودان تتضمن التحويل والتحديث والتطوير بقصد الفائدة، كما يعني التفرد والتميز فضلاً عن الأفكار غير المسبوقة وغير المألوفة بعيدة المنال.

وكما هدفت دراسة جعفر (2009) للكشف عن معوقات الإبداع وسط طلبة المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. وتكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة منهم 50% ذكور و 50% إناث. وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية. مستخدماً استبانة معوقات الإبداع. وكانت أكثر نتيجة لافتة للنظر في

تبنته الدولة (قطر) تعليم لمرحلة جديدة تعمل على تشجيع الابتكار وتحسين أداء الطالب من خلال استقلالية المدرسة، تمويلها الدولة وتوفير لها الحرية لاختيار فلسفاتها التربوية وطرق تدريسها طالما التزمتم بالمعايير الجديدة لمناهج اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم

أن العوائق المرتبطة بإنجاز المهام هي أشد العوائق التي يعانيها الأساتذة في هذه الجامعة، وأن العوائق المرتبطة بالحاجة للإمتثال كانت أقل العوائق التي يعانيها الأساتذة في هذه الجامعة.

أن العوائق المرتبطة بالثقة بالنفس والعوائق المرتبطة بإنجاز المهام كانت أشد العوائق المسجلة عند المديرين السعوديين مقارنة مع عينة من المديرين غير السعوديين الذين يشتغلون بالسعودية أيضاً والذين سجلوا نتيجة أحسن فيما يتعلق بإنجاز المهام.

الدراسة ارتفاع معوقات الإبداع وسط طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في معوقات الإبداع لصالح الذكور وبين الريف والحضر لصالح الريف؛ أي أن تأثير معوقات الإبداع لدى الذكور أشد مما هو عليه عند الإناث، وأن معوقات الإبداع لدى طلبة الحضر (المدن) أقل شدة مما هو عليه الحال عند طلبة الريف علماً بأن الفروق دالة إحصائياً.

وفي اليمن أجرت المقبل (2007) دراسة عن "السمات الابتكارية للأستاذ الجامعي وطبيعة اتجاهاته نحو التفكير الابتكاري بجامعة عدن" هدفت إلى معرفة أهم السمات الابتكارية لدى الأستاذ الجامعي وطبيعة اتجاهاته نحو التفكير الابتكاري بجامعة عدن ، إضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري في ضوء كل من متغيري الخبرة والتخصص. وقد توصل البحث إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الأستاذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الخبرة لصالح الأساتذة الجامعيين متوسطي الخبرة، بينما انعدمت الفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير التخصص.

وقامت الباحثة المقبل (2007) أيضاً بدراسة أخرى عن أثر إستراتيجية عصف الذهن في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء. وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي -المتمثل في عوامل الطلاقة، المرونة والأصالة- ، والتحصيل الدراسي، وأثر العلاقة بين التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة ومستوى تحصيلهم الدراسي، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعات التجريبية (ذكور وإناث) في كل من مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي ككل ، بينما ظهر فرق دال لصالح الإناث في مهارة الطلاقة فقط، أما في مهارتي المرونة والأصالة فقد ظهر فرق دال لصالح الذكور، وأظهر أفراد فئات التحصيل الدنيا فروقاً دالة إحصائياً بعد تطبيق التجربة.

ومن بين الدراسات التي أجريت في الإمارات العربية المتحدة، دراسة لأبو هلال والطحان (2002) وقد هدفت إلى بحث العلاقة بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في المرحلتين الابتدائية والإعدادية. استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء واختبار تورنس الدوائر، لقياس الأصالة والمرونة والطلاقة كأبعاد للقدرة الابتكارية، إضافة إلى مقياس آخر يقدر المدرس من خلاله بعض خصائص تحصيل الطلبة في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الفنية الرسمية للمدارس، وأوضحت نتائج التحليل العاملي أن التحصيل الدراسي والذكاء والقدرة الابتكارية تشكل ثلاثة أبعاد منفصلة، كما أوضحت المقارنات بين درجات طلبة الصف السادس والثالث الإعدادي أن الطلبة الأكبر سناً أكثر ابتكاراً من الطلبة الأقل سناً، وأن متغير الذكاء والتحصيل لهما قدرة تنبؤية محدودة في تفسير بعض تباين درجات المرونة والطلاقة.

وفي البحرين، قام الملا (2010) بدراسة عن واقع التعليم الجامعي في مملكة البحرين بهدف التعرف على واقع التعليم العالي في مملكة البحرين ومدى مواءمته لمتطلبات التنمية الاقتصادية والبشرية، وكذلك التعرف على التحديات التي تحول دون تفعيل مخرجات التعليم العالي وربطها بمتطلبات التنمية إضافة إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات المستقبلية لربط خطط التعليم العالي بالتنمية، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير مخرجات التعليم العالي وربطها بمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

أن البحث في مجال الإبداع في العالم العربي يتميز بالنموذج الوصفي خلافاً للتوجهات العالمية والتي تستخدم نماذج مختلفة من التصاميم البحثية، وأن عملية توطين المفاهيم والنظريات والمناهج الخاصة بالإبداع هي عملية بطيئة

أن البحوث المنشورة بواسطة علماء النفس العربي في الدوريات العالمية أكثر حساسية من تلك المنشورة في الدوريات المحلية

أهم معوقات الإبداع وسط تلاميذ مرحلة الأساس تمثل تنازلياً في الآتي: أولاً المجتمع (45.6%)، والمدرسة (12.4%)، والأسرة (11.4%)، والتلميذ (10.1%)، والمنهج (8.8%)، والمعلم (5%)، والإدارة المدرسية (2.3%)، والإشراف والتوجيه (0.8%)

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية:

من الملاحظ بصفة عامة عن الدراسات الميدانية التي أجريت عن عوائق الإبداع في المنظمات العربية هو عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول عدد ومسميات العوامل التي تعوق العملية الإبداعية أو التفكير الإبداعي إضافة إلى أنه من الممكن أن تختلف تلك العوائق من قطاع إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، كما نلاحظ عدم توفر دراسات مقارنة بين البلدان العربية أو بين المنظمات العربية في مجال عوائق الإبداع.

ومن أهم الدراسات التي اعتمدنا عليها لتحديد عوائق الإبداع لدى الطلبة الجامعيين بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث دراسة مارتن (Martin, 1990) التي ذكرناها والتي حددت ستة أنواع من الحواجز التي تعرقل الإبداع على النحو التالي:

أ. عوائق مرتبطة بمفهوم الذات: وتتعلق هذه العوائق بالمتغيرات التي لها علاقة باحترام الذات وتقديرها، الثقة بالنفس، التعامل مع النذب والقدرة على مواجهة مختلف الأفكار.

ب. عوائق مرتبطة بالحاجة للامتثال: وترتبط هذه العوائق بميول الفرد إلى تجنب استعمال الأنماط القائمة ولو كانت صحيحة، وميوله للمخاطرة، وبتعبيره عن أفكاره، وبغريبلته ونقده للآراء التقليدية والاجراءات المقننة والسياسات القائمة.

ج. عوائق مرتبطة بقدرة التجريد: وتتعلق بميول الفرد لاستعمال عقله اللاواعي (اللاشعور)، التجريد، رؤية الأشياء بطريقة كلية أو بصرية، والاعتماد على الحدس.

د. عوائق مرتبطة بقدرة استعمال التحليل المنطقي (Systematic Analysis Barriers): وترتبط هذه العوائق بميول الفرد لاستعمال عقله الواعي (الشعور)، استعماله للمنطق، التفكير بشكل متتابع، تنظيم الأفكار وغيرها والاعتماد على الحقائق والمعطيات.

هـ- عوائق مرتبطة بانجاز المهام (Task Achievement): وتتعلق بأنماط العمل لدى الفرد، المثابرة، الاتجاهات نحو الآخرين، والذكاء أو الذوق.

و- عوائق مرتبطة بالمحيط الطبيعي (الفيزيائي): وترتبط هذه العوائق بمتغيرات مثل الأشياء التي يفضلها الفرد فيما يحيط به، التعامل مع ما يشنت الانتباه، استعمال المساحة الشخصية (المجال الحيوي) والحاجة للوحدة (الخلوة).

ولاشك أن عوائق الإبداع سواء كانت على المستوى الفردي أم الجماعي كثيرة منها ما يرتبط بعوامل كلية اجتماعية اقتصادية وسياسية ومنها ما يرتبط بعوامل تنظيمية ومنها ما يتعلق بعوامل شخصية فردية (الجنس، مستوى الذكاء، الخ).

ومن بين العوامل الخارجية مثلا أساليب المعاملة الوالدية (التسلط، التسامح، التساهل) والثقافة (الجموعية بدلا من الفردانية) وسيطرة الفكر الجماعي وفقر البيئة وعدم توفر بيئة مدرسية تشجع الإبداع وتنميه وعدم توافراستراتيجية لتنمية الإبداع وتطويره على مستوى الحكومات والمؤسسات المعنية كالجامعات، والمعاهد الاستراتيجية، وغياب الفكر النقدي بالمجتمع ومختلف مؤسساته، وتقييد الحريات وخاصة حرية التعبير وحرية الاختلاف في الرأي، وعدم التسامح، وعدم تهيئة البيئة المناسبة لرعاية الإبداع وتنمية المواهب في مختلف المجالات.

ومنها ما يرتبط بعوامل داخلية تتصل بالفرد وشخصيته كالخوف من التعبير عن المواهب والإبداعات وانعدام الدافعية وعدم بذل الجهد المستمر لصقل المواهب وتطويرها والعجز عن التعلم، ضعف الانتباه، الصراعات النفسية، والإنفعالات المفرطة والإرتباطات العاطفية غير السليمة، وسيطرة الحواجز الذهنية والوجدانية على الشخص بصفة عامة كما سيتبين ذلك من خلال هذه الدراسة.

كشفت نتائج التحليل النوعي بأن تعريفات الإبداع في السودان تتضمن التحويل والتحديث والتطوير بقصد الفائدة، كما يعني التمرد والتميز فضلا عن الأفكار غير المسبوقه وغير المألوفة بعيدة المبال.

وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في معوقات الإبداع لصالح الذكور وبين الريف والحضر لصالح الريف؛ أي أن تأثير معوقات الإبداع لدى الذكور أشد مما هو عليه عند الإناث، وأن معوقات الإبداع لدى طلبة الحضر (المدن) أقل شدة ما هو عليه الحال عند طلبة الريف

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري تبعاً لتغير الخبرة لصالح الأساتذة الجامعيين متوسطي الخبرة، بينما انعدم الفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات الأساتذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري تبعاً لتغير التخصص

وعليه، فإن عوائق الإبداع قد ترجع لعوامل فردية (شخصية) كما قد ترجع لعوامل اجتماعية ثقافية؛ فدراسة القيم مثلا في مختلف الثقافات تبين أن هناك مجتمعات تسود فيها أنماط مختلفة للقيم؛ وهي القيم المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد. وأن المجتمعات والأفراد ينظمون قيمهم في شكل هرمي تفضيلي يسمى "نسق القيم". وأن نسق القيم يختلف عبر الثقافات والمجتمعات كما بينت ذلك عدة دراسات ميدانية مقارنة أوردتها شوارتز سنة 1996 (Schwartz, 1996)

في الواقع، فإن عوائق الإبداع كثيرة منها ما يتعلق بالمستوى الكلي (المجتمع والثقافة والنظام السياسي القائم والنظام الإقتصادي السائد) ومنها ما يتعلق بالمستوى التنظيمي (الهياكل والقوانين والثقافة التنظيمية والقيادة التنظيمية) ومنها ما يتعلق بالمستوى الفردي (الذكاء، الموهبة، الدافعية...).

ونظرا لصعوبة الفصل بين هذه المستويات المتفاعلة التي تتبادل التأثير والتأثير، فإن دراسة عوائق الإبداع في الجامعات العربية سيركز في البداية على مدى معاناة الطلبة الجامعيين لعوائق الإبداع على أن يلي ذلك دراسة المستوى التنظيمي (الجامعة كمنظمة) دون إهمال الجانب الكلي (المجتمع) حيث لا يمكن فصل الجامعة عن محيطها الذي تؤثر فيه وتتأثر به.

وقد ارتأينا أن نبدأ بدراسة عوائق الإبداع في الجامعات باعتبارها هي المؤسسات التي تخرج المعلمين والقيادات التربوية وغيرها من القيادات السياسية والدينية. وبالتالي، فإن الإهتمام بالإبداع وتوفير البيئة المناسبة لنموه وتطوره في الجامعات العربية سيكون له تأثيرات إيجابية على كل المستويات وفي مختلف المجالات وخاصة في مجال التربية والتعليم.

أسئلة البحث:

- 1- ماهي عوائق الإبداع الأكثر انتشارا لدى الطلبة في الجامعات العربية؟
- 2- ماهي شدة عوائق الإبداع المختلفة لدى الطلبة في الجامعات العربية؟
- 3- هل هناك فروق دالة إحصائيا في أنواع عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية؟

منهجية البحث:

تندرج هذه الدراسة تحت نوع الدراسات الوصفية القائمة على جمع البيانات من عينات قصدية؛ وذلك باستعمال استبانة صممت لهذا الغرض لتحديد أهم عوائق الإبداع في بعض الجامعات العربية، واقتراح الحلول لهذه العوائق بهدف تطوير الإبداع في الجامعات العربية التي من المفترض أن تقود عمليات التنمية والتطوير في البلدان العربية.

أداة جمع البيانات:

المقياس المستعمل لجمع البيانات في هذه الدراسة مترجم من اللغة الانكليزية من طرف الباحث الأول. وضع المقياس من طرف مارتن سنة 1990، ويتكون من 36 فقرة حيث تشكل في مجموعها ستة عوامل؛ ويتكون كل عامل من ست فقرات. ويمثل كل عامل صنفاً من أصناف الحواجز أو العوائق حسب التصنيف أدناه. وقد صيغت الفقرات كلها إيجابيا ووضعت لها قيم وفق سلم ليكرت الخماسي الذي يتراوح ما بين موافق جداً ومعارض جداً حسب القيم التالية:

موافق جداً=1 موافق نوعاً ما=2 موافق=3 معارض=4 معارض جداً=5

وقد عدلت درجات السلم في الاستبانة التي استعملناها، وأصبحت على النحو التالي:

موافق جداً=1 موافق=2 محايد=3 غير موافق=4 وغير موافق على الإطلاق=5

النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعات التجريبية (ذكور وإناث) في كل من مهارات الطاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي ككل

ظهر فرق دال لصالح الإناث في مهارة الطاقة فقط، أما في مهارات المرونة والأصالة فقد ظهر فرق دال لصالح الذكور

أوضحت نتائج التحليل العاملي أن التحصيل الدراسي والذكاء والقدرة الابتكارية تشكل ثلاثة أبعاد منفصلة

وقد حددت مارتن باستعمال "التحليل العاملي" ستة أنواع من الحواجز التي تعوق الإبداع على النحو التالي:

أ. عوائق مرتبطة بمفهوم الذات: تتعلق هذه العوائق بالمتغيرات التي لها علاقة باحترام الذات وتقديرها، الثقة بالنفس، التعامل مع النبذ والقدرة على مواجهة مختلف الأفكار.

والفقرات التي تمثل هذا العامل في الاستبيان هي: 1، 7، 13، 19، 25، 31

ب. عوائق مرتبطة بالحاجة للامتثال: ترتبط هذه العوائق بميول الفرد تجنب استعمال الأنماط القائمة ولو كانت صحيحة، وبميوله للمخاطرة، وبتعبيره عن أفكاره، وبغربلته ونقده للآراء التقليدية والاجراءات المقننة والسياسات القائمة. والفقرات التي تمثل هذا العامل في الاستبيان هي: 2، 8، 14، 20، 26، 32.

ج. عوائق مرتبطة باستعمال التجريد: تتعلق هذه العوائق بميول الفرد لاستعمال عقله اللاواعي (اللاشعور)، التجريد، رؤية الأشياء بطريقة كلية أو بصرية، والاعتماد على الحدس. والفقرات التي تمثل هذا العامل في الاستبيان هي: 3، 9، 15، 21، 27، 33.

د. عوائق مرتبطة باستعمال التحليل المنطقي: ترتبط هذه العوائق بميول الفرد لاستعمال عقله الواعي (الشعور)، استعماله للمنطق، التفكير بشكل متتابع، تنظيم الأفكار وغيرها والاعتماد على الحقائق والمعطيات.

والفقرات التي تمثل هذا العامل في الاستبيان هي: 4، 10، 16، 22، 34.

هـ- عوائق مرتبطة بانجاز المهام: تتعلق هذه العوائق بأنماط العمل لدى الفرد، المثابرة، الاتجاهات نحو الآخرين، والذكاء أو الحذق. والفقرات التي تمثل هذا العامل في الاستبيان هي: 5، 11، 17، 23، 29، 35.

و- عوائق مرتبطة بالمحيط الطبيعي (الفيزيائي): ترتبط هذه العوائق بمتغيرات مثل الأشياء التي يفضلها الفرد فيما يحيط به، التعامل مع ما يشتم الانتباه، استعمال المساحة الشخصية (المجال الحيوي) والحاجة للوحدة

(الخلوة). والفقرات التي تمثل هذا العامل في الاستبيان هي: 6، 12، 18، 24، 30، 36.

وقد أكدت الباحثة ثبات وصدق الأداة حيث أوردت أن معامل الثبات للأداة باستعمال تقنية الإختبار وإعادة الإختبار هو 0.89. أما بخصوص صدق الأداة فقد أوردت الباحثة أن الأداة تتمتع بصدق المفهوم (Construct Validity) من خلال التحليل العاملي الذي قامت به، كما تتصف الأداة بصدق المحتوى من خلال تحكيم المحكمين لفقرات الاستبيان التي اقتبست من الدراسات السابقة حسب تأكيد الباحثة. وينبغي أن نشير إلى أن بحوث مارتن حول عوائق الإبداع قد كانت في المؤسسات الاقتصادية، ولم يستعمل هذا المقياس الذي صاغته ونشرته مارتن مع عينات طلابية حسب علمنا. وعليه، فهذه أول مرة يستعمل فيها هذا المقياس لدراسة عوائق الإبداع لدى الطلبة الجامعيين كما أنه يستعمل لأول مرة في الجامعات العربية.

وقد تم جمع البيانات باستعمال هذا المقياس من عدة جامعات في البلدان العربية التالية: الجزائر، مصر، السودان، قطر، السعودية، الكويت، سوريا واليمن.

وتجدر الإشارة إلى أن قيمة ألفا كرونباخ لكل البيانات (ألفا الإجمالية) التي جمعت من 17 جامعة من البلدان العربية المذكورة أعلاه تساوي 0.729 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مقبولة، مما يعني أن المقياس يتمتع بالثبات كما أشارت إلى ذلك مارتن، وكما أكدته الدراسة الحالية.

أوضحه المقارنات بين درجات طلبة الصف السادس والثالث الإعدادي أن الطلبة الأكبر سناً أكثر ابتكاراً من الطلبة الأقل سناً، وأن متغير الذكاء والتحصيل لهما قدرة تنبؤية محدودة في تفسير بعض تباين درجات المرونة والطلاقة.

من أهم الدراسات التي اعتمدنا عليها لتحديد عوائق الإبداع لدى الطلبة الجامعيين بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث دراسة مارتن (Martin 1990) التي ذكرناها والتي حددت ستة أنواع من الحواجز التي تعوق الإبداع

عوائق مرتبطة بمفهوم الذات: وتتعلق هذه العوائق بالمتغيرات التي لها علاقة باحترام الذات وتقديرها، الثقة بالنفس، التعامل مع النبذ والقدرة على مواجهة مختلف الأفكار

وتتبعي الإشارة إلى أننا حاولنا جمع البيانات من معظم البلدان العربية ولكن بعض الزملاء لم يتمكنوا من جمع البيانات أو اعتذروا لكثرة انشغالهم.

عينة البحث وكيفية جمع البيانات:

جمعت البيانات في بعض البلدان من عدة جامعات بينما جمعت البيانات من جامعة واحدة فقط في بلدان أخرى. وقد تم جمع البيانات بصفة قصدية في معظم الجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.

العينة الاجمالية للدراسة:

يقدم لنا الجدول (1) البلدان والجامعات المشاركة في هذا البحث وحجم العينة في كل بلد والنسبة التي تمثلها مقارنة بالعينة الاجمالية. وقد بلغ حجم العينة الكلية في هذا البحث 2060 طالبا وطالبة؛ يتوزعون حسب الجنس (النوع) إلى 780 (ذكور) ويمثلون 37.9% و 1280 (إناث) ويمثلن 62.1%. ونلاحظ أن عدد الإناث المشاركات يفوق عدد الطلبة الذكور المشاركين. ولعل هذا راجع إلى كون الإناث يشكلن الأغلبية في معظم ميادين العلوم الاجتماعية بل وفي معظم الاختصاصات الجامعية.

جدول رقم 1: البلدان والجامعات التي تم جمع البيانات منها:

النسبة	حجم العينة	الجامعات المشاركة	البلد
21.7	448	جامعة الجزائر، جامعة باب الزوار، جامعة بسكرة، جامعة الجلفة، جامعة وهران، جامعة قسنطينة، جامعة سطيف	الجزائر
19.4	400	جامعة بنها	مصر
9.9	203	الخرطوم، النيلين	السودان
12.4	255	جامعة الملك فيصل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة طيبة.	السعودية
11.4	235	جامعة الكويت	الكويت
9.9	204	جامعة قطر	قطر
9.7	200	جامعة عدن	اليمن
5.6	115	جامعة دمشق	سوريا
100	2060		المجموع

نلاحظ أن أغلب البلدان - ماعدا الجزائر والسعودية اللتين تمثلهما عدة جامعات والسودان الذي يمثلته جامعتان- تمثلها في هذه العينة الاجمالية جامعة واحدة فقط مما يجعلنا نتحفظ في تعميم النتائج المحصل عليها إلى باقي الجامعات في البلد الواحد، إلا أن هذا لا يمنعنا من الإشارة إلى أن معظم هذه الجامعات تمثل أهم الجامعات في هذه البلدان مثل جامعة قطر وجامعة دمشق وجامعة الكويت وجامعة عدن وكذلك الأمر بالنسبة لجامعة الجزائر وجامعة باب الزوار للعلوم والتكنولوجيا في الجزائر وجامعتي النيلين والخرطوم في السودان.

عوائق مرتبطة بالحاجة للأمتثال: وترتبط هذه العوائق بميول الفرد إلى تجنب استعمال الأنماط القائمة ولو كانت صحيحة، وبميوله للمخاطرة، وبتعبيره عن أفكاره، وبغربلته ونفذه للآراء التقليدية والاجراءات المقننة والسياسات القائمة

عوائق مرتبطة بقدرة استعمال التحليل المنطقي (Systematic Analysis) Barriers: وترتبط هذه العوائق بميول الفرد لاستعمال عقله الواعي (الشعور)، استعماله للمنطق، التفكير بشكل متتابع، تنظيم الأفكار وتبويبها والاعتماد على الحقائق والمعطيات

أن عوائق الإبداع سواء كانت على المستوى الفردي أم الجماعي كثيرة منها ما يرتبط بعوامل كلية اجتماعية اقتصادية وسياسية ومنها ما يرتبط بعوامل تنظيمية ومنها ما يتعلق بعوامل شخصية فردية (الجنس، مستوى الذكاء، الخ).

تحليل البيانات

إجمالي العوائق:

المقصود بإجمالي العوائق هو مجموع أنواع العوائق الستة التي أشرنا إليها سابقاً؛ والتي نشير إليها في هذا التحليل بالعائق الاجمالي أو الكلي؛ علماً بأن أعلى درجة للعائق الكلي هي 180 نقطة وأدنى درجة له هي 36 نقطة.

جدول رقم 2: متوسطات إجمالي عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات المشاركة في البحث.

البلد	المتوسط	الانحراف المعياري
جامعات الجزائر	82.0068	11.07451
جامعتي الخرطوم والنيلين (السودان)	87.4694	13.91970
جامعة بنها (مصر)	92.4645	11.40622
جامعات سعودية	92.6941	11.55203
جامعة الكويت	87.4936	14.4466
جامعة قطر	81.8325	10.90645
جامعة دمشق	84.9821	11.78714
جامعة عدن (اليمن)	83.8000	12.07930
المتوسط العام	86.8756	12.75882

والملاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أعلى متوسط لإجمالي العوائق مسجل في الجامعات السعودية بمتوسط يساوي 92.69 نقطة بانحراف معياري قدره 11.55، وأن أدنى متوسط لاجمالي العوائق مسجل في جامعة قطر بمتوسط يساوي 81.83 نقطة وبانحراف معياري قدره 10.90. أما المتوسط الإجمالي للبلدان المشاركة فيساوي 86.87 نقطة بانحراف معياري قدره 12.75 علماً بأنه كلما كان المتوسط أعلى كلما دل ذلك على شدة العوائق والعكس بالعكس. وهذا يؤدي بنا إلى استنتاج أن العوائق في الجامعات السعودية أشد مما هو عليه الأمر في باقي الجامعات العربية المدرجة في البحث حسب ما جاء في إجابات الطلبة، وأن هذه العوائق أقل ما تكون في جامعة قطر حسب إجابات الطلبة المشاركين في البحث أيضاً.

وقد بين تحليل التباين أحادي الاتجاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البلدان العربية في إجمالي العوائق أي في الدرجة الكلية لمختلف أنواع العوائق حيث $F = 38.40$ وهي دالة عند 0.001.

بعد مقارنة إجمالي العوائق (الدرجة الكلية) بين الطلبة في مختلف الجامعات العربية المشاركة في البحث، وبعد تطبيق اختبار شيفي، انتهينا إلى النتائج التالية:

1- إجمالي عوائق الإبداع في الجزائر أقل مما هو عليه في جامعة بنها والجامعات السعودية وجامعة الكويت بفروق دالة إحصائية عند 0.001. ولاتوجد فروق دالة بين جامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة دمشق وجامعات السودان.

2- إجمالي عوائق الإبداع في جامعتي السودان (الخرطوم والنيلين) أقل مما هو عليه في جامعة بنها والجامعات السعودية وجامعة الكويت بفروق دالة إحصائية عند 0.001. ولاتوجد فروق دالة بين جامعات السودان وجامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة دمشق.

من بين العوامل الخارجية مثلًا أساليب المعاملة الوالدية (التسلط، التسامح، التساهل) والثقافة (الجموعية بدلاً من الفردانية) وسيطرة الفكر الجماعي وفقر البيئة وعدم توفر بيئة مدرسية تشجع الإبداع وتنميته وعدم توفر استراتيجيات لتنمية الإبداع وتطويره على مستوى الحكومات والمؤسسات المعنية

ما يرتبط بعوامل داخلية تنقل بالفرد وشخصيته كالخوف من التعبير عن المواهب والإبداعات وانعدام الدافعية وعدم بذل الجهد المستمر لاقبال المواهب وتطويرها والعجز عن التعلم، ضعف الانتباه، الصراعات النفسية، والإنبعاث المفرط والإرتباطات العاطفية غير السليمة، وسيطرة العواجز الذهنية والوجدانية على الشخص

ارتأينا أن نبدأ بدراسة عوائق الإبداع في الجامعات باعتبارها هي المؤسسات التي تخرج المعلمين والقيادات التربوية وغيرها من القيادات السياسية والدينية

3- إجمالي عوائد الإبداع في جامعة قطر أقل مما هو عليه في جامعتي السودان وجامعة بنها والجامعات السعودية وجامعة الكويت بفروق دالة إحصائياً عند 0,001. وتؤيد هذه النتائج ولو بصفة جزئية بعض التقارير المتعلقة بالمقارنة بين قطر والسعودية في موضوع نظام التعليم في المدارس الثانوية وأثره على الطلبة في المرحلة الجامعية.

4- إجمالي عوائد الإبداع في جامعة دمشق أقل مما هو عليه في جامعة بنها والجامعات السعودية بفروق دالة إحصائياً عند 0,001. ولاتوجد فروق دالة بين جامعة دمشق وجامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعتي السودان وجامعة الكويت وجامعة عدن.

5- إجمالي عوائد الإبداع في جامعة عدن أقل مما هو عليه في جامعة بنها والجامعات السعودية بفروق دالة إحصائياً عند 0,001. ولاتوجد فروق دالة بين جامعة عدن وجامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة الكويت وجامعة دمشق.

يمكن إرجاع مثل هذه النتائج التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعات العربية المعنية بهذا البحث، فيما يخص مدى شدة عوائد الإبداع عندهم، إلى الاختلاف في مدى تفتح المحيط الاجتماعي والثقافي والنظام البيداغوجي لهذه الجامعات.

- تصنيف العوائد بالجامعات العربية المشاركة في البحث:

يبين الجدول (3) مستوى مختلف أنواع العوائد لدى العينة الكلية للطلبة. نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أشد العوائد التي تواجه الطلبة في الجامعات العربية هي عوائد "إنجاز المهام" بأعلى متوسط (16.16)، وتليها العوائد المرتبطة بالثقة بالنفس والمخاطرة بمتوسط (14.74)، وتأتي بعدها العوائد المرتبطة باستعمال التحليل المنطقي بمتوسط (14.32) ثم العوائد المرتبطة باستعمال التجريد بمتوسط (14.19)، وتأتي في المرتبة ما قبل الأخيرة العوائد المرتبطة بالحاجة للامتثال بمتوسط (13.71)، وفي الأخير العوائد المرتبطة بالمحيط الفيزيائي بمتوسط (13.69). ونلاحظ أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين 3.18 و 3.44.

جدول رقم 3: أنواع العوائد التي تواجه الطلبة في الجامعات العربية

نوع العائق	المتوسط	الانحراف المعياري
عوائد إنجاز المهام	16.1650	3.18385
عوائد الثقة بالنفس والمخاطرة	14.7406	3.41631
عوائد التحليل المنطقي (المنطقي)	14.3276	3.25081
عوائد التجريد	14.19	3.22630
عوائد الحاجة للامتثال	13.7172	3.44843
عوائد المحيط الفيزيائي	13.6939	3.33210

وهكذا نلاحظ أن أشد عوائد الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية التي شملها البحث هي عوائد ترتبط بإنجاز المهام وتليها العوائد المرتبطة بالثقة بالنفس، كما نلاحظ أن أقل هذه العوائد شدة هي العوائد الفيزيائية.

ولعل هذه النتيجة تناقض التصور العام الذي يعزو معظم عوائد الإبداع لعوامل خارجية تتعلق بالمحيط الطبيعي وغيره.

عوائد مرتبطة بمفهوم الذات: تتعلق هذه العوائد بالمتغيرات التي لها علاقة باحترام الذات وتقديرها، الثقة بالنفس، التعامل مع النبت والقدرة على مواجهة مختلف الأفكار

عوائد مرتبطة بالحاجة للامتثال: ترتبط هذه العوائد بميول الفرد تجنب استعمال الأنماط القائمة ولو كانت صحيحة، وبميوله للمخاطرة، وبتعبيره عن أفكاره، وبغربلته ونقدته للأراء التقليدية والأجراء آتة المقتنة والسياسات القائمة

عوائد مرتبطة باستعمال التجريد: تتعلق هذه العوائد بميول الفرد لاستعمال عقله اللاواعي (الاشعور)، التجريد، رؤية الأشياء بطريقة كلية أو بصرية، والاعتماد على الحدس

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعات العربية في عوائد الإبداع؟:

للإجابة عن هذا السؤال قمنا بتحليل التباين أحادي الاتجاه، وتبين أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين طلبة الجامعات العربية المشاركة في هذا البحث في مجموع عوائد الإبداع كما هو مبين في الجدول 4 حيث $F = 38.40$ وهي دالة عند 0.001 .

جدول رقم 4: فروق عوائد الإبداع الإجمالية لدى طلبة الجامعات العربية

الدالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
.000	38.404	5535.910	7	38751.372	بين المجموعات
		144.149	2018	290893.283	داخل المجموعات
			2025	329644.655	المجموع

وتجدر الإشارة إلى أن الفروق في عوائد الإبداع المرتبطة بإنجاز المهام هي أقل من بقية الفروق في العوائد الأخرى مما يدل على اشتراك كل طلاب الجامعات العربية المدرجة في البحث في مواجهة هذه النوع من العوائد ولو كان الأمر بنسب متفاوتة. وقد جاء هذا النوع من العوائد في المرتبة الأولى من حيث شدته كما تبين ذلك في متوسطات العوائد المذكورة أعلاه (انظر الجدول 3). وفي المقابل نجد أن عوائد الإبداع المرتبطة بالمحيط الفيزيائي قد جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الشدة كما هو ملاحظ في متوسطات عوائد الإبداع. ولكنها جاءت في المرتبة الأولى من حيث شدة الفروق فيما بين عينات طلاب الجامعات العربية.

وتبين لنا النتائج باستعمال اختبار شيفي أن أنواع عوائد الإبداع تتباين لدى الطلبة في الجامعات العربية تبايناً ذا دلالة إحصائية حيث انتهينا إلى النتائج التالية:

أ. عوائد مرتبطة بالثقة بالنفس والمخاطرة (مفهوم الذات):

1- يعاني الطلبة في الجزائر هذا العائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001 . ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

2- يعاني الطلبة في السودان هذا العائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001 . ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

3- يعاني الطلبة في جامعة الكويت هذا العائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001 . ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

4- يعاني الطلبة في جامعة عدن هذا العائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001 . ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

عوائد مرتبطة باستعمال التحليل المنطقي: ترتبط هذه العوائد بميول الفرد لاستعمال عقله الواعي (الشعور)، استعماله للمنطق، التفكير بشكل متتابع، تنظيم الأفكار وتغييرها والاعتماد على الحقائق والمعطيات

عوائد مرتبطة بإنجاز المهام: تتعلق هذه العوائد بأنماط العمل لدى الفرد، المثابرة، الاتجاهات نحو الآخرين، والذكاء أو الحدق

عوائد مرتبطة بالمحيط الطبيعي (الفيزيائي): ترتبط هذه العوائد بتغييرات مثل الأشياء التي يفضلها الفرد فيما يحيط به، التعامل مع ما يشتد الانتباه، استعمال المساحة الشخصية (المجال الحيوي) والحاجة للوحدة

5- يعاني الطلبة في جامعة قطر هذا العائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا العائق عند مقارنة الطلبة في جامعة دمشق وبقية الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث.

ب. عوائق مرتبطة بالحاجة للامتثال:

1- يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعتي السودان وجامعة بنها والجامعات السعودية وجامعة الكويت علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01، وأكثر مما يعانيه الطلبة في جامعة قطر، وجامعة دمشق وجامعة عدن (ألفا = 0.001).

2- يعاني الطلبة في جامعة بنها هذه العوائق أكثر مما يعانيه الطلبة في جامعتي السودان (ألفا = 0.05) وجامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة دمشق وجامعة عدن علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مع الجامعات العربية الأخرى.

3- يعاني الطلبة في جامعة الكويت هذه العوائق أكثر مما يعانيه الطلبة في جامعات الجزائر وجامعة قطر علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مع الجامعات العربية الأخرى.

4- يعاني الطلبة في جامعة قطر هذه العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية وجامعة الكويت علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

5- يعاني الطلبة في جامعة عدن هذه العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعات جامعة بنها والسعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة مع الجامعات العربية الأخرى.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا النوع من العوائق عند مقارنة الطلبة في جامعة دمشق مع بقية الطلبة في الجامعات العربية المشاركة في البحث.

ج. عوائق مرتبطة باستعمال التجريد:

1- يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقية الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.

2- يعاني الطلبة في جامعة بنها هذه العوائق أكثر مما يعانيها الطلبة في جامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة عدن علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقية الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.

3- يعاني الطلبة في جامعة قطر هذه العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقية الطلبة بالجامعات العربية الأخرى.

أن أشد العوائق التي تواجه الطلبة في الجامعات العربية هي عوائق "إنجاز المهام" بأعلى متوسط (16.16)، وتليها العوائق المرتبطة بالثقة بالنفس والمخاطرة بمتوسط (14.74)

نلاحظ أن أشد عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية التي شملها البحث هي عوائق ترتبط بإنجاز المهام وتليها العوائق المرتبطة بالثقة بالنفس، كما نلاحظ أن أقل هذه العوائق شدة هي العوائق الفيزيائية

أن الفروق في عوائق الإبداع المرتبطة بإنجاز المهام هي أقل من بقية الفروق في العوائق الأخرى

- 5- يعاني الطلبة في جامعة عدن عوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها (ألفا = 0.01) وفي الجامعات السعودية (ألفا = 0.05). ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى.
- 6- لا توجد فروق دالة بين الطلبة في جامعة الكويت وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 7- لا توجد فروق دالة بين الطلبة في جامعتي السودان وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 8- لا توجد فروق دالة بين الطلبة في جامعة دمشق وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.

د. عوائق مرتبطة باستعمال التحليل المنطقي:

- 1- يواجه الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يواجهها الطلبة في جامعات مصر والسعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01. ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 2- يواجه الطلبة في السودان هذه العوائق أكثر مما يواجهها الطلبة في جامعة قطر علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01. ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 3- يواجه الطلبة في السعودية هذه العوائق أكثر مما يواجهها الطلبة في جامعات الجزائر وقطر علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01. ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 4- يواجه الطلبة في الكويت عوائق أكثر مما يواجهه الطلبة في جامعة قطر (ألفا = 0.05) ولا فروق ذات دلالة إحصائية وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 5- يواجه الطلبة في قطر هذه العوائق أقل مما يواجهها الطلبة في جامعات السودان (ألفا = 0.05) وفي جامعات مصر والسعودية (ألفا = 0.001) وفي جامعة الكويت (ألفا = 0.05). ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 6- يواجه الطلبة في اليمن هذه العوائق أقل مما يواجهها الطلبة في جامعات مصر (ألفا = 0.05). ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 7- يواجه الطلبة في مصر هذه العوائق أكثر مما يواجهها الطلبة في جامعات الجزائر وقطر (ألفا = 0.001) وفي جامعات اليمن (ألفا = 0.05). ولا توجد فروق ذات دلالة وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.
- 8- لا يوجد في هذا النوع من العوائق فروق دالة بين الطلبة في سوريا وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية الأخرى المشاركة في البحث.

هـ - عوائق مرتبطة بإنجاز المهام:

- 1- يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعتي السودان علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مع الجامعات العربية الأخرى.

يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعتي السودان وجامعة بنها والجامعات السعودية وجامعة الكويت

عوائق مرتبطة باستعمال التجريد: يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

عوائق مرتبطة باستعمال التحليل المنطقي: يواجه الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يواجهها الطلبة في جامعات مصر والسعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في جامعة الكويت وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في هذا النوع من العوائق.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في الجامعات السعودية وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في هذا النوع من العوائق.
- 4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في جامعة دمشق وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في هذا النوع من العوائق.
- 5- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في قطر وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في هذا النوع من العوائق.
- 6- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في جامعة عدن وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في هذا النوع من العوائق.
- 7- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في جامعة بنها وغيرهم من الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث في هذا النوع من العوائق.
- وهنا نلاحظ أن أغلب الطلبة في معظم الجامعات العربية المشاركة في هذا البحث يعانون هذا النوع من عوائق الإبداع أشد من معاناتهم من أي عائق آخر؛ وهو مشترك بين أغلب الطلبة مهما كانت مستوياتهم الدراسية.

و- عوائق مرتبطة بالمحيط الطبيعي (الفيزيائي)

- نلاحظ أن هناك تبايناً كبيراً في معاناة هذا النوع من العوائق لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث. وهذا عكس العائق السابق المتعلق بالإنجاز. ونلاحظ هنا أن قيمة ف عالية حيث تساوي 45.55 وهي دالة عند 0.001
- 1- يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعات السعودية وجامعة بنها وجامعة الكويت علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 2- يعاني الطلبة في السودان هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعات السعودية وجامعة بنها علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 3- يعاني الطلبة في جامعة بنها هذا النوع من العوائق أكثر مما يعانيه الطلبة في جامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة الكويت وجامعة دمشق وجامعة عدن علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 4- يعاني الطلبة في الجامعات السعودية هذا النوع من العوائق أكثر مما يعانيه الطلبة في جامعات الجزائر وجامعة قطر وجامعة الكويت وجامعة دمشق وجامعة عدن والسودان علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعات السعودية وطلبة جامعة بنها.
- 5- يعاني الطلبة في جامعة الكويت هذا النوع من العوائق أكثر مما يعانيه الطلبة في جامعات الجزائر وأقل مما يعانيه الطلبة في جامعة بنها والجامعات السعودية علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقيّة الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.

عوائق مرتبطة بإنجاز المهام:
يعاني الطلبة في الجزائر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في جامعتي السودان علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001.

عوائق مرتبطة بالمحيط الطبيعي (الفيزيائي): نلاحظ أن هناك تبايناً كبيراً في معاناة هذا النوع من العوائق لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في البحث. وهذا عكس العائق السابق المتعلق بالإنجاز. ونلاحظ هنا أن قيمة ف عالية حيث تساوي 45.55 وهي دالة عند 0.001

إذا نظرنا إلى متوسط إجمالي عوائق الإبداع لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة، فإننا نجد أعلى ما يكون في الجامعات السعودية المشاركة وأقل ما يكون في جامعة قطر

- 6- يعاني الطلبة في جامعة قطر هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه طلبة الجامعات السعودية وطلبة جامعة بنها علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقية الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 7- يعاني الطلبة في جامعة دمشق هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه طلبة الجامعات السعودية وجامعة بنها علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقية الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.
- 8- يعاني الطلبة في جامعة عدن هذا النوع من العوائق أقل مما يعانيه الطلبة في الجامعات السعودية وجامعة بنها علماً بأن الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.001. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبقية الطلبة بالجامعات العربية المشاركة في هذا البحث.

مناقشة النتائج:

إذا نظرنا إلى متوسط إجمالي عوائق الإبداع لدى الطلبة بالجامعات العربية المشاركة، فإننا نجد أعلى ما يكون في الجامعات السعودية المشاركة وأقل ما يكون في جامعة قطر. وقد يعزى ارتفاع متوسط عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات السعودية المشاركة في البحث إلى عدم تشجيع التفكير النقدي والنشاط الإبداعي لدى الطلبة من طرف الأساتذة والإدارة في معظم هذه الجامعات ولربما أيضاً في معظم باقي الجامعات المشاركة في هذا البحث بالقدر الذي يحدث تحولاً نوعياً في ذهنية الطلبة وسلوكهم وخاصة فيما يتعلق بالتفكير النقدي والإنتاج الإبداعي لديهم.

أما انخفاض هذه العوائق في جامعة قطر مثلاً فقد يرجع ذلك إلى استحداث جامعة قطر لنظم المراجعة الدورية لتقويم مخرجات التعلم لدى الطلبة في الجامعة، وربطها بكفاءة الطالب وقدرته على إنتاج المعرفة والتعلم، وتنوع طرق القياس والتقييم. ولم يعد التقويم للطالب معتمداً على الاختبارات والامتحانات بل يتطلب من الطالب القيام بأعمال بحثية والقيام بزيارات ميدانية، واستخدام نظم المعلومات الحديثة، وتفعيل نظام "البلاك بورد" (نظام الكتروني لتواصل الأساتذة مع الطلبة)، وقدرة الطالب على التواصل المستمر مع أستاذ المقرر بحيث يمكنه من تقويم أعماله بصورة مستمرة لا تتطلب منه الانتظار لنهاية الفصل؛ وهنا دلالة على أن الطالب في جامعة قطر مقارنة بالطلبة في الجامعات السعودية أكثر قدرة على إنجاز المهام، وأعلى في الثقة بالنفس والقدرة على المخاطرة من خلال قيام عديد من الطلبة في أعمال تطوعية وخدمية داخل وخارج الجامعة إلى جانب أعمالهم الأكاديمية، وأكثر قدرة على التحليل النسقي المنطقي، حيث تقام للطلبة مؤتمرات سنوية خاصة بالبحث العلمي، داخل وخارج دولة قطر.

وتشير نتائج تقرير "معهد راند" إلى ما سبق الإشارة إليه في أن إدارة جامعة قطر اختارت الحفاظ على معاييرها الجديدة، وكان الهدف من ذلك هو تلبية احتياجات الطلبة من المستوى المتوسط وفوق المتوسط بدلاً من خفض المعايير، واختارت تحقيق أهداف يمكن إحرازها على أرض الواقع خلال سنوات قليلة، فيما يجري التوسع بشكل أكثر طموحاً في الوقت نفسه.

فلقد بينت النتائج المحصل عليها أن الطلبة الجامعيين العرب المشاركين في هذا البحث يعانون عوائق الإبداع بصفة عامة؛ وأن أشد عوائق الإبداع التي يعانونها هي العوائق المتعلقة بمفهوم الذات (الثقة بالنفس والمخاطرة) والعوائق المتعلقة بانجاز المهام. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي حصل عليها

يعزى ارتفاع متوسط عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات السعودية المشاركة في البحث إلى عدم تشجيع التفكير النقدي والنشاط الإبداعي لدى الطلبة من طرفه الأساتذة والإدارة في معظم هذه الجامعات

أما انخفاض هذه العوائق في جامعة قطر مثلاً فقد يرجع ذلك إلى استحداث جامعة قطر لنظم المراجعة الدورية لتقويم مخرجات التعلم لدى الطلبة في الجامعة، وربطها بكفاءة الطالب وقدرته على إنتاج المعرفة والتعلم، وتنوع طرق القياس والتقييم

أن الطلبة في جامعة قطر مقارنة بالطلبة في الجامعات السعودية أكثر قدرة على إنجاز المهام، وأعلى في الثقة بالنفس والقدرة على المخاطرة من خلال قيام عديد من الطلبة في أعمال تطوعية وخدمية داخل وخارج الجامعة إلى جانب أعمالهم الأكاديمية

سعدى (2006) في بحثه الذي أجراه على عينة من الأساتذة السعوديين، وتتفق أيضاً مع دراسة سعدى والديبسي (2008) التي أجريت على المديرين السعوديين. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه عدة باحثين مثل جروان (2002) حول العلاقة بين ضعف الإبداع وضعف الثقة بالنفس.

ولعل وجود العوائق المتعلقة بإنجاز المهام والمتعلقة بالثقة بالنفس لدى الطلبة في الجامعات العربية راجع إلى البيئة العامة التي تتسم ولو جزئياً بالتسلط والقسوة في المعاملة في إطار الأسر والمدارس، وإلى انتشار روح السخرية والإستهزاء بالطلبة وعدم تحفيزهم على الإبداع مما يؤدي إلى ضعف دافع الإنجاز عندهم خاصة إذا عرفنا أن هناك علاقة إيجابية بين الثقة بالنفس وإنجاز المهام وتحقيق النجاحات. وقد أشارت عدة دراسات ميدانية مثل دراسة عشوي (2003) إلى انتشار العقاب الجسدي والنفسي في المعاملة الوالدية سواء كان ذلك في الأسر العربية أو غيرها، ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه استخلاصات دراسة معن صالح (2006) عن الاضطرابات السلوكية والانفعالية عند تلاميذ مدارس التعليم الاساسي في عدن، والمقبلي (2007) عن إساءة معاملة الطفل في مدينة عدن وأثرها في السمات الابتكارية ومستوى التفكير الابتكاري. وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما انتهى إليه عبد الإله بن ابراهيم الحيزان في بحثه (دون تاريخ) عن معوقات الإبداع لدى طلبة العلوم في جامعة الملك سعود بالسعودية حيث ذكر أنواعاً من السلوك السلبي الذي يقوم به الأساتذة ضد الطلبة في الجامعة مما يثبط الإبداع والابتكار والتفكير النقدي لديهم.

وأشار نفس الباحث أيضاً إلى بعض العوامل السلبية المرتبطة بالطلبة أنفسهم وبالبيئة الثقافية والاجتماعية التي تعوق الإبداع مثل التقليد، وعدم اكتساب مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وضعف نطاق الحرية في إبداء الرأي داخل الجامعات.

ولكن، ونظراً لوجود فروق جوهرية في كل أنواع عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية، يمكننا القول إن تأثير الثقافة في هذه الحالة قد يكون منخفضاً وإن كنا لا نستبعده. وأن هذه الفروق تعود أساساً إلى عوامل شخصية تتعلق بأنماط التفكير لدى الطلبة، كما تتعلق بطرق التعلم والتعليم المتبعة في المؤسسات التربوية العربية التي تعتمد على الحفظ وحشو ذاكرة الطلبة بكميات كبيرة من المعلومات، والتركيز على الاختبارات والامتحانات وعمليات التقييم المختلفة التي تقيس مدى قوة الذاكرة لدى الطلبة، وعدم التركيز على طرق حل المشكلات بطرق جديدة.

وفي هذا الإطار أوضح بوسنه (2002) بأن اعتماد الطرق البيداغوجية التقليدية في التعليم العالي وطرق التقييم العام ترتب عنهما عدة نتائج سلبية، أهمها انخفاض المستوى العام للطلبة وارتفاع نسب الهدر (مثلاً نسبة الإعادة في السنة الأولى جامعي تتجاوز 25% في أغلبية التخصصات). مع العلم أننا يمكن أن نفترض وجود علاقة ارتباط سلبية قوية بين شدة عوائق الإبداع عند الطلبة الجامعيين والنجاح في التعليم العالي.

ومن الفرضيات التي يمكن توليدها من هذا البحث ما يلي:

1- العوائق المتعلقة بالثقة بالنفس والمخاطرة (مفهوم الذات) أشد عوائق الإبداع التي يعانيها الطلبة في مختلف الجامعات العربية.

2- العوائق المتعلقة بإنجاز المهام أشد عوائق الإبداع التي يعانيها الطلبة في مختلف الجامعات العربية.

أن الطلبة الجامعيين العرب المشاركين في هذا البحث يعانون عوائق الإبداع بصفة عامة؛ وأن أشد عوائق الإبداع التي يعانونها هي العوائق المتعلقة بمفهوم الذات (الثقة بالنفس والمخاطرة) والعوائق المتعلقة بإنجاز المهام

لعل وجود العوائق المتعلقة بإنجاز المهام والمتعلقة بالثقة بالنفس لدى الطلبة في الجامعات العربية راجع إلى البيئة العامة التي تتسم ولو جزئياً بالتسلط والقسوة في المعاملة في إطار الأسر والمدارس، وإلى انتشار روح السخرية والإستهزاء بالطلبة وعدم تحفيزهم على الإبداع

لعدة دراسات ميدانية مثل دراسة عشوي (2003) إلى انتشار العقاب الجسدي والنفسي في المعاملة الوالدية سواء كان ذلك في الأسر العربية أو غيرها، ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه استخلاصات دراسة معن صالح (2006)

3- هناك فروق جوهرية في عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية.

ورغم وجود فروق جوهرية في عوائق الإبداع بين الطلبة في الجامعات العربية المختلفة، فإنه توجد قواسم مشتركة وعوائق متشابهة مما يجعل مخرجات التعليم في مختلف مراحلها دون المستوى المرجو. وقد أشير في مؤتمر انعقد في بداية هذه السنة (2010) بالإمارات العربية المتحدة إلى الصفات التي ينبغي أن تتسم بها مخرجات التعليم الثانوي حيث قدمت مجموعة من مديري ورؤساء الجامعات الخليجية والعربية التي شاركت في المؤتمر رؤية مؤسسات التعليم العالي حيال مخرجات التعليم الثانوي الحالية، وما تتطلع إليه تلك المؤسسات في الخريجين. وقد أشارت المجموعة إلى عدد من السمات التي يجب أن يركز عليها التعليم الثانوي، مثل مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات والإبداع، بالإضافة إلى الاهتمام باللغات، وأن تغطي محاور مهمة، مثل المحور الوجداني، والمحور الاجتماعي ومحور المهارات³.

وفي الواقع، فإن مخرجات التعليم الثانوي لا يمكن أن تكون فاعلة وفعالة ومبدعة إذا لم تراعى القدرات والمهارات المشار إليها في كل مراحل التعليم بدءاً بالحضانة وانتهاءً بالجامعة وفي الإطار الأسري وفي المحيط الاجتماعي أيضاً. وإذا تأملنا عوامل نجاح بعض الدول المتطورة حديثاً مثل سنغافورة وكوريا وماليزيا وفنلندا لوجدنا أن التعليم الذي يركز على القدرات والمهارات وخاصة في التعليم الأساسي هو سر نجاح هذه البلدان. وهذا ما أشارت إليه سكلافاني (2008) عن التعليم في سنغافورة وفنلندا حيث أكدت على ضرورة التعلم من هاتين التجريبتين الرائدتين اللتين حققنا أهدافاً رائعة في التربية والتعليم والإبداع وتطوير الموارد البشرية بصفة عامة رغم اختلاف مساهماتهما لاختلاف جغرافيتهما وطبيعة السكان فيهما. وقد وصفت هذه الكاتبة للتدريس في سنغافورة بالتأكيد على أن المرحلة الأساسية في الصف الأول تبدأ بالتركيز على إتقان اللغة الإنجليزية إلى جانب إتقان اللغة الأم، مع مادة الرياضيات؛ وذلك ليتمكن الطلبة من تطوير المعارف والمهارات الأساسية والشخصية الضرورية للنجاح في الدراسة. وفي الصف الثالث، ينتقل الطلبة إلى منهاج أكثر تطوراً حيث يركز على مواضيع عديدة، مع توفير فرص لحل المشكلات، والإبداع وخدمة المجتمع. ويهدف هذا النوع من التعليم والتربية إلى تطوير قدرات كل طالب وطالبة: عقلياً، وجسدياً، واجتماعياً.

وفي الواقع، فإن أسلوب التربية الذي يركز على حل المشكلات وتنمية الإبداع في مختلف المراحل هو الأسلوب الذي أثبت جدارته ونجاحه في تحقيق مخططات التنمية والتطور في البلدان المتقدمة التي برزت أخيراً على المستوى العالمي، والتي أخذت بهذا الأسلوب مثل اليابان وكوريا وسنغافورة وفنلندا والصين. ويكفي في الأخير أن نشير إلى أن هذا البحث، الذي نعتبره رائداً من حيث اعتباره أول بحث - حسب علمنا- يقوم بدراسة مقارنة لعوائق الإبداع لدى الطلبة في عدة جامعات تنتمي إلى ثمانية بلدان عربية، قد قام بتسليط الضوء على قضية تربوية هامة تتعلق بعوائق الإبداع التي يعانيها طلبتنا بالجامعات مما يفتح المجال واسعاً لإجراء دراسات أكثر دقة من حيث ثبات النتائج وصدقها بهدف الكشف عن مختلف الحواجز والعوائق الشخصية والتنظيمية والاجتماعية التي تعرقل الإبداع في العالم العربي وتحول دون تحويل الأفكار الإبداعية إلى مبتكرات واختراعات في مختلف المجالات النظرية والتطبيقية، وتحول بالتالي دون تحقيق التنمية والتطوير والتطور والتحضر في مختلف مجالات الحياة.

بعض العوامل السلبية المرتبطة بالطلبة أنفسهم وبالبيئة الثقافية والاجتماعية التي تعوق الإبداع مثل التقليد، وعدم اكتساب مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وضعف نطاق الحرية في إبداء الرأي داخل الجامعات

يمكننا القول إن تأثير الثقافة في هذه الحالة قد يكون منخفضاً وإن كنا لا نستبعده.

هذه الفروق تعود أساساً إلى عوامل شخصية تتعلق بأنماط التفكير لدى الطلبة، كما تتعلق بطرق التعلم والتعليم المتبعة في المؤسسات التربوية العربية التي تعتمد على الحفظ وحشو ذاكرة الطلبة بكميات كبيرة من المعلومات، والتدريب على الاختبارات والامتحانات وعمليات التقويم المختلفة التي تقيس مدى قوة الذاكرة لدى الطلبة، وعدم التركيز على طرق حل المشكلات بطرق جديدة.

توصيات الدراسة

يمكن على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وعلى ضوء بعض الدراسات السابقة أيضا صياغة التوصيات التالية:

- 1- تشجيع وتطوير البحث الميداني في موضوع الإبداع بصفة عامة وفي كشف عوائق الإبداع لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم بالبلدان العربية بصفة خاصة.
- 2- تطوير مناهج التعليم وطرق تدريس الأساتذة والمعلمين في كليات التربية ومدارس إعداد المعلمين والمعلمات حيث ينبغي أن تتضمن هذه المناهج طرق كشف الموهوبين والمبدعين وطرق تربيتهم وتوجيههم وتنمية مواهبهم وصلها وإبراز إبداعاتهم في شكل معارض وندوات على المستوى المؤسسي والمحلي (القطري) والعالمية وغيرها.
- 3- التركيز في إطار الأسر والمدارس على تنمية الثقة بالنفس وحب المخاطرة أو المجازفة المحسوبة والتعامل مع المواقف والأشكال الغامضة، وتقوية الدافعية وخاصة دافعية الإنجاز والنجاح لدى الطلبة في مختلف مراحل العمر والتعليم.
- 4- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على القيام بالأعمال الإبداعية بتوفير الوسائل والوقت والمساحات لذلك وبمنحهم مكافآت مجزية عن أعمالهم الإبداعية وتشجيعهم على المثابرة ومواصلة الإبداع، ووضع آليات للاهتمام المتواصل بالمبدعين.
- 5- إدخال مقررات جامعية إلزامية أو اختيارية على الأقل حول الإبداع والتفكير الإبداعي لإكساب الطلبة المهارات الإبداعية وممارستها.
- 6- التركيز على التفكير الإبداعي لحل المشكلات وعلى طرق اكتشاف الموهوبين والمبدعين، وأساليب تنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في مناهج ومقررات إعداد الأساتذة في كليات التربية ومعاهد تكوين وتدريب المعلمين والمعلمات.
- 7- حث القطاع الخاص (الأهلي) على الإسهام في برامج تشجيع المبدعين من خلال حزمة مقترحات تتفق وعقلية القطاع الخاص القائمة على الربحية والاستثمار في المعرفة (كتبني تمويل منح للخارج والعودة للعمل مع القطاع الخاص) وتقديم جوائز بأسماء المؤسسات أو رجال الأعمال ورعاية مدارس خاصة للمتفوقين (وليس فقط لذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين والأيتام كمحاولة لإدراك بعد التوازن التمتوي).

المراجع والمصادر:

- البنعلي، غنانة سعيد المقبل (2004). مدى استخدام معلم الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (96).
- السرور، ناديا حسن ثائر غازي (1997). أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن. دراسات في العلوم التربوية. المجلد 24، العدد 1.
- الشرقاوي، أنور (1994). الابتكار لدى تلاميذ مراحل التعليم قبل الجامعي في البحوث العربية- دراسة تحليلية من أجل نموذج للابتكارية. قطر: ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، 54-58.

أن اعتماد الطرق البيداغوجية التقليدية في التعليم العالي وطرق التقويم العام ترتب عنهما حدة نتائج سلبية، أهمها انخفاض المستوى العام للطلبة وارتفاع نسبة الهدر

يمكن أن نفترض وجود علاقة ارتباط سلبية قوية بين شدة عوائق الإبداع عند الطلبة الجامعيين والنجاح في التعليم العالي.

- العدلوني، محمد أكرم (2006). الإبداع والابتكار: ضرورة حتمية، مقال منشور بتاريخ 2007/4/5

- www.libyanboyscout.com/muntada/attachment.php?attachmentid=648

- الكبيسي، عبد الله جمعة (1997). محاولات وإصلاح التعليم التربوي والتعليمي بدولة قطر من 1990 - 1998، عرض وتحليل. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (15) 549-585.

- المقبل، رنده محمد (أ 2007). أثر استراتيجيات عصف الذهن في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء. رسالة ماجستير منشورة، اليمن: مطابع جامعة عدن.

- المقبل، رنده محمد (ب 2007). إساءة معاملة الطفل في مدينة عدن وأثرها في السمات الابتكارية ومستوى التفكير الابتكاري. بحث مقدم لمؤتمر الطفولة الوطني الثالث. مركز التأهيل والتطوير التربوي، جامعة تعز 19 - 21، ومنشور في مجلة بحوث ودراسات تربوية، جامعة تعز، العدد (4)، إبريل، 173 - 186.

- المقبل، رنده محمد (ج 2007). السمات الابتكارية للأستاذ الجامعي وطبيعة اتجاهاته نحو التفكير الابتكاري بجامعة عدن. المؤتمر الأول لجامعتي ذمار وتعز تحت عنوان تطوير أداء الأستاذ الجامعي. جامعة ذمار 13 - 14 أغسطس، مطابع جامعة تعز، اليمن.

- الملا، بدرية سعيد الملا & المطاوعة، فاطمة (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة السادسة، العدد (12)، 21-66.

- الملا، فيصل حميد عبد الله (2010). واقع التعليم العالي في مملكة البحرين ومدى مواءمته مع متطلبات التنمية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية - اللغة العربية وآدابها، عدد 136 يناير.

- النجار، عبد الفتاح (1999). مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بعملية اتخاذ القرارات. مجلة الإداري، مسقط - معهد الإدارة العامة، السنة 17، العدد 60، 66 - 68.

- إبراهيم، عبد الإله بن الحيزان (2010). عوائق الإبداع لدى طلاب التخصصات العلمية في التعليم الجامعي، قسم الكيمياء، جامعة الملك سعود، مأخوذ بتاريخ 5 مايو 2010، موقع: faculty.ksu.edu.sa

- أنيس، إبراهيم وآخرون (1972). المعجم الوسيط. الجزء الأول، ط2، القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1972م، 43.

- أبو هلال، ماهر. الطحان، خالد (2002). العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 22، 155-182.

محمد من السمات التي يجب أن يركز عليها التعليم الثانوي، مثل مهارات التعلم الذاتي، وممارسات التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات والإبداع، بالإضافة إلى الاهتمام بالغات، وأن تغطي محاور مهمة، مثل المحور الوجداني، والمحور الاجتماعي ومحور المهارات

إذا تأملنا عوامل نجاح بعض الدول المتطورة حديثاً مثل سنغافورة وكوريا واليابان وفنلندا لوجدنا أن التعليم الذي يركز على القدرات والمهارات وخاصة في التعليم الأساسي هو سر نجاح هذه البلدان

- بوسنه، محمود (2002). النشاطات الابداعية الابداعية وإجراءات التقويم: أهميتها ومدى تأثيرها على فعالية مؤسسات التعليم العالي. جامعة الجزائر، مجلة دراسات إنسانية، العدد 1، 139-154.

- تريفيل، جيمس (2010). لماذا العلم، مطبوعات عالم المعرفة، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (372)، شهر فبراير، الكويت.

- جابر، عيسى، إسماعيل محمد المري (1995). الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت، المجلة التربوية، المجلد 9، العدد 34، 120-129.

- جروان، فتحى عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير، عمان: دار الكتاب الجامعي.

- خصاونة، وسام حسن عبد الرحمن (1997). أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو بحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

- خطاب، أحمد على (2010). معوقات تنمية التفكير الإبداعي، مقال منشور بموقع أطفال الخليج بتاريخ 4 / 3 / 2010 م

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&rtCat=2&id=1163

- خطاب، أحمد على (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، كلية التربية.

- دياموند، روبرت إم (2006). المواءمة بين مكافآت أعضاء هيئة التدريس ورسالة المؤسسة، ترجمة عمرو الملاح. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

- ريبرو، آرثر وريبير، إيميلي (2008). معجم البينجوين لعلم النفس، ترجمة عبدعلي الجسماني وعمار الجسماني (المعجم النفسي الطبي: إنجليزي-عربي)، بيروت: الدار العربية للعلوم.

- زاهر، ضياء الدين (1995). تقويم أداء الأستاذ الجامعي: الأداء البحثي كنموذج، مستقبل التربية العربية، المجلد 1، العدد 3، 39-68.

- زويل، أحمد (2005). عصر العلم، القاهرة: دار الشروق.

- سليمان، السرور (2006). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي، اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبين، رعاية للموهبة، تربية من أجل المستقبل، جدة، المملكة العربية السعودية، في الفترة ما بين: 26-30، أغسطس 2006، 4-19.

بالتأكيد على أن المرحلة الأساسية في الصف الأول تبدأ بالتركيز على إتقان اللغة الانجليزية إلى جانب إتقان اللغة الأم، مع مادة الرياضيات؛ وذلك ليتمكن الطلبة من تطوير المعارف والمهارات الأساسية والشخصية الضرورية للنجاح في الدراسة

إن أسلوب التربية الذي يركز على حل المشكلات وتنمية الإبداع في مختلف المراحل هو الأسلوب الذي أثبتت جدارته ونجاحه في تحقيق منطلقات التنمية والتطور في البلدان المتقدمة التي برزت أخيراً على المستوى العالمي، والتي أخذت بهذا الأسلوب مثل اليابان وكوريا وسنغافورة وفنلندا والصين

- صالح، معن عبد الباري قاسم (1999). المعوقات النفسية وغير النفسية للبحث العلمي لدى بعض أساتذة جامعة عدن، دراسة ميدانية، الندوة العلمية حول واقع البحث العلمي في جامعة عدن والجامعات اليمنية- اليمن: مطبعة جامعة عدن.
- صالح، معن عبد الباري قاسم (2006). الدراسة الميدانية للمشكلات السلوكية والانفعالية لتلاميذ مدارس التعليم الأساس في مديريات الجبل، محافظة عدن، مجلة الصحة العقلية، العدد (25-28) أكتوبر، اليمن: مطبعة جامعة عدن، 10-18.
- صقر، هدى (1993). معوقات التفكير والسلوك الإبتكاري لدي المديرين، مجلة الإدارة، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، المجلد 26، العدد 2، أكتوبر، 6-36.
- عبد الحميد، شاکر (1989). علم نفس الإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ (1995). مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بعملية اتخاذ القرارات، مجلة الإداري، مسقط - معهد الإدارة العامة، السنة 17، العدد 60، 66 - 68.
- عبد الوهاب، علي محمد (1980). القدرات الإبداعية للعاملين. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد 25، ص 42.
- عبيد، إلهام (1997). خصائص الباحث العلمي والمهارات اللازمة له من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية". مستقبل التربية العربية، المجلد 3، العدد (11-12)، 77-118.
- عساف، عبد المعطي (1995). مقومات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة، الإداري. مسقط، معهد الإدارة العامة، السنة 17، العدد 62، 3.
- عشوي، مصطفى (2003). تأديب الأطفال في الوسط الأسري: الواقع والاتجاهات. مجلة الطفولة العربية، الكويت، المجلد 4، سبتمبر، العدد 16، 8-38.
- قاسم، أمجد (2010). أزمة البحث العلمي في الوطن العربي. مجلة الفيصل العلمية، المجلد السابع، العدد الرابع، يناير - مارس، 14-25.
- محاسن، إبراهيم (2008). واقع تربية الإبداع في كلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة ومقترح تفعيله. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية - اللغة العربية وآدابها، العدد 131، أكتوبر، 131-190.
- مخامرة، محسن & الدهان، أميمة (1988). العوامل المؤثرة على الإبداع في الشركات المساهمة الأردنية، دراسات عمان، الجامعة الأردنية، المجلد 15، العدد 2، 151-174.
- مصطفى، إبراهيم. الزيات، أحمد. عبد القادر، حامد. & النجار، محمد (1972). المعجم الوسيط، الجزء الأول، القاهرة: مجمع اللغة العربية، 43.

تشجيع وتطوير البحث

الميداني في موضوع الإبداع

بصفة عامة وفي كشف عوائق

الإبداع لدى الطلبة في

مختلف مراحل التعليم بالبلدان

العربية بصفة خاصة

تطوير مناهج التعليم وطرق

تدريس الأساتذة والمعلمين

في حلقات التربية ومدارس

إعداد المعلمين والمعلمات

حيث ينبغي أن تتضمن هذه

المناهج طرق كشف

الموهوبين والمبدعين وطرق

تربيتهم وتوجيههم وتنمية

مواهبهم وحثهم وإبراز

إبداعاتهم في شكل معارض

وندوات على المستوى

المؤسسي والمحلي (القطري)

والعالمي وغيرها

- منصور، زهير (1984). مقدمة في منهج الإبداع. الكويت: دار ذات السلاسل للطباعة والنشر.
- همام، عبد القادر (1993). دراسة تأثير بعض المحددات على مستوى القدرات الإبتكارية للمديرين: بالتطبيق على القطاع المصرفي في جمهورية مصر العربية، مجلة الإدارة، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، المجلد 25، العدد 3، 6-19.
- هيجان، عبدالرحمن (1999). معوقات الإبداع في المنظمات السعودية. الرياض: مجلة الإدارة العامة، المجلد 39 العدد (1)، 1-69.

ندوات ومؤتمرات وتقارير:

- 1- تقرير معهد راند قطر:
[Http://www.rand.org/pubs/momographs/MG644](http://www.rand.org/pubs/momographs/MG644)
 Louay Cathleen Stasz, Eric R. Eide, Francisco Martorell, Hanine Salem, (2007). Post- Constant, Charles A. Goldman, Joy S. Moini, Vazha Nadareishvili Qatar Employer Demand, Student Choice, and Options :Secondary Education in RAND-Qatar Policy Institute.:for Policy. The Supreme Education Council
- 2- وقائع الندوة التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج (2010). التعليم الثانوي: الواقع والاتجاهات الجديدة. دبي: دولة الإمارات العربية المتحدة، 4-2 فبراير.
- APA (2007). APA Dictionary of Psychology, USA, Washington, DC: APA Publication.
- Elhag, Faisal, A. (2009). Current situation of higher education in: Arab world, and future Senario. *Global Higher Education Forum*, Malaysia, December, 13-16.
- James, L, Adams (2001). Conceptual Blockbusting: A Guide to Better Ideas (4th Ed.), New York: Basic Books.
- Kaufman, C. J. & Agars, D. M. (2009). Being creative with the predictors and criteria for success. *Journal of American Psychologists*, 64, 4, 280-281.
- Khaleefa, O. (1999). Research on creativity, intelligence and giftedness: The case of the Arab world. *Gifted and Talented International*, USA, 14, 21-29.
- Khaleefa, O., Erdos, G. & Ashria , I. (1996a). Creativity testing in an indigenous Afro-Arab Islamic culture. *The Journal of Creative Behavior*, USA, 30, 282-286.
- Khaleefa, O., Erdos, G. & Ashria ,I. (1996b). Gender and creativity in an Afro-Arab Islamic culture. *The Journal of Creative Behavior*, USA, 30, 52-60
- Khaleefa, O., Erdos, G. & Ashria , I. (1996c) Creativity, culture and education. *High Ability Studies*, Germany, 7, 157-167.
- Khaleefa, O., Erdos, G. & Ashria , I. (1997) Traditional education and creativity in an Afro-Arab Islamic culture. *The Journal of Creative Behavior*, USA, 31, 201-211
- Lewis, L. (2006). Deficit that affects the Arab World. *Report presented to the European League on February*, 3, 2006.
- Lumsdaine, E., Lumsdaine, M. (1995). Creative Problem solving. New York: McGraw-Hill, International Edition.

التربيز في إطار الأسر والمدارس على تنمية الثقة بالنفس وحب المخاطرة أو المجازفة المحسوبة والتعامل مع المواقف والأشكال الغامضة، وتقوية الدافعية وخاصة دافعية الإنجاز والنجاح لدى الطلبة في مختلف مراحل العمر والتعليم

تحفيز الطلبة وتشجيعهم على القيام بالأعمال الإبداعية بتوفير الوسائل والوقت والمساعدات لذلك وبمنحهم مكافآت مجزية عن أعمالهم الإبداعية وتشجيعهم على المثابرة ومواصلة الإبداع، ووضع آليات الاهتمام المتواصل بالمبدعين

إدخال مقررات جامعية إلزامية أو اختيارية على الأقل حول الإبداع والتفكير الإبداعي لإكساب الطلبة المهارات الإبداعية وممارستها

- Martin, P. L. (1990). Inventory of barriers to Creative Thought and Innovative Action. In: J. William Pfeiffer (ed.), the 1990 Annual: Developing Human Resources. San Diego: University Associates, 1990, 138-141.
- Mporfu, E., Myambo, K., Mogaji, A., Mashengo, T & Khaleefa, O. (2006). Perspectives on creativity African. In: J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.). *The International handbook of creativity*, Cambridge: University Press, 456-489,
- Sadi, A.M. (2006). Barriers to Organizational Creativity: A perspective of national and expatriate academics in Saudi Arabia, *International Management Review Journal*, 2, 4.
- Sadi A. M.; Al-Dubaisi, H. A. (2008). Barriers to organizational creativity: The marketing executives, perspective in Saudi Arabia. *Journal of Management Development*, 27, 574-599.
- Schwartz, S. H. (1996) 'Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems'. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium*. V (8), 1996, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sclafani, S. (2008). Two roads to high performance. *Educational Leadership*, 66 (2): 26-30.
- Wong, S. & Pang, L. (2003). Barriers to creativity in the hotel industry: perspectives of managers and supervisors. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 15 No. 1, 29.

¹Cathleen Stasz, Eric R. Eide, Francisco Martorell, Hanine Salem, Louay Constant, Charles A. Goldman, Joy S. Moini, Vazha Nadareishvili (2007). Post-Secondary Education in: Qatar, Employer Demand; Student Choice, and Options for Policy. The Supreme Education Council: RAND-Qatar Policy Institute.

²Cathleen Stasz, Eric R. Eide, Francisco Martorell, Hanine Salem, Louay Constant, Charles A. Goldman, Joy S. Moini, Vazha Nadareishvili (2007). Post-Secondary Education in Qatar: Employer Demand, Student Choice, and Options for Policy. The Supreme Education Council: RAND- Qatar, Policy Institute.

³ التعليم الثانوي: الواقع والاتجاهات الجديدة. وقائع الندوة التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج. دبي - دولة الإمارات العربية المتحدة. 24 فبراير 2010م. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1431هـ / 2010م.

التركيز على التفكير
الإبداعي لحل المشكلات وعلى
طرق اكتشاف الموهوبين
والمبدعين، وأساليب تنمية
وتطوير قدراتهم ومهاراتهم
في مناهج ومقررات إعداد
الأساتذة في كليات التربية
ومعاهد تكوين وتدريب
المعلمين والمعلمات

حرف القطاع الخاص (الأهلي)
على الإسماء في برامج تشجيع
المبدعين من خلال حزمة
مقترحات تتفق وعقلية القطاع
الخاص القائمة على الندية
والاستثمار في المعرفة

" نفسانيات "

مجلة محكمة في علوم وطب النفس

على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=24&controller=category&id_lang=3

على شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-apn.htm>

على الفايس بوك

<https://www.facebook.com/Ajpsn/>

بوستر المجلة العربية " نفسانيات "

<http://www.arabpsynet.com/AFP-PubBr/APF.NafssaniatPubBr.pdf>

لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟



أ.د. مصطفى عشوي - أستاذ علم النفس والإدارة - الجامعة العربية المفتوحة - الكويت

mustafait@hotmail.com

ملخص: يعتبر الاهتمام بتطوير أساليب التفكير المختلفة وتنمية الذكاء من أولويات الأنظمة التربوية في المجتمعات ذات الرؤية المستقبلية. ولذا، كان الاهتمام بالذكاء وقياسه وتطويره، وبأساليب التفكير المختلفة من أهم مواضيع علم النفس والتربية خاصة في العصر الحديث.

ومن أهم البحوث الحديثة في هذا المجال الدراسات المتعلقة بعلم النفس العصبي وخاصة تلك التي تدرس القدرات الفكرية العليا في الدماغ مثل اتخاذ القرارات، التفكير النقدي والإبداع. ومن أمثلة هذه الدراسات تلك التي أجريت حول التقسيم الرباعي للدماغ الذي طوره هيرمان (1986) بناء على بحوث اسبيري الذي نال جائزة نوبل في وظائف الدماغ الأيمن والدماغ الأيسر سنة 1981.

تستعرض هذه الدراسة المختصرة أهم مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، والعلاقة بين هذين النوعين من التفكير، وتؤكد أهمية الجمع بين تطوير التفكير النقدي وتطوير التفكير الإبداعي، والعمل على تحقيق تكاملهما في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي سواء كان ذلك في الأنشطة الصفية أم اللاصفية.

مقدمة:

بعد جهود الفلاسفة في دراسة العقل، والوعي والشعور والتفكير وأنماطه، أصبح علماء النفس وخبراء التربية يهتمون بالفكر والتفكير وارتباطهما باللغة والتعليم والتعلم. ومن بين الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسات بياجى (Piaget)، وتشومسكي (Chomsky).

ونظرا لاهتمام علماء النفس والتربية بتطوير التفكير بصفة عامة وأنماط التفكير الإبداعي والتفكير النقدي بصفة خاصة، فقد أصبح الاهتمام في العقود الأخيرة منصبا على دراسة كيفية تطوير هذه الأنماط في مراحل التعليم والتعلم المختلفة وخاصة في إطار النظام التربوي الرسمي (الروضة، المدرسة، الثانوية والجامعة).

وعليه، فقد بدأت المدارس والجامعات تعلم الأطفال والطلاب أنماطا متطورة من التفكير بهدف إعدادهم للحياة المهنية إعدادا يتسم بالكفاءة والفاعلية. وفي هذا الإطار، فإننا نلاحظ أن بعض الجامعات قد بدأت

بعد جهود الفلاسفة في دراسة العقل، والوعي والشعور والتفكير وأنماطه، أصبح علماء النفس وخبراء التربية يهتمون بالفكر والتفكير وارتباطهما باللغة والتعليم والتعلم

تدرس للطلاب مقررات تتعلق بالإبداع والحل الإبداعي للمشكلات مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بينما عمدت مدارس وجامعات أخرى، كما ذكر ذلك كل من سوارترز، فيشر وباركس (1998)، إلى دمج أنماط التفكير المختلفة ضمن مقررات الاختصاص نفسها أو أنشطة تعليمية مختلفة. ويعتبر موضوع دمج أنماط التفكير المختلفة ومن بينها التفكير النقدي من ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبعض هيئات الاعتماد مثل الهيئة الأمريكية لاعتماد برامج إدارة الأعمال (AACSB) عندما تتقدم جامعة ما للحصول على الاعتماد من هذه الهيئة كما كان الشأن بالنسبة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وغيرها من الجامعات التي حصلت على هذا الاعتماد.

ونحن إذ نؤكد على ضرورة إدماج هذه المهارات في المقررات والبرامج الأكاديمية المختلفة، وفي الأنشطة اللاصفية أيضا، فإننا لا نرى، في حدود علمنا، دراسات كثيرة وخاصة في البلدان العربية خاصة بتبيان العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير النقدي سواء كان ذلك من الناحية الفسيولوجية أم من الناحية التربوية (التعليم، التعلم). وهذا ما دفعنا لتقديم هذه الورقة بهدف توجيه الباحثين إلى هذا الموضوع لأهميته من الناحية التربوية التطبيقية (التعليم والتعلم)، ومن ناحية البحث العلمي أيضا.

أهداف الدراسة:

- 1- تبيان أهمية الاهتمام بالدماغ الأيسر والدماغ الأيمن معا أثناء عمليات التعلم والتعليم باعتبار أن الأول هو المركز الأساسي للتفكير النقدي والتحليلي، واعتبار الثاني المركز الأساسي للعمليات الإبداعية.
- 2- تبيان أهمية تصميم البرامج الدراسية بمقرراته وأنشطته المختلفة بشكل يحفز أساسا الأقسام العلوية من الدماغ (اليمنى واليسرى) ولكنه لا يهمل الأقسام السفلى. والتنبية إلى أهمية تصميم برامج تدريبية (تطبيقية) لتطوير قدرات ومهارات الإبداع والتفكير النقدي معاً.
- 3- التنبيه إلى ضرورة تكامل جهود المؤسسات المختلفة في العمل على إزالة عوائق التفكير النقدي والإبداع سواء كانت هذه العوائق على مستوى الأسرة، المدرسة أم على مستوى المجتمع ككل، أم على مستوى الفرد ذاته، وتشجيع البحث العلمي في هذا المجال.
- 4- الإشارة إلى ضرورة بناء القدرات والمهارات المتعلقة بالتفكير النقدي والإبداع في شكل تكاملي في جميع مراحل التعليم الرسمية وغير الرسمية (الأسرة، الروضة، المدرسة، الثانوية، الجامعة).

أسئلة الدراسة:

- 1- ما هي مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟
 - 2- ما هي العلاقة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟
 - 3- ما هي أوجه التكامل بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في التربية والتعليم؟
- أود أن أوضح أنني سأحاول الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال استعراض أهم الدراسات المرتبطة بالموضوع، ومن خلال نتائج البحث الميداني الذي قمنا به سابقا حول عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية (عشوي وآخرون، 2010)، ومن خلال نموذج هيرمان لتقسيم الدماغ (1986) In (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995) وغيره من الدراسات والبحوث التي برزت منذ الثمانينات وخاصة في الولايات المتحدة وبريطانيا. ولعل هذه الدراسة تصبح أرضية لدراسات ميدانية وتطبيقية أكثر عمقا في مجال ترقية أنواع التفكير لدى الطلاب وخاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

بدأت المدارس والجامعات تعلم الأطفال والطلاب أنماط متطورة من التفكير بهدف إعدادهم للحياة المهنية إحدادا يتسم بالكفاءة والفاعلية.

نلاحظ أن بعض الجامعات قد بدأت تدرس للطلاب مقررات تتعلق بالإبداع والحل الإبداعي للمشكلات مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

يعتبر موضوع دمج أنماط التفكير المختلفة ومن بينها التفكير النقدي من ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبعض هيئات الاعتماد مثل الهيئة الأمريكية لاعتماد برامج إدارة الأعمال (AACSB)

تبيان أهمية الاهتمام بالدماغ الأيسر والدماغ الأيمن معا أثناء عمليات التعلم والتعليم باعتبار أن الأول هو المركز الأساسي للتفكير النقدي والتحليلي، واعتبار الثاني المركز الأساسي للعمليات الإبداعية

1- ما هي مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟

عرف التفكير النقدي من طرف هيئة المنظرين الأمريكيين والكنديين على أنه: "عملية هادفة أو ذات معنى وحكم منظم ذاتيا. كما اعتبروا التفكير الناقد بمثابة القاطرة المعرفية التي تقود عمليات حل المشكلة واتخاذ القرار" (عجوة والبناء، 2000، ص 5).

قد تعتبر مراجعة بيير (1987) (Beyer, 1987) للدراسات السابقة من المراجعات الشاملة التي تناولت موضوع التفكير وطرق تطويره؛ وذلك في كتابه "استراتيجيات تطبيقية لتطوير التفكير" (باللغة الإنجليزية). ومن أهم مهارات التفكير النقدي التي أوردتها ما يلي:

1- التمييز بين المعطيات القابلة للفحص والادعاءات القيمية.

2- التمييز بين المعلومات والحقائق والادعاءات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا تمت بصلة للموضوع.

3- تحديد مدى دقة معطيات العبارات و(الحجج).

4- تحديد مدى موثوقية المصدر (صدق المصدر ومدى الثقة فيه)

5- تحديد غموض الحجج والمعطيات.

6- تحديد الافتراضات (الخفية) التي لم يصرح بها.

7- اكتشاف التحيز.

8- تحديد المغالطات المنطقية.

9- التعرف على التناقضات المنطقية في عمليات الاستدلال.

10- تحديد مدى قوة حجة أو ادعاء ما.

وفي سنة 1999، صنف سوارتز، فيشر وباركس Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S.

(1999) مهارات التفكير في ثلاث فئات وهي:

1- مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل.

2- مهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات.

3- مهارات عقلانية الأفكار: وتتعلق بعملية تقييم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.

ويعتبر فاسيون (2010) من الذين اهتموا بموضوع تطوير التفكير عامة والتفكير النقدي بصفة خاصة، ومن الذين اشتغلوا لتحديد القدرات والمهارات المرتبطة بالتفكير النقدي، وتبيان أهمية التفكير النقدي في حل المشكلات، ووضع اختبار "كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي". ويقاس هذا الاختبار القدرات التالية: التفسير، التحليل، التقييم، الاستدلال والضبط الذاتي. وقد ترجم هذا المقياس إلى عدة لغات من بينها اللغة العربية. ويمكن الرجوع إلى ترجمة (عجوة والبناء، 2000) لمعرفة محاور هذا الاختبار بالتفصيل وتحديد معاني هذه القدرات، علما بأن لهذا الاختبار عدة أوجه، كما أن له عدة ترجمات للغة العربية. وهذه الترجمات مقننة على البيئات العراقية واللبنانية والفلسطينية والأردنية والمصرية.

ضرورة تكامل جهود

المؤسسات المختلفة في العمل

على إزالة عوائق التفكير

النقدي والإبداع سواء كانت

هذه العوائق على مستوى

الأسرة، المدرسة أو على

مستوى المجتمع ككل، أو على

مستوى الفرد ذاته، وتشجيع

البحث العلمي في هذا المجال.

معرفة التفكير النقدي من

طرفة هيئة المنظرين

الأمريكيين والكنديين على

أنه: "عملية هادفة أو ذات

معنى وحكم منظم ذاتيا. كما

اعتبروا التفكير الناقد بمثابة

القاطرة المعرفية التي تقود

عمليات حل المشكلة واتخاذ

القرار

مهارات توليد الأفكار: وتتعلق

بمهارات التفكير الإبداعي؛

وتتضمن مهارات الإتيان

بأفكار جديدة، وتطوير قدرة

التخيل

مهارات توضيح الأفكار: وتتعلق

بمهارات التحليل؛ وتحسين

القدرة على الفهم، والقدرة على

استعمال المعلومات

وينقص هذه الترجمات وعمليات التقنين التي أجريت أن تقدم ترجمة موحدة على مستوى البلدان العربية، وأن تقام دراسات مقارنة بين هذه البلدان في مجال التفكير النقدي خاصة في المستويات الجامعية؛ وهذا ما ننوي القيام به في بحث ميداني إقليمي مقارن.

وفي سنة 2011، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، قدم توماس (Thomas, 2011) قائمة تشتمل على مهارات أساسية لتطوير قدرات ومهارات التفكير العليا وبالأخص مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب؛ وهذه المهارات هي:

- 1- اعتبار وتقييم وجهات النظر المختلفة.
- 2- التفتح الذهني.
- 3- تطوير الحجة المنطقية مع تقديم دليل مناسب.
- 4- اكتشاف نقاط الضعف أو نقاط القوة في حجة ما.
- 5- اكتشاف الطلاب للتحيز الذي قد يوجد عندهم أو عند غيرهم.
- 6- تحديد الأولويات.
- 7- تحليل جودة المصادر.
- 8- القيام بعملية تركيب بالاعتماد على مصادر عديدة.
- 9- الاستنباط: الاستدلال من الكل للجزء (من العام للخاص).
- 10- الاستقراء: الاستدلال من الجزء للكل (من الخاص للعام).
- 11- حل المشكلات.
- 12- تطوير معايير للتقييم.
- 13- تقويم قراراتهم.
- 14- تقويم أعمالهم وأعمال الآخرين.
- 15- إصدار أحكام متأنية وتأملية.
- 16- الانضباط الذاتي.

وأكد كل من باولي وتاييلور (2014) (Powley & Taylor, 2014) أن التفكير الناقد يقوم أساسا على التعلم وعلى تحدي الحلول القائمة، والعمل على استنتاج حلول جديدة، وأكد أن هناك اتفاقا بين الباحثين على أن التفكير الناقد في الوسط الجامعي يتضمن قدرة الطلاب على تحديد القضايا والافتراضات ومعرفة العلاقات الهامة، والقيام باستنتاجات صحيحة، وتقييم الدليل أو السلطة واستنباط خلاصات. وقد أشار عطية (2009) أن التفكير الناقد يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها كما يكسبه القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والادعاءات والبراهين والحجج الواهية.

مهارات عقلانية الأفكار:
وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي

وضع اختبار "كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي".
ويقيس هذا الاختبار القدرات التالية: التفسير، التحليل، التقييم، الاستدلال والضبط الذاتي.

أن التفكير الناقد يقوم أساسا على التعلم وعلى تحدي الحلول القائمة، والعمل على استنتاج حلول جديدة

أن التفكير الناقد في الوسط الجامعي يتضمن قدرة الطلاب على تحديد القضايا والافتراضات ومعرفة العلاقات الهامة، والقيام باستنتاجات صحيحة، وتقييم الدليل أو السلطة واستنباط خلاصات

أن التفكير الناقد يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها كما يكسبه القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والادعاءات والبراهين والحجج الواهية

ويوسع بعض الباحثين مثل سميث 2014 (Smith, 2014) مفهوم التفكير النقدي ليشمل كل العمليات المعرفية التي أكد عليها بلوم وآخرون في تصنيف لهم للقدرات العقلية، ولالأهداف التربوية سنة 1965 (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1965) وهي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب والتقييم علما بأن هذا التصنيف قد تمت مراجعته من طرف عدة باحثين مثل أندرسون وآخرون سنة 2001 (Anderson, Lorin, Krathwohl, David (2001)، وقد أضيف "الإبداع" إلى هذا التصنيف.

ويعرف الإبداع بأنه "لعب مع الخيال والاحتمالات، والقيام بارتباطات مفيدة (ذات معنى) عند التفاعل مع الأفكار، الأشخاص والمحيط أو البيئة" (Lumsdaine, 1995). ويرى هذان الباحثان أنه ولحل مشكلة ما بطريقة جيدة، ينبغي استعمال التفكير التحليلي والإبداعي والنقدي بترتيب ملائم.

أما جروان (2002) فقد أكد أن التفكير الإبداعي أحد أشكال التفكير المركب إلى جانب التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، كما أشار إلى أن "التفكير الإبداعي لا يحدث بمعزل عن عمليات التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، وذلك لأن التفكير الإبداعي يتطلب سلسلة من عمليات التفكير التي تتضمن التخطيط والمراقبة والنقد والتقييم والتنبؤ وغيرها" (ص، 31).

وتتمثل المشكلة الأساسية المطروحة في مجال تطوير التفكير النقدي والتفكير الإبداعي أن المعلمين والأساتذة حتى في المراحل الجامعية ليسوا مدربين على كيفية تطوير التفكير بصفة عامة والتفكير النقدي بصفة خاصة، بل ولا يدركون المعنى الدقيق لهذه المفاهيم. لقد وجد كل من بول وإدري وبارتل (Paul, Elder & Bartell, 1997) في دراسة ميدانية أجروها في كاليفورنيا سنة 1997 أن 89% من الأكاديميين يعتقدون أن التفكير النقدي هو الهدف الأول للمقررات التي يدرسونها. ولكن لم يتمكن من تعريف مفهوم "التفكير النقدي" إلا نسبة 19% منهم، وأن 9% منهم فقط يدرسون التفكير النقدي فعلا.

ولعل هذه النتيجة مخيبة للأمال خاصة في بلد مثل الولايات المتحدة التي اتخذت على عاتقها تطوير التفكير النقدي في جميع مراحل التعليم منذ الثمانينات. وإذا كان هذا الوضع في بلد مثل الولايات المتحدة فلنا أن نتصور مدى قصور النظم التربوية وخاصة في البلدان العربية في هذا المجال حيث تبين الملاحظات الميدانية أن نزعة الحفظ هي السائدة في ممارسة التعلم، وأن الاختبارات السائدة لتقويم التعلم اختبارات تقوم على اختبار ذاكرة الطلاب قصيرة المدى.

ولمعرفة توزيع القدرات والمهارات المتعلقة بالإبداع والتفكير النقدي في الدماغ¹ نشير إلى أن اسيري قد نال سنة 1981 جائزة نوبل في وظائف الدماغ (فسيولوجية الدماغ) حيث بين أن الجانب الأيسر من الدماغ يختص بالقدرات الرياضية واللغوية بينما يختص الجانب الأيمن من الدماغ بالتفكير الكلي والإبداع والتخيل وفهم الفضاءات.

وفي سنة 1986 لاحظ هيرمان (Hermann) أن الدماغ عضو متخصص حيث لاحظ أن نصفي الدماغ لا يستعملان بنفس الطريقة وبنفس التكرار عند معظم الأشخاص. ولاحظ أيضا أن هناك سيطرة إما للنصف الأيمن أو للنصف الأيسر من الدماغ، وأن هذه (السيطرة) تؤثر على معظم الأشخاص عندما يريدون تعلم شيء جديد أو حل مشكلة ما. ولذا قام بتقسيم الدماغ إلى أربعة أقسام (أ، ب، د، ج) بدلا من قسمين حيث يشتمل كل قسم على قدرات تفكير موزعة حسب الشكل التالي الذي يبين توزيع القدرات حسب الدماغ الأيمن والأيسر، وحسب الدماغ العلوي والدماغ السفلي، وحسب كل ربع من أرباع الدماغ:

يعرفه الإبداع بأنه "العِب مع الخيال والاحتمالات، والقيام بارتباطات مفيدة (ذات معنى) عند التفاعل مع الأفكار، الأشخاص والمحيط أو البيئة

أن التفكير الإبداعي أحد أشكال التفكير المركب إلى جانب التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، كما أشار إلى أن "التفكير الإبداعي لا يحدث بمعزل عن عمليات التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، وذلك لأن التفكير الإبداعي يتطلب سلسلة من عمليات التفكير التي تتضمن التخطيط والمراقبة والنقد والتقييم والتنبؤ وغيرها

أن الجانب الأيسر من الدماغ يختص بالقدرات الرياضية واللغوية بينما يختص الجانب الأيمن من الدماغ بالتفكير الكلي والإبداع والتخيل وفهم الفضاءات

أن الدماغ عضو متخصص حيث لاحظ أن نصفي الدماغ لا يستعملان بنفس الطريقة وبنفس التكرار عند معظم الأشخاص

قسم هيرمان الدماغ إلى أربعة مناطق حسب الشكل التالي أ، ب، د، ج :



التقسيم الرباعي المقترح من طرف هيرمان

15

وجد هيرمان من خلال دراسة ميدانية شملت عينات حجمها نصف مليون شخص أن توزيع الأفراد في المجتمع حسب سيادة أو سيطرة الأجزاء الأربعة للدماغ كالاتي:

- 7% من الأفراد يهيمن أو يسيطر عليهم ربع واحد فقط من الدماغ.
- 60% من الأفراد يسيطر عليهم ربعان من الدماغ.
- 30% من الأفراد تسيطر عليهم ثلاثة أرباع الدماغ.
- 3% من الأفراد فقط يستعملون كل مناطق الدماغ (الدماغ الكلي).

ويتبين من توزيع القدرات العقلية في الدماغ أن القدرات العقلية المتعلقة بالتفكير النقدي تتركز في الجانب العلوي الأيسر، بينما تتركز القدرات العقلية المتعلقة بالتفكير الإبداعي في الجانب العلوي الأيمن.

وفيما يلي توزيع للقدرات الأساسية في كل ربع من أرباع الدماغ أو في كل منطقة (ربع):

المنطقة أ

يعتبر الأشخاص الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أشخاصا منطقيين وواقعيين ونقديين، ويميلون إلى تفضيل التعامل مع القضايا التقنية.

- يفضل هؤلاء الأفراد مواد مثل: الحساب والهندسة التطبيقية والجبر والعلوم والتكنولوجيا.
- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: علوم الكمبيوتر، الهندسة وفروعها، المحاسبة، إدارة المصاريف و القضايا المالية.
- ويتميز هؤلاء بحبهم للعمل والأداء وإنجاز المهام المناطة بهم.

المنطقة ب

من خصائص الأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة: التنظيم، الترتيب والتخطيط والاهتمام بالتفاصيل

- يفضل هؤلاء الأفراد المواد التي تتميز بالهيكلية مثل مواد القواعد والنحو والعلوم، وعلوم المكتبات و الإدارة .

أن هناك سيطرة إما للنصف الأيمن أو للنصف الأيسر من الدماغ، وأن هذه (السيطرة) تؤثر على معظم الأشخاص عندما يريدون تعلم شيء جديد أو حل مشكلة ما

يتبين من توزيع القدرات العقلية في الدماغ أن القدرات العقلية المتعلقة بالتفكير النقدي تتركز في الجانب العلوي الأيسر، بينما تتركز القدرات العقلية المتعلقة بالتفكير الإبداعي في الجانب العلوي الأيمن

المنطقة أ: يعتبر الأشخاص الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أشخاصا منطقيين وواقعيين ونقديين، ويميلون إلى تفضيل التعامل مع القضايا التقنية.

• يفضل هؤلاء الأفراد مواد مثل: الحساب والهندسة التطبيقية والجبر والعلوم والتكنولوجيا

- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: الإدارة، تسيير المكتبات، التخطيط، والمهام البيروقراطية والعسكرية.
- ويتميز هؤلاء الأفراد بحبهم للنظام والانضباط وللقانون، ويميلون إلى تنفيذ المهام المناطة بهم، و يهتمون بالإنتاج أولاً.

المنطقة د

- من الخصائص الهامة للأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أنهم: مبدعون ومجددون ومهتمون بالقضايا الكلية بدلاً من القضايا الجزئية والتفاصيل ويفضلون التخيل البصري واستعمال الحدس.
- من المواد التي يحبها هؤلاء الأفراد: الفنون بصفة عامة: رسم، نحت، وكذلك الشعر والهندسة المعمارية والتصميم بصفة عامة. ويتميزون أيضاً بحب الاستكشاف والاهتمام بالمستقبل.
- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: كل الأعمال التي تتطلب الإبداع كالفنون والتصميم والعمارة والمقولة (المبادرة) بمختلف أشكالها.

المنطقة ج

- من مميزات الأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أنهم: حسيون أي يعتمدون على الإحساس، عاطفيون واجتماعيون يحبون إقامة العلاقات مع الآخرين ويهتمون بالجوانب الروحية.
 - المواد التي يفضلها هؤلاء الأفراد هي: العلوم الاجتماعية والموسيقى والمسرح والفنون بصفة عامة.
 - من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: التعليم، التمريض، الخدمة الاجتماعية والتلحين.
 - يتميز هؤلاء الأفراد بالمشاعر الإنسانية والتعاون ورفي الجانب الروحي لديهم، وبحبهم للقيم وتقديرهم لعواطفهم الشخصية وعواطف الآخرين.
- ولتنمية وتطوير هذه الأقسام المختلفة للدماغ بهدف تحقيق ما يسمى باستعمال "الدماغ الكلي"، قام هيرمان بتصميم حقائب تدريبية تعطى في دورة خاصة معتمدة. ويستفيد من هذه الدورة وتطبيقاتها شركات عالمية كبيرة ومؤسسات تربوية عديدة.
- ومما يستنتج من هذا التقسيم الرباعي أن الدماغ وخاصة القسم العلوي منه (أ، د) يحتوي على قدرات التفكير العليا، وأن الدماغ عضو معقد ومتشابك الأجزاء، ويشغل بشكل تكاملي؛ وإن كانت هناك مراكز متخصصة للقدرات والمهارات الفكرية المختلفة مثل التفكير النقدي والإبداع.
- وعليه، نستنتج أن التفكير النقدي والتفكير الإبداعي من القدرات والمهارات الفكرية العليا التي يتميز بها الإنسان والتي تحتاج للتعليم والتعلم لتنمو وتتطور. ولذا يقوم الباحثون التربويون والنفسانيون بجهود لاكتشاف العلاقة بين هذه القدرات والمهارات بهدف تمهيتها وتوظيفها في إنتاج المعرفة العلمية وحل المشكلات المطروحة أو المتوقعة في شتى المجالات. أما علماء الفسيولوجيا وعلم النفس العصبي، فيدرسون وظائف المناطق المختلفة في الدماغ، وكيفية ارتباطها عصبياً، والنشاط الكهربائي وغيره الذي يحدث أثناء القيام بعمليات التفكير المختلفة.
- وفيما يلي إلقاء بعض الضوء على العلاقة التي قد توجد بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؛ وذلك كإجابة عن السؤال التالي:

المنطقة ب: من خصائص الأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة: التنظيم، الترتيب والتخطيط والاهتمام بالتفاصيل

المنطقة د: من الخصائص الهامة للأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أنهم: مبدعون ومجددون ومهتمون بالقضايا الكلية بدلاً من القضايا الجزئية والتفاصيل ويفضلون التخيل البصري واستعمال الحدس

أن التفكير النقدي والتفكير الإبداعي من القدرات والمهارات الفكرية العليا التي يتميز بها الإنسان والتي تحتاج للتعليم والتعلم لتنمو وتتطور

2- ما هي العلاقة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟

اختلفت مواقف الباحثين فيما يتعلق بالعلاقة بين مفهومي التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؛ فبينما يرى بعضهم مثل فيشر (2002) أن العلاقة تكاملية أورد بعضهم مثل فورستر 2008 أن التفكير النقدي تابع للتفكير الإبداعي ومدعم له حيث يقوم التفكير النقدي بتقويم الحلول المختلفة التي يقدمها التفكير الإبداعي واختيار أحسن الحلول. وأكد نبهان (2001) أن التفكير الإبداعي يشير إلى استلهام أفكار جديدة وأصيلة بينما يظهر التفكير الناقد في تقويم الأفكار الإبداعية، والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى اللفظي والعملي، وأن التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناء على معلومات كثيرة بينما يعمل التفكير الناقد على تقديم التعليل أو البرهان لتفسير مطروح. ويعرف التفكير الإبداعي بأنه تكوين الحلول الممكنة لحل مشكلة ما أو إيجاد توضيحات ممكنة لظاهرة ما في حين أن التفكير الناقد هو اختيار وتقويم الحلول المقترحة. وقد أظهرت دراسة قام بها فيشر (2002) وجود ارتباط قوي وواضح بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وفي هذا الإطار لا يميز السليتي (2006) تمييزاً واضحاً بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؛ فجميع أشكال التفكير الجيد تتضمن تقويماً للجودة أو النوعية، وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدية، وانشغال الدماغ بعملية تفكير مركبة؛ فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكاراً لتقويم صدقها وصلاحيتها للاستخدام. ويعتبر بعضهم أن التفكير الناقد تقويمي وأن التفكير الإبداعي توليدي (للحلول). لكن هذين النمطين من التفكير ليسا متناقضين، بل إنهما متكاملان كما سنرى عند الإجابة عن السؤال الثالث لهذه الدراسة.

أما من الناحية الفسيولوجية، فقد عرفنا أن قدرات أو مهارات التفكير النقدي تتركز في الجانب العلوي الأيسر من الدماغ بينما تتركز قدرات أو مهارات التفكير الإبداعي في الجانب الأيمن من الدماغ. ولاشك، أن بينها تشابكاً وتفاعلاً وتكاملاً، وأن الدماغ لا يشغل كآلة ميكانيكية.

ورغم عدم اتفاق الباحثين على نوع العلاقة الموجودة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي إلا أن فيشر (2002) (Fisher, 2002) قد قدم مقارنة بين المفهومين تساعدنا على ملاحظة الفروق بينهما كما هو موضح في الجدول التالي:

التفكير النقدي	التفكير الإبداعي
تحليلي	منتج
تقاربي	تباعدي
عمودي	جانبي (فرعي)
احتمالية	إمك نية
إصدار الأحكام	عدم إصدار الأحكام
اختبار الفرضية - الفرضيات	تشكيل الفرضيات
موضوعي	ذاتي
الجواب	جواب (أحد الأجوبة)
مغلق	مفتوح
خطي	ترابطي
استدلالي	تخميني - افتراضي
منطقي	حدسي
نعم ولكن	نعم مع

جدول مقارنة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي: عن فيشر (2002)

يقوم الباحثون التربويون والنفسانيون بجهود لاكتشاف العلاقة بين هذه القدرات والمهارات بهدف تنميتها وتوظيفها في إنتاج المعرفة العلمية وحل المشكلات المطروحة أو المتوقعة في شتى المجالات

أن التفكير النقدي تابع للتفكير الإبداعي ومدعم له حيث يقوم التفكير النقدي بتقويم الحلول المختلفة التي يقدمها التفكير الإبداعي واختيار أحسن الحلول

أن التفكير الإبداعي يشير إلى استلهام أفكار جديدة وأصيلة بينما يظهر التفكير الناقد في تقويم الأفكار الإبداعية، والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى اللفظي والعملي

ورغم بعض المحاولات للتمييز بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي ودراسة العلاقة بينهما إلا أن باحثين آخرين يرون ضرورة الجمع بينهما؛ فقد أكدت فورستر (2008) مثلا إن التمييز بين المفهومين لا يفيد في الفصول الدراسية لأنه ينبغي للطلاب أن يفكروا بطرق نقدية وإبداعية معا، وأن تشجيع تدريس مهارات التفكير وفق نمط تفكير واحد غير مفيد، وتؤكد بالتالي على ضرورة الجمع بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في مراحل التعليم المختلفة. وأضافت مؤكدة أنه من واجب المؤسسات التربوية مساعدة الطلاب وإعدادهم للتفكير بأسلوب مرن مما يؤهلهم للتوافق مع بيئات العمل المختلفة.

ويعتبر ماير (1986) (1986) Meyers من الذين ألحوا على ضرورة إعداد بيئة مناسبة لتشجيع تنمية التفكير النقدي وتطويره؛ وهذا ما يتطلب حسب رأيه توفير الشروط الأربعة التالية:

- 1- إثارة الطلاب وتحفيزهم
- 2- إثارة مناقشة ذات مغزى
- 3- التعرض لأفكار ووجهات نظر الآخرين
- 4- إعداد جو يتسم بالدعم والثقة وتحسينه

3- ما هي أوجه التكامل بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في التربية والتعليم؟

يجمع معظم الباحثين على تأكيد أهمية كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في عمليات التعلم والتعليم. ولكن عددا قليلا فقط منهم من يؤكد على ضرورة الجمع بين هذين النوعين من التفكير في مراحل التعليم المختلفة.

ومن هؤلاء الباحث الأمريكي توماس (2011) (Thomas, 2011) الذي أكد أن تعلم الطلاب التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى سيرفع وعيهم بأهمية هذا النوع من التفكير وحاجتهم إليه، كما سيمنحهم من استعمال وإدماج مهارات التفكير النقدي خلال السنوات القادمة من دراستهم، وفي المقررات والأعمال المختلفة. وعليه، فإن تطوير التفكير النقدي ينبغي أن تكون عملية مستمرة خلال المرحلة الجامعية كلها.

ومن الذين أكدوا على أهمية الجمع بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي فورستر (2008) (Forrester, 2008) التي أشارت إلى أن التعليم لا ينبغي أن يركز على المهارات الأساسية والمعرفة فقط بل ينبغي التركيز أيضا على تدريس وممارسة مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لأن هذه المهارات هي التي تشجع على التعلم والتطوير الذاتي مدى الحياة.

ولقد جاء هذا التأكيد على ضرورة تشجيع الطلاب وتحفيزهم على ممارسة التفكير النقدي والتفكير الإبداعي معا بعد أن أثار بعض الباحثين موضوع تدني مستوى مهارات التفكير النقدي حتى لدى الطلاب الجامعيين. وهذا ما أثاره بيكر وراد سنة 2001 (Baker & Rudd, 2001) اللذين أشارا إلى أن للتعليم الجامعي تأثيرا بسيطا في قدرة الطلاب ليكونوا مبدعين، وفي استعدادهم للتفكير بصفة نقدية. وقد انتقد هذان الباحثان طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والاختبارات التي تمتحن الطلاب في قدرتهم على الحفظ في مراحل التعليم بالثانويات وبالجامعات. وأكدوا في نفس الوقت أن طريقة التدريس الذي يهدف لترقية التفكير أصعب بكثير من طريقة التدريس التقليدية إذ تتطلب وقتا أطول لإعداد الدروس، وهي أصعب في التخطيط، وهي تحدد حجم المادة التي تقدم "التي تعلم". وفي أخير الدراسة، ألح

أن التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناء على معلومات كثيرة بينما يعمل التفكير الناقد على تقديم التعليل أو البرهان لتفسير مطروح

يعتبر بعضهم أن التفكير الناقد تفويمي وأن التفكير الإبداعي توليدي (للحلول). لكن هذين النمطين من التفكير ليسا متناقضين، بل إنهما متكاملان

من الناحية الفسيولوجية، فقد عرفنا أن قدرات أو مهارات التفكير النقدي ترتكز في الجانب العلوي الأيسر من الدماغ بينما ترتكز قدرات أو مهارات التفكير الإبداعي في الجانب الأيمن من الدماغ

إن التمييز بين المفهومين لا يفيد في الفصول الدراسية لأنه ينبغي للطلاب أن يفكروا بطرق نقدية وإبداعية معا، وأن تشجيع تدريس مهارات التفكير وفق نمط تفكير واحد غير مفيد

الباحثان على ضرورة تدريس الطلاب مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، وضرورة القيام ببحوث أكثر في هذا المجال.

وفي البلدان العربية، بينت دراسة قام بها مرعي ونوفل (2007) أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الذين يمثلون المستويات الدراسية دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (80%) . وبينت نتائج الدراسة أيضاً وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية. ومن أهم ما دلت النتائج أيضاً عليه، وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم من جهة ثانية. وتبين في دراسة لمبارك (2010) أن هناك انخفاضاً في مستوى التفكير النقدي عند طلبة الصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد جاءت مهارة الاستدلال في المرتبة الأولى تلتها مهارة التقويم ثم التحليل ثم الاستقراء وأخيراً الاستنتاج.

أما فيشر (2002) فقد أكد على أهمية كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في العملية التربوية حيث إن التفكير النقدي ضروري للحكم على الأفكار الجديدة، والعمليات والمواد التي يولدها أو ينتجها التفكير الإبداعي. وعليه، ينبغي تحفيز الطلاب على التفكير، كما ينبغي إعطاؤهم وقتاً لتطوير الأفكار والتعاون مع ضرورة وجود هيئة تدريس تقدم المعلومات والملاحظات والتحفيز لهم. وألح فيشر أنه وبالرغم من قيام المعلمين المبدعين بتشجيع المتعلمين المبدعين إلا أنه من الضروري أن يقوم المعلمون باستعمال التفكير النقدي لتقويم طرق تدريسهم، وأساليب تعلم تلاميذهم (طلابهم). وعليه، استنتج فيشر أن النظام التربوي يحتاج المعلمين والطلاب القادرين على ربط الأفكار مع بعض، والقادرين على رؤية أوجه الشبه والاختلاف، والمتصفين بالمرونة وحب الاستطلاع في تفكيرهم. وأكد فيشر في الأخير أن مسؤولية التعلم الفعال مشتركة بين المعلمين والمتعلمين.

وفي دراسة قام بها سميث سنة 2014 (Smith 2014) حول مهارات التفكير عند طلاب إدارة الأعمال استخلص ما يلي:

- 1- ينبغي لأقسام إدارة الأعمال بالجامعات أن تتبنى رؤية شاملة للتفكير الفعال الذي ينبغي أن يتضمن المعرفة، المهارات والتطبيق.
- 2- ينبغي لهذه الأقسام أن تخصص مقررات لتعليم التفكير مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات إلى جانب دراسة مواضيع ذات العلاقة في مواضيع التخصص المختلفة.
- 3- ينبغي لأعضاء هيئة التدريس تحديد مهارات التفكير التي يحتاجها الطلاب للنجاح في حياتهم المهنية، وتضمن هذه المهارات في المقررات المختلفة.
- 4- استعمال اختبارات موضوعية لقياس مهارات التفكير وخاصة التفكير النقدي لدى الطلاب كل خمس سنوات مثلاً.

إذا كانت هذه وضعية تدريس التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في بعض البلدان الغربية مثل الولايات المتحدة، فإن عوائق التفكير الإبداعي قد كانت موضوع بحث ميداني حول "عوائق الإبداع في الجامعات العربية" في تسع بلدان عربية (عشوي وآخرون، 2010) حيث بينت النتائج المحصل عليها في هذا البحث أن الطلبة الجامعيين العرب يعانون عوائق الإبداع بصفة عامة؛ وأن أشد عوائق الإبداع التي

ضرورة الجمع بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في مراحل التعليم المختلفة

أن تعلم الطلاب التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى سيرفع وعيهم بأهمية هذا النوع من التفكير و حاجتهم إليه، كما سيمنحهم من استعمال وإدماج مهارات التفكير النقدي خلال السنوات القادمة من دراستهم

أن التعليم لا ينبغي أن يركز على المهارات الأساسية والمعرفة فقط بل ينبغي التركيز أيضاً على تدريس وممارسة مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لأن هذه المهارات هي التي تشجع على التعلم والتطوير الذاتي مدى الحياة.

أن طريقة التدريس الذي يهدف لترقية التفكير أصعب بكثير من طريقة التدريس التقليدية إذ تتطلب وقتاً أطول لإعداد الدروس، وهي أصعب في التخطيط، وهي تحدد حجم المادة التي تقدم "التي تعلم

يعانونها هي العوائق المتعلقة بمفهوم الذات (الثقة بالنفس والمخاطرة) والعوائق المتعلقة بإنجاز المهام بالإضافة إلى العوائق المرتبطة بالتحليل المنطقي. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي حصل عليها سعدي (2006) في بحثه الذي أجراه على عينة من الأساتذة السعوديين، وتتفق أيضاً مع دراسة سعدي والدببسي (2008) التي أجريت على المديرين السعوديين. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه عدة باحثين مثل جروان (2002) حول العلاقة بين ضعف الإبداع وضعف الثقة بالنفس (عشوي وآخرون، 2010).

وانطلاقاً من هذا الواقع الذي لا يشجع الإبداع، فإننا ندعو إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تكشف النقاب عن عوائق التفكير النقدي والإبداع في البلدان العربية مهما كان مصدرها، والعمل على اقتراح برامج دراسية وتدريبية تشجع على التفكير النقدي والإبداع سواء كان ذلك في مستويات التعليم المختلفة أم في الأسرة أم في المجتمع ككل، وسواء كان ذلك مرتبطاً بجوانب ثقافية-اجتماعية أم بجوانب سياسية أم بجوانب تربوية - بيداغوجية.

وبالموازاة مع النداءات التي تدعو إلى الاهتمام بالمواهب والموهوبين، وإلى تطوير قدرات الإبداع والتفكير النقدي في البلدان العربية، فإن هناك ضرورة للعمل الجاد في تطوير جودة التعليم بصفة عامة في هذه البلدان وفق مؤشرات ومعايير موضوعية سواء كانت كيفية أم كمية وذلك وفق رؤية ورسالة واضحتين للنظام التربوي ولكل المؤسسات المعنية بالقضايا التربوية.

ومن أهم هذه المعايير ما يتعلق بمعايير التفكير الناقد والتي لخصها أبو بكر (2011) فيما يلي: يشير مفهوم معايير التفكير الناقد إلى المعايير والمواصفات المتفق عليها لدى المعنيين بمجال التفكير، التي يرجع إليها، ويستند إليها في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد عند قيامه بمعالجة موضوع ما من الموضوعات.

وتتمثل أهم تلك المعايير فيما يأتي:

- الوضوح: ويعد أحد أهم معايير التفكير الناقد بوصفه المدخل الأساس لما يليه من معايير التفكير الناقد، على اعتبار أن الفكرة ما لم تنطو على قدر من الوضوح، فلن يكون من السهولة بمكان فهمها، ومن ثم لن تتمكن من معرفة قصد المتكلم، وبالتالي لن نتمكن من الحكم على أفكاره.

- المنطقية: ويشير إلى ضرورة تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بصورة تقودنا إلى الوصول إلى نتائج معقولة، مبنية على حجج مناسبة.

- العمق: ويشير إلى تجاوز عتبة السطحية، والمرو العابر في معالجة المشكلات، والسعي حثيثاً إلى سبر غورها، والغوص في عمقها، والنفاذ إلى جوهرها.

- الدقة: ويشير هذا المعيار إلى معالجة الموضوعات بشكل كامل دون زيادة أو نقصان.

- الاتساع: ويشير هذا المعيار إلى معالجة الموضوع من كافة زواياه، والإحاطة به من جميع جوانبه.

ونؤكد في الأخير وكما تبين دراسات علم النفس العصبي -التي أشرنا إلى بعضها أعلاه- أن هناك حاجة لتنشيط وتحفيز الجانب الأيمن للدماغ بالإضافة إلى الجانب الأيسر منه؛ وذلك في كل المقررات والبرامج التربوية والأنشطة الصفية واللاصفية، وفي الكتب المدرسية وتمارينها، وفي جميع مراحل التعليم بل وحتى في الإطار الأسري والإعلامي. وأن هناك حاجة لتطوير البحث العلمي بالبلدان العربية في هذا المجال وخاصة في مجال قياس التفكير النقدي وفق معايير موضوعية تراعي الأبعاد البيئية والثقافية؛ وإن ترجمت بعض مقاييس التفكير النقدي إلى اللغة العربية مثل اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي الذي طُبّق في مصر والأردن ولبنان، واختبار جامعة كورنيل للتفكير النقدي.

إن التفكير النقدي ضروري للحكم على الأفكار الجديدة، والعمليات والمواد التي يولدها أو ينتجها التفكير الإبداعي

ينبغي تحفيز الطلاب على التفكير، كما ينبغي إعطاؤهم وقتاً لتطوير الأفكار والتعاون مع ضرورة وجود هيئة تدريس تقدم المعلومات والملاحظات والتحفيز لهم

أن الطلبة الجامعيين العرب يعانون عوائق الإبداع بصفة عامة؛ وأن أشد عوائق الإبداع التي يعانونها هي العوائق المتعلقة بمفهوم الذات (الثقة بالنفس والمخاطرة) والعوائق المتعلقة بإنجاز المهام بالإضافة إلى العوائق المرتبطة بالتحليل المنطقي.

خاتمة:

استعرضت هذه الدراسة أهم قدرات ومهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، والعلاقة بين هذه القدرات والمهارات من خلال نموذج هيرمان للتقسيم الرباعي للدماغ، ومن خلال دراسات سابقة أخرى، كما بينت هذه الدراسة أهمية الجمع بين هذه القدرات والمهارات في عمليات التعلم والتعليم في المراحل المختلفة من العمر، ومرآح النظام التربوي وخاصة في المرحلة الجامعية؛ وذلك من خلال منظور تكاملي يتجسد في الأنشطة الصفية من خلال مقررات معينة، وأعمال تطبيقية كما ينبغي أن يتبلور في أنشطة لا صفية من خلال التمرن على نقد الأفكار والمقولات والأوضاع بموضوعية، والعمل على حل مشكلات حقيقية في البيئة والمجتمع.

ولعل هذه الدراسة تشكل مدخلا لدراسات ميدانية مقارنة في البلدان العربية خاصة وأن الأنظمة التربوية في هذه البلدان تتعرض لنقد مستمر فيما يتعلق أساسا بجودة المخرجات وقدرتها على التفكير الناقد والمبدع؛ والإسهام بكفاءة وفعالية في حل المشكلات المطروحة في شتى المجالات، وتحقيق قيمة مضافة في مسار التنمية الشاملة.

المراجع العربية

- أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (2011). التفكير الناقد...كيف؟ ولماذا؟ ، مجلة المعرفة مجلة شهرية تصدر عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، العدد 198.
- السليتي ، فراس محمود (2006). التفكير الناقد والابداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص " ط1 ، أربد عمان ، عالم الكتب الحديث .
- بياجي، جان (1923). "اللغة والفكر عند الطفل". ترجمة عزت راجق، أمين مرسي قنديل. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (2001).
- جروان، عبد الرحمن فتحي (2002). الإبداع، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عجوة، عبد العال حامد، البناء، عادل السعيد (2000). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- عشوي، مصطفى؛ بوسنة، محمود؛ الخليفة، عمر هارون؛ بوحمامة، جيلالي؛ خليفة، بتول؛ سيد أحمد، رجب سليمان؛ عبد الباري، معن؛ هلال، هدى (2010). عوائق الإبداع لدى طلبة الجامعات العربية: دراسة إقليمية. دراسات نفسية، المجلد العشرون، عدد 4، القاهرة. مصر.
- عطية، محسن علي (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مبارك، محمد حسين جمال (2010). أنماط التعلم التفكير وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية (2009-2010).
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المنارة، المجلد 13، العدد 4.

هناك ضرورة للعمل الجاد في تطوير جودة التعليم بصفة عامة في هذه البلدان وفق مؤشرات ومعايير موضوعية سواء كانت كمية أو كمية وذلك وفق رؤية ورسالة واضحتين للنظام التربوي ولكل المؤسسات المعنية بالقضايا التربوية

الوضوع: وبعد أحد أهم معايير التفكير الناقد بوصفه المدخل الأساسي لما يليه من معايير التفكير الناقد، على اعتبار أن الفكرة ما لم تنطو على قدر من الموضوع، فلن يكون من السهولة بمكان فهمها، ومن ثم لن نتضمن من معرفة قصد المتكلم، وبالتالي لن نتضمن من الحكم على أفكاره

المنطقية: ويشير إلى ضرورة تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بصورة تفودنا إلى الوصول إلى نتائج معقولة، مبنية على حجج مناسبة

- نبهان، سعد سعيد (2001) برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة "رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية وجامعة الأقصى، كلية التربية، فلسطين.

المراجع الانجليزية

- Anderson, L. W. & [Krathwohl, D. R.](#), eds. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
 - Baker, M. & Rudd, R. C. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking
 - Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain. New York: Longmans, Green, 1956.
 - Bloom, B. S. & Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
 - Beyer, B.K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
 - Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press. UK.
 - Facione, P.A. (2010). Critical thinking: what it is and why it counts, 2010 update. Insight Assessment. [Online]
 - Available: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf (December 3, 2010).
 - Fisher, R. (2002). Creative minds: Building communities of learning in the creative age. Paper presented at the Teaching Qualities Initiative Conference, Hong Kong. Retrieved from www.pantaneto.co.uk/issue25/fisher.htm [accessed 17, September, 2015].
 - Forrester, J. C. (2008). Thinking Creatively; Thinking critically. Canadian Center of Science and Education. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v4n5p100>
 - **Lumsdaine, E.; & Lumsdaine, M. (1995). Creative Problem Solving. McGraw-Hill, INC. New York.**
 - Meyers, C. (1986). Teaching Students to Think Critically. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.
 - Powley, E. H. & Taylor, S. N. (2014). Pedagogical Approaches to Develop Critical Thinking and Crisis Leadership, *Journal of Management Education*, Vol. 38(4) 560–585
 - Smith, G. F. (2014). Assessing Business Student Thinking Skills *Journal of Management Education*, Vol. 38(3) 384–411.
 - Thomas, T. (2011). Developing First Year Students' Critical Thinking Skills. *Asian Social Science* Vol. 7, No. 4. Published by Canadian Center of Science and Education.
 - Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. (1999). Infusing critical and creative thinking into secondary science. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Company.
- اعتمدنا في شرح هذا الجزء من الموضوع على كتاب:¹
Creative Problem Solving by Lumsdaine, E.; & Lunsdaine M. (1995).

العمق: ويشير إلى تجاوز متبة السطحية، والمرور العابر في معالجة المشكلات، والسعي حديثاً إلى سبر غورها، والحرص في عمقها، والنفاد إلى جوهرها

الدقة: ويشير هذا المعيار إلى معالجة الموضوعات بشكل كامل دون زيادة أو نقصان

الاتساع: ويشير هذا المعيار إلى معالجة الموضوع من كافة زواياه، والإحاطة به من جميع جوانبه

أهمية الجمع بين هذه القدرات والمهارات في عمليات التعلم والتعليم في المراحل المختلفة من العمر، ومراحل النظام التربوي وخاصة في المرحلة الجامعية



الواسطة والفساد في إدارة الأعمال: دراسة إقليمية¹

أ. د. مصطفى عشوي - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (السعودية)

أ. د. بيتر سمبث - جامعة سوسكس (بريطانيا) - أ. د. محمود بوسنة - جامعة بوزريعة (الجزائر)

د. عبد الله الأمين - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (السعودية) - أ. جميلة السيار* باحثة بوزارة التربية (الكويت)

amusta2009@gmail.com

مقدمة

تعتبر "الواسطة" سلوكا اجتماعيا شائعا في البلدان العربية كأسلوب من أساليب التأثير الاجتماعي، والحصول على النفوذ واستعماله في مختلف المجالات. ونظرا لاستعمال "الواسطة" في أغلب الأحيان بطرق فيها تجاوزات قانونية وأخلاقية فإن ذلك قد يؤدي إلى تصنيف ممارسة بعض أنماط "الواسطة" على الأقل في خانة ممارسة "الفساد" الإداري والمالي. فهل توجد علاقة بين "الواسطة" و تقبل "الفساد" المالي والإداري من طرف الأفراد في إدارة الأموال والأعمال في البلدان العربية؟ وما هي المتغيرات الشخصية والديمغرافية التي تؤثر في هذه العلاقة؟

يعرف الفساد بأنه "استخدام السلطة المخولة مؤسسيا في تحقيق منافع خاصة خارج النطاق الذي رسمت له" (مجموعة باحثين، 2010). وقد أكدت مجموعة من الباحثين العرب سنة 2010 أنه يمكن رصد وقياس الفساد نظريا من خلال طريقتين:

1- الأقيسة الموضوعية وتقوم على المؤشرات التي تعكس ما تم كشفه وليس ما حدث فعلا وميزتها أنها تقدم بيانات يمكن إخضاعها للتحليل والخروج منها باستنتاجات؛ وذلك مثل إحصاءات عمل أجهزة الرقابة ومؤشرات أجهزة النيابة/الادعاء، معدلات الإدانة القضائية واسترداد مدفوعات الفساد والثروات غير المشروعة.

2- الأقيسة الإدراكية التي تحاول رصد الانطباعات عن الفساد من خلال مقاييس للرأي العام مثل الأقيسة التي تصدرها المؤسسات الدولية المهتمة بالموضوع، والمؤسسات الوطنية المعنية بالفساد والشفافية.

أما ليونغ (2010) فيرى أن قياس "الفساد" قد يكون على المستوى الفردي، كما قد يكون على المستوى الثقافي. ولقياسه على المستوى الفردي قام ليونغ ولين في سنة 2009 بوضع مؤشر للفساد سيأتي شرحه بالتفصيل في "أداة جمع البيانات"، بينما أكد ليونغ أن مقياس منظمة "الشفافية" قد يتخذ أداة لقياس "الفساد" على المستوى الثقافي (العام).

وتبين المعطيات التي تقدمها تقارير منظمة "الشفافية الدولية" أن هناك علاقة سلبية بين ممارسة "الفساد" و "الشفافية" حول إدارة الأموال والأعمال وغيرها من النشاطات وأشكال وأساليب ممارسة السلطات بطرق سواء كانت رسمية أم غير رسمية. وتبين هذه المعطيات أيضا أن أغلب البلدان العربية تقع في ذيل قوائم "الشفافية".

أما "الواسطة" فتعتبر كما أشرنا أسلوبا من أساليب الحصول على "النفوذ الاجتماعي" وممارسته. ويعبر عن هذا النفوذ بأشكال وأساليب مختلفة كالسعي للحصول على سلطة، والتعبير عن السلطة، والوجاهة والمكانة الاجتماعية، والاستحواذ، وحل المشكلات، وإقامة العلاقات الثنائية والجماعية بهدف بسط النفوذ والتعبير عنه، وإسداء الجميل للآخرين في مقابل الاعتراف به من طرفهم ورده عند الحاجة.

تعتبر "الواسطة" سلوكا اجتماعيا شائعا في البلدان العربية كأسلوب من أساليب التأثير الاجتماعي، والحصول على النفوذ واستعماله في مختلف المجالات.

نظرا لاستعمال "الواسطة" في أغلب الأحيان بطرق فيها تجاوزات قانونية وأخلاقية فإن ذلك قد يؤدي إلى تصنيفه ممارسة بعض أنماط "الواسطة" على الأقل في خانة ممارسة "الفساد" الإداري والمالي

تبين المعطيات التي تقدمها تقارير منظمة "الشفافية الدولية" أن هناك علاقة سلبية بين ممارسة "الفساد" و "الشفافية" حول إدارة الأموال والأعمال وغيرها من النشاطات وأشكال وأساليب ممارسة السلطات بطرق سواء كانت رسمية

وترجع جذور مصطلح "الواسطة" لغوياً لكلمة "وسط"؛ فقد جاء في المعجم المحيط: "ووسطهم" كَوَعَدَ، وسطا وسيطة: جَلَسَ وسطهم، كتوسطهم. وهو وسيطٌ فيهم، أي: أوسطهم نَسَباً، وأَرْفَعُهُمْ مَحَلًّا. والوسيطُ: المتوسط بين المُتَخَصِمِينَ.

وجاء في لسان العرب "وسط الشيء: ما بين طرفَيْهِ"؛ ولعل مصطلح "الواسطة" قد أخذ من هذا التعريف من باب المجاز؛ فالشخص الذي يتوسط لشخص آخر في قضية ما يؤدي دور الربط بين طرفين؛ طرف له حاجة وطرف آخر يستطيع قضاء تلك الحاجة وانجازها؛ فهو وسط ووسيط بين طرفين أي شخصين أو أكثر من ذلك.

وتعتبر "الواسطة" من ناحية السلوك أسلوباً من أساليب "النفوذ الاجتماعي" الذي يعبر عنه بأشكال وطرق مختلفة كالسعي للحصول على سلطة، والتعبير عن السلطة، والوجاهة والمكانة الاجتماعية، والاستحواذ، وحل المشكلات، وإقامة العلاقات الثنائية والجماعية بهدف بسط النفوذ والتعبير عنه، واسداء الجميل للآخرين في مقابل الاعتراف به من طرفهم وردده عند الحاجة. وتعتبر "الواسطة" في المجتمعات العربية أسلوباً من أساليب التعبير عن التأزر العائلي والقبلي وغيرهما من الانتماءات التي تفرض على الشخص ضرورة إسداء الجميل للآخرين والوقوف معهم عند الحاجة لا اعتبار ذلك إحدى القيم الأساسية في المجتمعات "الجماعية" التي تؤدي فيها الروابط العائلية والقبلية دوراً أساسياً في تشكيل السلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات وللمجتمع ككل.

والواسطة كأسلوب من أساليب التأثير الاجتماعي داخل المؤسسات (المنظمات) أو خارجها قد يكون عمودياً كأن يكون بين مستويات منخفضة ومستويات عليا من ناحية السلطة التنظيمية أو الهرمية (داخل المنظمات) أو المكانة الاجتماعية (في المجتمع بصفة عامة: شرائح، فئات وطبقات اجتماعية)، وقد يكون أفقياً بين أفراد في نفس المستوى التنظيمي أو الاجتماعي، وقد يكون وهو الشأن في معظم البلدان العربية متعدد الاتجاهات حيث قد يتخذ طابعاً رسمياً أو غير رسمي، أو طابعاً يجمع بين كلاهما الرسمي وغير الرسمي. وقد يكون هذا النوع من التأثير الاجتماعي مباشراً كأن يتوسط شخص لشخص آخر بصفة مباشرة عند جهة معينة، وقد يكون غير مباشر كأن يتوسط شخص لآخر بواسطة تدخل أو تأثير شخص ثالث أو عدة أشخاص آخرين عند جهة ما.

إن استعمال "الواسطة" أسلوب شائع عالمياً عند الشعوب والثقافات المختلفة، وتتفاوت درجات اللجوء لاستعمالها من بلد لآخر ومن ثقافة لأخرى، كما تتباين المشاعر نحو ممارستها تبايناً متفاوتاً. ويعبر عن "الواسطة" في اللغات المختلفة بتعبيرات ومصطلحات متفق عليها؛ بعضها مجازي وبعضها الآخر غير مجازي. ففي الانكليزية، وبالأخص في بريطانيا يستعمل مصطلح (*Pulling Strings*)؛ وتعني التحكم في مؤسسة أو فرد ما أو السيطرة عليهما بصفة سرية، وفي الفرنسية يستعمل مصطلح (*Piston*)، وفي البرتغالية يستعمل مصطلح (*Jeitinho*) ليُقصد به المرونة والطريق القصير للوصول إلى الهدف؛ كما يعني أيضاً تحقيق الأهداف الشخصية بطريقة غير مباشرة وسريعة وذكية، وفي التركية يستعمل مصطلح (*Torpi*) ويعني الطوربيد أي الصاروخ، وفي الصينية يستعمل مصطلح (*Guanxi*) ويعني إقامة علاقات شخصية بين طرفين غالباً ما تكون طويلة الأجل لانجاز أهداف وحاجات مشتركة، وفي الروسية يستعمل مصطلح (*Svyazi*) وتعني إقامة علاقات تمكن من إنجاز الحاجات.

ويتخذ التعبير عن هذا المفهوم في البلدان العربية المختلفة مصطلحات وعبارات متعددة الأشكال، وهي غالباً ما تتخذ شكل الاستعارة والمجاز في التعبير. ففي المغرب العربي مثلاً، يُعبر عن "الواسطة"

تعتبر "الواسطة" في المجتمعات العربية أسلوباً من أساليب التعبير عن التأزر العائلي والقبلي وغيرهما من الانتماءات التي تفرض على الشخص ضرورة إسداء الجميل للآخرين والوقوف معهم عند الحاجة لا اعتبار ذلك إحدى القيم الأساسية في المجتمعات "الجماعية"

إن استعمال "الواسطة" أسلوب شائع عالمياً عند الشعوب والثقافات المختلفة، وتتفاوت درجات اللجوء لاستعمالها من بلد لآخر ومن ثقافة لأخرى

في المغرب العربي مثلاً، يُعبر عن "الواسطة" بـ "المعرفة" أي أن الفرد لديه "معارف" (أشخاص يعرفهم) في مناصب أو في مواقع إدارية (مناسبة) يستطيع من خلالها "قضاء حوائجه وحل مشكلاته". ويُعبر عنها أيضاً عامياً بـ "الكتافنة"

أما في البلدان العربية الأخرى فتستعمل كلمة "الواسطة" على نطاق واسع؛ وتعني توسط شخص أو عدة أشخاص لشخص آخر بهدف تسهيل تحقيق هدفه (أهدافه) له، أو إنجاز مهمة، أو قضاء حاجة، أو حاجته له

ب"المعرفة" أي أن الفرد لديه "معارف" (أشخاص يعرفهم) في مناصب أو في مواقع إدارية (مناسبة) يستطيع من خلالها "قضاء حوائجه وحل مشكلاته". ويُعبر عنها أيضاً بـ "لاكتاف"؛ أي أن الشخص لديه أكتاف عريضة وقوية يستطيع من خلالها مواجهة المشكلات والعراقيل التي تعترضه والتغلب عليها، وكذلك بكلمة "ظهر" أي أن الشخص له ظهر يستند إليه ويعتمد عليه. ويعبر عنها كذلك بالكلمة الفرنسية "البستو" (Piston).

أما في البلدان العربية الأخرى فتستعمل كلمة "الواسطة" على نطاق واسع؛ وتعني توسط شخص أو عدة أشخاص لشخص آخر بهدف تسهيل تحقيق هدف (أهداف) له، أو إنجاز مهمة، أو قضاء حاجة، أو حاجات له. وتجد في مصر مثلاً استعمالاً شائعاً لكلمة "الواسطة" إلى جانب استخدام مصطلح شعبي ظريف لها وهو "الكوسة". ويلاحظ انتشار استعمال وممارسة "الواسطة" على نطاق واسع في كل البلدان العربية ولو كان ذلك بدرجات متفاوتة. ولعل المتصفح للجرائد اليومية ولمنتديات الانترنت يلاحظ مدى انتشار سلوك "الواسطة" وكثرة لجوء الناس إليها لقضاء مآربهم سواء تماشى ذلك مع القوانين أم خالفها، بدءاً كأمتلة على ذلك بالحصول على رخص قيادة السيارات دون اختبارات مروراً بإلغاء مخالفات المرور، وانتهاءً بتسجيل الحوادث على الآخرين ليدفعوا التعويضات من غير وجه حق؛ وغير ذلك من المعاملات غير المقبولة قانوناً وعرفاً في معظم الأحيان. وأسوأ من هذه الأمثلة انتشار "الواسطة" وارتباطها بأشكال هيكلية من الفساد الأموالي في إدارة الأموال والأعمال وفي إدارة الموارد البشرية كاستعمال الرشوة والتزوير عن طريق "الواسطة" للفوز بالمشاريع و"المناقصات" وخاصة في المؤسسات الحكومية، وللتهرب من الضرائب المختلفة وتهريب السلع خاصة في مؤسسات القطاع الخاص، وللغاضي عن معايير الجودة والنظافة والصحة، وللحصول على وظائف وترقيات وغير ذلك من الامتيازات والمصالح الشخصية ولو كان ذلك على حساب الأموال العام والمصلحة العامة.

ورغم كل هذه السلبيات المرتبطة بممارسة الواسطة، فقد يُرى فيها جوانب إيجابية من حيث كونها مثلاً الملجأ الأخير لبعض الأشخاص للحصول على حقوقهم ومطالبهم المشروعة دون الإضرار بأحد ودون التعدي على القوانين. وقد يعتبر بعض الأشخاص استعمال "الواسطة" في مثل هذه الحالة حلاً عملياً فعالاً للحصول على الحقوق وتجاوز العراقيل البيروقراطية وحواجز الفساد الإداري بأشكاله المختلفة.

وقد يبرر استعمال "الواسطة" في البلدان العربية من الناحية الأخلاقية والدينية بشكل يصبح مقبولاً بل ومحيداً اجتماعياً في بعض الأحيان خاصة إذا لم يكن على حساب شخص أو أشخاص آخرين، أو ليس فيه تعد على القانون أو الشرع. وقد يعتبرها بعضهم "معروفاً" من باب القول الشائع بين عامة الناس "الأقربون أولى بالمعروف"، أو من باب الوفاء للقبيلة والعائلة والأصدقاء والجيران وخدمتهم والإحسان إليهم. ولكن استعمال "الواسطة" قد يكون على حساب الآخرين كما هو الحال في التوظيف مثلاً حيث تؤدي "الواسطة" إلى توظيف شخص حتى ولو لم يكن مؤهلاً في بعض الأحيان على حساب شخص آخر مؤهل لا "واسطة" له، وكذلك الأمر في عدة أمور إدارية كالترقية والحصول على مكافآت، وعلاوات، وجوائز، وغير ذلك من الامتيازات على حساب حقوق الآخرين.

والمصطلح اللغوي الأصلي والشرعي لهذا المفهوم "الواسطة" في الإسلام هو "الشفاعة" حيث جاء في القرآن الكريم: "من يشفع شفاعته حسنة يكن له نصيب منها ومن يشفع شفاعته سيئة يكن له كفل منها"، سورة النساء الآية 85. ويُلاحظ من خلال هذه الآية أن الشفاعة نوعان: شفاعته حسنة وشفاعة سيئة. وقد جاء في تفسير الجلالين لهذه الآية: (من يشفع) بين الناس (شفاعة حسنة) موافقة للشرع (يكن له نصيب)

في مصر مثلاً استعمالاً شائعاً لكلمة "الواسطة" إلى جانب استخدام مصطلح شعبي ظريف لها وهو "الكوسة". ويلاحظ انتشار استعمال وممارسة "الواسطة" على نطاق واسع في كل البلدان العربية ولو كان ذلك بدرجات متفاوتة

انتشار "الواسطة" وارتباطها بأشكال هيكلية من الفساد الأموالي في إدارة الأموال والأعمال وفي إدارة الموارد البشرية كاستعمال الرشوة والتزوير عن طريق "الواسطة" للفوز بالمشاريع و"المناقصات" وخاصة في المؤسسات الحكومية

يعتبر بعض الأشخاص استعمال "الواسطة" في مثل هذه الحالة حلاً عملياً فعالاً للحصول على الحقوق وتجاوز العراقيل البيروقراطية وحواجز الفساد الإداري بأشكاله المختلفة

من الأجر (منها) بسببها (ومن يشفع شفاعة سيئة) مخالفة له (يكن له كفل) نصيب من الوزر (منها) بسببها (وكان الله على كل شيء مقبلاً) مقتدراً فيجازي كل أحد بما عمل. ولعل بعض المتدينين والمفتين يستندون لهذه الآية الكريمة ليتحدثوا عن "النوع الإيجابي" من "الواسطة"، بينما نلاحظ أن الآية تتحدث عن الشفاعة الموافقة للشرع وهي الشفاعة الحسنة وتميزها عن الشفاعة غير الموافقة للشرع وهي الشفاعة السيئة.

ولكن، ما حكم "الواسطة" شرعاً وهل هي حرام؟ طرح سؤال له علاقة بالموضوع في موقع بالشبكة العنكبوتية، وجاء الجواب عن السؤال من لجنة الفتاوى للموقع على النحو التالي:

"مثلاً إذا أردت أن أتوظف أو أدخل في مدرسة أو نحو ذلك واستخدمت الوساطة فما حكمها؟ .

أولاً: إذا ترتب على توسط من شفع لك في الوظيفة حرمان من هو أولى وأحق بالتعيين فيها من جهة الكفاية العلمية التي تتعلق بها والقدرة على تحمل أعبائها والنهوض بأعمالها مع الدقة في ذلك فالشفاعة محرمة؛ لأنها ظلم لمن هو أحق بها وظلم لأولوي الأمر وذلك بحرمانهم من عمل الأكفأ وخدمته لهم ومعونته إياهم على النهوض بمرفق من مرافق الحياة، واعتداء على الأمة بحرمانها ممن ينجز أعمالها ويقوم بشئونها في هذا الجانب على خير حال، ثم هي مع ذلك تولد الضغائن وظنون سوء، ومفسدة للمجتمع، وإذا لم يترتب على الوساطة ضياع حق لأحد أو نقصانه فهي جائزة بل مرغوب فيها شرعاً ويؤجر عليها الشفيع إن شاء الله، ثبت أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "اشفعوا تتجروا، ويقضي الله على لسان رسوله ما يشاء". البخاري/1342

ثانياً: المدارس والمعاهد والجامعات مرافق عامة للأمة يتعلمون فيها ما ينفعهم في دينهم ودنياهم ولا فضل لأحد من الأمة فيها على أحد منها إلا بمبررات أخرى غير الشفاعة، فإذا علم الشافع أنه يترتب على الشفاعة حرمان من هو أولى من جهة الأهلية أو السن أو الأسبقية في التقديم أو نحو ذلك كانت الوساطة ممنوعة لما يترتب عليها من الظلم لمن حُرِم أو اضطر إلى مدرسة أبعد فثالبه تعب ليستريح غيره، ولما ينشأ عن ذلك من الضغائن وفساد المجتمع وصلى الله على نبينا محمد وآله وصحبه وسلم".

اللجنة الدائمة (فتاوى إسلامية 4/300)

ورغم شيوع استعمال "الواسطة" كظاهرة اجتماعية في البلدان العربية، واعتماد كثير من الناس عليها لقضاء حوائجهم وحل مشكلاتهم الإدارية وغيرها، واعتبارها في معظم الأحيان وسيلة لا بد منها، ورغم المشاعر السلبية نحو استعمال "الواسطة" لدى الأفراد وشرائح واسعة من المجتمعات، إلا أنه يندر وجود دراسة علمية ميدانية متعمقة بهذا الموضوع في البلدان العربية وخاصة من الناحية السيكلوجية حسب علم فريق البحث الحالي؛ وذلك رغم المقالات الصحفية الكثيرة التي كتبت عن "الواسطة" والتي تكتفي بالنظر للظاهرة نظرة سلبية مرتبطة في معظم الأحيان بالبيروقراطية والفساد الإداري عموماً. ولاشك، أن هناك ارتباطاً بين ممارسة "الواسطة" كشكل من أشكال ممارسة النفوذ وبعض أشكال الفساد في إدارة الأموال والأعمال.

والمقصود بـ"الفساد" في هذه الدراسة هو "سوء استغلال السلطة من أجل تحقيق مكاسب شخصية"؛ حسب تعريف "منظمة الشفافية الدولية" التي تعد أكبر منظمة غير حكومية في العالم لمحاربة الفساد. وتصدر هذه المنظمة تقريراً سنوياً عن الشفافية والفساد في العالم. وغالباً ما تصنف معظم البلدان العربية ضمن أكثر بلدان العالم فساداً وأقلها شفافية في الحكم والإدارة واتخاذ القرارات خاصة ما يتعلق منها بإدارة الأموال من استثمار وتمويل وإقراض ومناقصات وغير ذلك من قضايا إدارة الأموال والأعمال.

قد يبرر استعمال "الواسطة" في البلدان العربية من الناحية الأخلاقية والدينية بشكل يصبح مقبولاً بل ومحبباً اجتماعياً في بعض الأحيان خاصة إذا لم يكن على حساب شخص أو أشخاص آخرين، أو ليس فيه تعد على القانون أو الشرع

المصطلح اللغوي الأصلي

والشرعي لهذا المفهوم

"الواسطة" في الإسلام هو

"الشفاعة" حيث جاء في القرآن

الكريم: "من يشفع شفاعة حسنة

يكن له نصيب منها ومن يشفع

شفاعة سيئة يكن له كفل منها

أن الشفاعة نوعان: شفاعة

حسنة وشفاعة سيئة. وقد جاء

في تفسير الجلالين لهذه الآية:

(من يشفع) بين الناس (شفاعة

حسنة) موافقة للشرع (يكن له

نصيب) من الأجر (منها)

بسببها (ومن يشفع شفاعة

سيئة) مخالفة له (يكن له

كفل) نصيب من الوزر (منها)

بسببها

نلاحظ أن الآية تتحدث عن

الشفاعة الموافقة للشرع وهي

الشفاعة الحسنة وتميزها عن

الشفاعة غير الموافقة للشرع

وهي الشفاعة السيئة

وإذا رجعنا إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، لوجدنا أن مصطلح "الواسطة" قد أدخل للغات الأجنبية، وأصبح يستعمل حتى في البحوث العلمية التي قام بها بعض الباحثين العرب والأجانب. فقد شرح هوتشينغ و وير (Hutchings & Weir, 2006) مفهوم "واسطة" (Wasta) بقولهما بأنها "التوسط"، وأشارا إلى انتشار الظاهرة في البلدان العربية مؤكداً أن "الواسطة" ستعزز وستنتشر أكثر في هذه البلدان نتيجة ازدياد عدد المؤسسات الاقتصادية العائلية.

أما الباحثان كونينغهام وسرايها (Cunningham & Sarayrah, 1993) فقد عرفا "الواسطة" بأنها العملية التي يقوم فيها شخص ما بانجاز أهداف عبر ارتباطات (علاقات) مع أشخاص رئيسيين (متنفذين) في مناصب عليا، وأن هذه الارتباطات شخصية، وغالبا ما تستمد من علاقات عائلية أو صداقات قوية. ورغم اعتبار "الواسطة" شكلا من أشكال الفساد، إلا أن هذين الباحثين قد أشارا إلى جانب إيجابي للواسطة سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم المجتمعي. ويتمثل هذا الجانب في النظر "للواسطة" باعتبارها شكلاً من أشكال انتماء الفرد لكيان اجتماعي يقدم له دعماً غير مشروط، ويساعده على حل المشكلات. ومن الباحثين الذين أشاروا أيضاً إلى الجانب الإيجابي للواسطة الباحثة الأردنية الرمحي التي قدمت موضوعاً حول استعمال "الواسطة" في عملية حل النزاعات التجارية الدولية بين رجال الأعمال الغربيين ونظرائهم في الشرق العربي مؤكدة أن نظام "الواسطة" جزء من النسيج الاجتماعي في الأردن، وأن دراسة الظاهرة ضرورية لفهم ثقافة المنازعات بالبلد مما يستدعي مراعاتها من طرف رجال الأعمال الغربيين في عملية فض وحل النزاعات التجارية التي قد تصادفهم في الأردن". ووجد الباحثون لوي وبلوم وسبير (Loewe, Blume, and Speer, 2008) في دراسة أجروها بالأردن أيضاً أن الأردنيين يربطون بين "الواسطة" والولاء والتضامن. وقد اتضح من خلال أقوال الأشخاص الذين قابلهم الباحثون أنهم يواصلون الاعتماد على "الواسطة" لأنه من المستحيل التغلب على الحواجز البيروقراطية بوسيلة أخرى. وكان السعيد وماكدونالد قد أشارا في سنة 2001 (El-Said & McDonald, 2001) إلى أن القيام بأي شيء مهما كان بسيطاً يتطلب استعمال "واسطة". ومن الباحثين القلائل الذين حاولوا تقديم تفسير تاريخي وسياسي لنشوء وامتداد جذور "الواسطة" في بلد عربي مثل الأردن وايتكر في عام 2009 (Whitaker, 2009)؛ الذي أورد أنه بسبب توسع مصالح الخدمة المدنية بالأردن أثناء وبعد الستينات أدى الأمر بالقيادات العليا في الحكومة والإدارة إلى ملء الوظائف الشاغرة آنذاك بأشخاص من عائلاتهم الممتدة أو من المناطق التي ينتمون إليها. وقد سعدت الحكومات آنذاك بهذا المسعى وتركته يحدث لأنها كانت مهتمة بتثبيت شرعيتها عند الشعب أكثر من اهتمامها ببناء دولة فعالة. وبعد أن أورد ويتكر استعمال بعض العرب لمصطلح "فيتامين و" للإشارة بسخرية للواسطة، فقد ألمح إلى أن للواسطة انعكاسات سلبية شديدة رغم بعض جوانبها الإيجابية المتمثلة في تجاوز العراقيل البيروقراطية وحل المشكلات.

ومن الدراسات الميدانية النادرة في موضوع الواسطة، الاستطلاع الذي أجرته مؤسسة الأرشيف العربي في عام 2000 بالأردن حيث تم الوصول للنتائج التالية:

- 1- أن 83.85% من المستطلعة آراؤهم يعتقدون أن الواسطة شكل من أشكال الفساد، ومع ذلك فإن 93.04% منهم قالوا إن الحاجة إليها ستظل ضرورية.
- 2- أن نظرة العينة المستخدمة كانت تشاؤمية بالنسبة لمستقبل ظاهرة الواسطة، فنحو 88% من المشاركين كانوا على قناعة بأنهم سيظلون بحاجة إلى استخدام الواسطة في المستقبل، منهم 34% عبروا عن قناعتهم بأن الحاجة إلى الواسطة ستزيد في المستقبل، وهذا ما يعكس قلة الثقة بالإجراءات الحكومية.

إذا علم الشافع أنه يترتب على الشفاعة حرمان من هو أولى من جهة الأهلية أو السن أو الأسبقية في التقديم أو نحو ذلك كإنه الوساطة ممنوعة لما يترتب عليها من الظلم لمن حرم أو اضطر إلى مدرسة أبعد فباله تعجب ليستريح خيره

يندر وجود دراسة علمية ميدانية متعمقة بهذا الموضوع في البلدان العربية وخاصة من الناحية السيكلوجية حسب علم فريق البحث الحالي

لاشك، أن هناك ارتباطاً بين ممارسة "الواسطة" كشكل من أشكال ممارسة النفوذ وبعض أشكال الفساد في إدارة الأموال والأعمال.

غالباً ما تصنف معظم البلدان العربية ضمن أكثر بلدان العالم فساداً وأقلها شفافية في الحكم والإدارة واتخاذ القرارات خاصة ما يتعلق منها بإدارة الأموال

أن للواسطة انعكاسات سلبية شديدة رغم بعض جوانبها الإيجابية المتمثلة في تجاوز العراقيل البيروقراطية وحل المشكلات.

أن 85.83% من المستطلعة آراؤهم يعتقدون أنّ الوساطة شكّل من أشكال الفساد، ومع ذلك فإنّ 93.04% منهم قالوا إنّ الحاجة إليها ستظلّ ضرورية

88% من المشاركين كانوا على قناعة بأنّهم سيظلّون بحاجة إلى استخدام الوساطة في المستقبل، منهم 34% عبّروا عن قناعتهم بأنّ الحاجة إلى الوساطة ستزيد في المستقبل

أنّ 57% من أفراد العيّنة يستخدمون الوساطة لتسهيل إنجاز المعاملات الحكومية، وهذا إقرار بأنّ المعاملات يصعب إنجازها بدون واسطة.

أما في الجزائر وتونس والمغرب، فيستعمل مصطلح "المعرفة" (من تعرف؟) ليقصد بها الوساطة، كما تستعمل كلمة بيستو (Piston) الفرنسية ليقصد بها التحكم

٣- أنّ سبب تفسّي ظاهرة الوساطة في المجتمع الأردني يرجع في رأي العيّنة إلى الأسباب التالية:
أ- التخلف الإداري 29.43%
ب- الفساد 83.22%
ج- العشائرية والجهوية 43.13%
د- غياب الديمقراطية 43.11%
٤- أنّ 57% من أفراد العيّنة يستخدمون الوساطة لتسهيل إنجاز المعاملات الحكومية. وهذا إقرار بأنّ المعاملات يصعب إنجازها بدون واسطة.

٥- ومع ذلك كلّه، فقد أجاب 22.78% من أفراد العيّنة بأنّه يجب القضاء على الوساطة. ويلاحظ انتشار مفهوم اسمه "جاهه ووجاهه" كأحد أساليب الوساطة المنتشرة في الأردن وهو يرتبط بالعشائرية والقبلية والجهوية؛ ويقوم هذا المفهوم على عرف قد يكون أقوى من القانون أحيانا فمثلا لو كانت هناك مخالفة لشخص وذهب لشيخ القبيلة التي ينتمي إليها، وكلمه باسم "الجاهه والوجاهه" فإنّ الشيخ يقول له "تم" ويقوم بالتدخل لإلغاء المخالفة. وفي الواقع، فإنّ هذا الأسلوب في قضاء الحاجات والمآرب المختلفة ما يزال شائعا عند العشائر والقبائل، ويعتبر نوعا من الشفاعة المقبولة عرفا في البلدان التي ماتزال الروابط القبلية فيها قوية مثلما هو الحال في دول الخليج.

أما في الجزائر وتونس والمغرب، فيستعمل مصطلح "المعرفة" (من تعرف؟) ليقصد بها الوساطة، كما تستعمل كلمة بيستو (Piston) الفرنسية ليقصد بها التحكم كما أشار إلى ذلك يحيوي وزبيري في دراسة لهما في سنة 2006 (Yahiaoui & Zoubir, 2006). واتضح في دراسة أجراها ملاحى و وود في سنة 2003 عن التوظيف في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بالجزائر أنّ الحصول على الوظائف قد تم من خلال علاقات مع "معارف" وأصدقاء بدلاً من الاعتماد على علاقات عائلية. ولعلّ هذه النتيجة خاصة بالوضع في المدن الجزائرية التي بدأت تضعف فيها الروابط القبلية والعائلية وتحل محلها روابط الصداقة والزمالة في العمل والمصالح المشتركة. ولكن هذا لا يعني زوال الروابط العائلية واضمحلال تأثيرها في "الوساطة" في بلدان المغرب العربي. وفي مصر كشفت دراسة لوزارة التنمية الإدارية عن إحساس 75% من المصريين بسيادة الظلم، فيما لا يتق 50% منهم في تصريحات الحكومة، ويلجأ 87% منهم للوساطة لإنهاء مصالحهم، في حين يرفض 53% المشاركة في الانتخابات بدعوى تزويرها³.

وكشفت دراسة بالسعودية أعدها منتدى الرياض الاقتصادي بعنوان "رؤية لتنمية الموارد البشرية" أنّ ظاهرة "الوساطة" في التوظيف أبرز سلبيات تنمية الموارد البشرية، كما أشارت إلى أنّ معوقات تنمية الموارد البشرية تتمثل في ضعف التنسيق بين الوزارات ذات العلاقة بتنمية الموارد البشرية التربية والتعليم، الصحة، العمل، الاقتصاد والتخطيط والأموال، وإلى غياب رؤية موحدة تعمل من خلالها تلك الوزارات مما أدى إلى وجود خلل في إدارة عملية تنمية الموارد البشرية⁴. وفي دراسة أجراها الفصيل من قسم الدراسات الاجتماعية بكلية الآداب في جامعة الملك سعود بالرياض وانضوت في إطارها عينة قوامها 214 طالبا رأى 79% منهم أنّ الوساطة لا تمثل انحرافا اجتماعيا وعللوا ذلك بأنّ الكبير والصغير في المجتمع يلجأ إليها فيما قال 88% إنّ الوساطة معيار للولاء للأسرة وأقر 57% منهم بأنّ الوساطة معيار للصداقة. ووافق 83,2% من أفراد عينة البحث على أنّ الذي ليس عنده واسطة يضيع، بينما لم يوافق 13,6% على ذلك، ووافق 76,2% منهم على أنّ مصالح الناس سوف تتعطل لولا "الوساطة". ولكن 17,8% لم يوافقوا على ذلك. وتوصلت الدراسة إلى أنّ "الوساطة" منتشرة في القطاع العام أكثر من القطاع الخاص

حيث اتضح أن 58,4% وافقوا على ذلك بينما لم يؤيد هذه النتيجة 6,1%. ورأى 80,8% من أفراد عينة البحث أنّ من حق أقاربهم عليهم أن يقوموا بدور الوسيط عند الحاجة مقابل 14% لا يوافقون على أن التوسط هو من حق الأقارب عليهم⁴.

وفي الكويت أكد علي والكازمي في سنة 2006 (Ali & Al-Kazemi, 2006) أن الاعتماد على الوساطة في الكويت كبير، وأن استعمالها متقشي في البلاد. وعن مدى انتشار "الوساطة" في مجال إدارة الأموال والأعمال الكويتية وتأثيراتها السلبية على الاقتصاد، أكد نائب المدير العام لشؤون الموارد البشرية في بنك الخليج وجود هذه الظاهرة بقوة داخل مجتمع الأعمال الكويتي بتداعياتها السلبية على عمل المؤسسة، إلا أنه قال في الوقت ذاته: "الوساطة" تدخل العامل إلى المؤسسة لكنها لا تضمن استمراره فيها⁵. كما وأجريت دراسة أخرى عن واقع تطبيق التربية الإسلامية في القضايا المعاصرة وقد بلغت عينة الدراسة 582 من المعلمين والمعلمات. وتتمثل مشكلة الدراسة في تسليط الضوء على مساحات التربية الإسلامية في مناحي الحياة عامة ومجالات القضايا المعاصرة خاصة والمتمثلة في (الفرد- الأسرة- الوسائط التربوية- مقومات ومعوقات المجتمع). ومن المحاور التي تطرقت لها الدراسة مفهوم تقبل الوساطة في المجتمع، وبينت نتائجها انقسام آراء أفراد العينة حول موضوع البحث عن الوساطة (المحسوبية)؛ ففي حين نجد أن حوالي 45% يرفضون مبدأ البحث عن واسطة لإنهاء معاملاتهم، نجد أن 40% يوافقون على هذا المبدأ⁶.

وفي دراسة أعدها الأمين سنة 2006 (Elamin) عن تأثير "العلاقات الشخصية" في صياغة الاستراتيجية الإدارية بإفريقيا، استشهد الباحث بعدة باحثين إفريقيين مثل بلانت وجونز سنة 1992 (Blunt and Jones 1992) ونادوزي سنة 2001 (Nnadozie, 2001) الذين أشاروا إلى أن "العلاقات الشخصية" تلعب دورا كبيرا في إفريقيا، وأن معرفة الأشخاص وإنشاء الروابط الشخصية معهم هو مفتاح النجاح في إدارة الأموال والأعمال بإفريقيا. وقد وجد الأمين في نفس الدراسة (Elamin, 2006) أن هناك نوعين من "العلاقات الشخصية" التي تؤثر بقوة في صياغة الاستراتيجيات في المؤسسات السودانية وهما أولا: الروابط (العلاقات) الشخصية بين المديرين التنفيذيين وزملائهم المديرين التنفيذيين الآخرين في مؤسسات أخرى، وثانيا: الروابط (العلاقات) الشخصية بين المديرين التنفيذيين والمسؤولين الحكوميين.

ويدعم هذه الآراء ما أشار إليه برانين (Branine, 2001) في دراسة عن إدارة الموارد البشرية في الجزائر حيث بيّن أنه من الصعوبة الحصول على وظيفة دون اتصالات مع أشخاص داخل المنظمات (المؤسسات)؛ وتتخذ هذه الاتصالات أشكالاً مختلفة كالمحسوبية، والمحاباة، والرشوة وما يسمى في الجزائر بـ "البيستو" (Piston). وأكد نفس الباحث أن استعمال "الوساطة" أو "البيستو" للحصول على الوظائف، وإنجاز المهام والحصول على فوائد معينة بطريقة سهلة قد أعطى عدة مديرين وجهة اجتماعية عالية كما قوى ذلك نفوذهم في مناصبهم. وعليه، فإن الأولوية للأصدقاء والأقارب ولو كان ذلك على حساب الكفاءة والقدرة والمهارة، وأشار الباحث نفسه أن المديرين يشعرون بواجب دعم أقاربهم وأصدقائهم. وبالمقابل، يتشكل لدى هؤلاء الأقارب والأصدقاء الذين يحصلون على الوظائف بالوساطة استعداد نفسي لعدم معارضة الذين وظفهم بل والولاء لهم.

وتبين بعض الدراسات الفارقة عبر الثقافات (Cross Cultural)، مثل الدراسة الميدانية التي أجراها كل من سميث وهوانغ وحرب وتوريز في بريطانيا وسنغافورة ولبنان والبرازيل سنة 2010 (Smith,)

في مصر كشفت دراسة لوزارة التنمية الإدارية عن إحساس 75% من المصريين بسيادة الظلم، فيما لا يثق 50% منهم في تصريحات الحكومة، ويلجأ 87% منهم للوساطة لإنهاء مصالحهم، في حين يرفض 53% المشاركة في الانتخابات بدعوى تزويرها

في دراسة أجراها الفيصل من قسم الدراسات الاجتماعية بكلية الآداب في جامعة الملك سعود بالرياض وانضوت في إطارها عينة قوامها 214 طالبا رأى 79% منهم أن الوساطة لا تمثل انحرافا اجتماعيا

في الكويت أكد علي والكازمي في سنة 2006 أن الاعتماد على الوساطة في الكويت كبير، وأن استعمالها متقشي في البلاد

أن "العلاقات الشخصية" تلعب دورا كبيرا في إفريقيا، وأن معرفة الأشخاص وإنشاء الروابط الشخصية معهم هو مفتاح النجاح في إدارة الأموال والأعمال بإفريقيا

(Huang, Harb, Torres, 2010)، على عينات طلابية أن ظاهرة "الواسطة" بمسمياتها وأساليبها المختلفة ظاهرة عالمية مع تباين في درجات قبولها وممارستها أيضا في مختلف تلك الثقافات. وتعتبر "الواسطة" من الناحية السيكولوجية سلوكاً اجتماعياً؛ وهذا السلوك شكل من أشكال اكتساب النفوذ واستعماله بطريقة غير رسمية علما بأن هناك أساليب كثيرة للتأثير في الآخرين بطرق رسمية وغير رسمية بهدف اكتساب النفوذ واستعماله في مختلف المجالات. وقد عرف غرينبرغ وبيرن (Breenberg and Baron, 2007) النفوذ الاجتماعي (Social Influence) بأنه محاولات للتأثير في شخص ما للحصول منه على شيء مرغوب فيه سواء نجحت المحاولات أم لم تتجح.

ويتضح من الدراسات السابقة أن للواسطة تأثيراً سلبياً كبيراً في إدارة الموارد البشرية وإدارة الأموال والأعمال بصفة عامة حيث يلجأ للواسطة بغرض الحصول على وظيفة، أو الترقية، أو رفع الرواتب، أو مزايا التدريب والتطوير، أو للحصول على المناقصات والمشاريع، أو للتهرب من الضرائب وغير ذلك من الامتيازات والفرص ولو كان ذلك على حساب القوانين واللوائح أحياناً، وعلى حساب القيم الأخلاقية وحقوق الآخرين أحياناً أخرى. كما يتضح، أن الشريعة الإسلامية تسمح بالتوسط والوساطة أو الشفاعة إذا كانت لا تضر بمصالح الآخرين أو بمصالح الدولة، إلا أن الأفراد في المجتمعات العربية-الإسلامية وكما يبدو من بعض المؤشرات يخلطون بين نوعي الشفاعة: الشفاعة المسموح بها شرعاً والشفاعة غير المسموح بها أو المخالفة للشريعة.

وفي الواقع، وكما تؤكد الدراسات السابقة المشار إليها أعلاه، فإن اللجوء للواسطة بهدف الحصول على الوظائف والترقيات ورفع الرواتب وللحصول على غير ذلك من الامتيازات الإدارية، ولحل المشكلات المرتبطة بالبيروقراطية، وتخليص وقضاء المهام خاصة في الدوائر الحكومية مثل دوائر الضرائب والجمارك والبلديات والولايات (المحافظات) والمرور والوزارات وغيرها من المؤسسات والدوائر الحكومية، والحصول على المشاريع والمناقصات يعتبر من الممارسات الشائعة في البلدان العربية كلها، ولا تقتصر هذه الممارسات على بلد عربي دون آخر بل يبدو أن الأمر نفسه في كل البلدان العربية مع تباين في درجات انتشار "الواسطة"، وفي درجات اتجاهات ومشاعر الأفراد والشعوب نحو ممارستها أو اللجوء إليها. وتعتبر "الواسطة" في جانبها السلبي شكلاً من أشكال "الفساد" في الحياة الاجتماعية والاقتصادية الذي ينبغي دراسته وكشفه من خلال بحوث ميدانية لما له من تأثيرات سلبية على الإدارة عامة، وعلى إدارة الموارد البشرية خاصة وعلى غير ذلك من المجالات الحيوية كإدارة الأموال، والأعمال، والقضاء والأمن. ويمكن اعتبار الدراسة الحالية أول بحث امبريقي إقليمي يقارن حول مدى انتشار سلوك "الواسطة" في البلدان العربية، وحول مشاعر المشاركين حول هذه الظاهرة السلوكية مع مراعاة أهم الخصائص الديمغرافية لهؤلاء المشاركين حسب علم فريق البحث.

وفي الواقع، فإن بعض أشكال "الواسطة" قد تعتبر من أشكال الفساد الهيكلي في الميادين الإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وخاصة في مجال إدارة الأموال والأعمال. وأقرب مثال على ذلك ما أورده الوصال (2009) حول "المحسوبية" والتي تتمثل في استغلال السلطة أو النفوذ للمحاباة أو التحيز لفرد أو جهة معينة على نحو يتعارض مع القوانين والتشريعات (ص، 327). وقد اعتبر نفس الباحث "محاباة الأقارب" صورة من صور المحسوبية حيث يفضل متخذ القرار (المسؤول) أفراد أسرته أو أقاربه على أسس ذاتية في مختلف مواقع السلطة بهدف تأمين السلطة وضمان الولاء له.

هناك نوعين من "العلاقات الشخصية" التي تؤثر بقوة في صياغة الاستراتيجيات في المؤسسات السودانية وهما أولاً: الروابط (العلاقات) الشخصية بين المديرين التنفيذيين وزملائهم المديرين التنفيذيين الآخرين في مؤسسات أخرى، وثانياً: الروابط (العلاقات) الشخصية بين المديرين التنفيذيين والمسؤولين الحكوميين

في دراسة عن إدارة الموارد البشرية في الجزائر حيث بين "أنه من الصعوبة الحصول على وظيفة دون اتصالات مع أشخاص داخل المنظمات (المؤسسات)

تتخذ هذه الاتصالات أشكالاً مختلفة كالمحسوبية، والمحاباة، والرشوة وما يسمى في الجزائر بـ "البيستو" (Piston).

أن ظاهرة "الواسطة" بمسمياتها وأساليبها المختلفة ظاهرة عالمية مع تباين في درجات قبولها وممارستها أيضا في مختلف تلك الثقافات.

وقد أورد الباحث نفسه أشكالا كثيرة للفساد وفق الكيفية التي يمارس بها ومنها الرشوة والمحسوبية والابتزاز والاختلاس والاحتيال كما عرض الانعكاسات السلبية للفساد اقتصاديا واجتماعيا. وقد أوردت المنظمة الوطنية لمكافحة الفساد وحماية المال العام في اليمن (نسكو) ملخصا لتقرير "بارومتر الفساد العالمي" الذي أصدره منظمة "الشفافية الدولية" ونشرته سنة 2009 بناء على مسح شمل 73.132 شخصا في 69 بلدا في الفترة ما بين أكتوبر/ تشرين الأول 2008 وحتى فبراير/ تشرين الثاني 2009 وكان أهم ما توصل إليه التقرير ما يلي:

أولا: الفساد في القطاع الخاص وبواسطته مصدر قلق للرأي العام في العالم كله.

1- ينظر للقطاع الخاص بأنه فاسد من قبل 50% ممن جرى استقائهم؛ وقد شكلت هذه النسبة زيادة 8 نقاط مقارنة بنتائج الاستبيان الذي أجري قبل أربع سنوات.

2- إن الرأي العام قلق بسبب دور القطاع الخاص في صناعة القرار في بلدانهم. ويعتقد نصف المستجوبين أن الرشوة تستخدم لصياغة السياسات لصالح الشركات. ثانيا: ينظر إلى الأحزاب والخدمة المدنية بأنها الأكثر فسادا في العالم.

1- يعتقد معظم المستفتين أن الأحزاب السياسية الأكثر فسادا من بين المؤسسات الوطنية وتلبيح الخدمات العامة.

2- لكن النتائج المركبة تحجب تباينات فيما بين البلدان حيث ترى الغالبية في 13 بلدا أن القطاع الخاص هو الأكثر فسادا فيما يرى الغالبية في 11 بلدا أن القضاء هو الأكثر فسادا.

ثالثا: تظهر الاستبيانات على امتداد العالم أن الرشاوى الصغيرة في ازدياد.

1- يذكر واحد من كل عشرة من جرى استقائهم أنهم دفعوا رشاوى خلال عام بنفس المستوى لعام 2005. كما ذكر أربعة من بين كل عشرة دفعوا رشاوى ممن جرى استقائهم أن ما دفعوه يقارب 10 في المئة من دخلهم السنوي.

2- أظهرت التجربة أن الرشاوى الصغيرة هي السائدة في المنطقة العربية (الشرق الأوسط وشمال إفريقيا) والبلدان الحديثة الاستقلال وبلدان جنوب الصحراء.

3- تدل الاستفتاءات أن منخفضي الدخل هم الأكثر عرضة لدفع الرشاوى أكثر من مرتفعي الدخل في معاملاتهم مع مختلف الأجهزة والمسؤولين.

رابعا: لا يشعر الناس بالقوة للحديث عن الفساد

1- لا يميل الناس إلى تقديم شكاوى حول الرشوة من خلال القنوات الرسمية حيث ذكر ثلاثة أرباع ممن دفعوا رشاوى وجرى استجوابهم أنهم لم يتقدموا بشكاوى رسمية.

2- يرى نصف من دفعوا رشاوى وجرى استقائهم عدم فاعلية آليات مكافحة الرشوة.

يرى الغالبية أن إجراءات الحكومات لمكافحة الفساد غير فاعلة وهو نمط تفكير سائد لسنوات وفي معظم البلدان.

1- يرى غالبية المستفتين أن جهود حكوماتهم لمكافحة الفساد غير فاعلة. ففيما يرى 31% منهم أنها فاعلة فإن 56% منهم يرونها غير فاعلة.

2- لم يسجل تغير مهم في نظرة الناس في سنة 2009 لجهود حكوماتهم في مكافحة الرشوة مقارنة بعام 2007.⁷

تعتبر "الواسطة" من الناحية السيكلوجية سلوكاً اجتماعياً؛ وهذا السلوك شكّل من أشكال اكتساب النفوذ واستعماله بطريقة غير رسمية

يلجأ للواسطة بغرض الحصول على وظيفة، أو الترقية، أو رفع الرواتب، أو مزايا التدريب والتطوير، أو للحصول على المناقصات والمشاريع، أو للتهرب من الضرائب وغير ذلك من الامتيازات والفرص ولو كان ذلك على حساب القوانين واللوائح أحياناً، وعلى حساب القيم الأخلاقية وحقوق الآخرين أحياناً أخرى

أن الشريعة الإسلامية تسمع بالتوسط والوساطة أو الشفاعة إذا كان لا تضر بمصالح الآخرين أو بمصالح الدولة، إلا أن الأفراد في المجتمعات العربية-الإسلامية وكما يبدو من بعض المؤشرات يخلطون بين نوعي الشفاعة: الشفاعة المسموح بها شرعاً والشفاعة غير المسموح بها أو المخالفة للشريعة

وقد أفاد تقرير "منظمة الشفافية الدولية" الصادر في سنة 2009 بأن قطر جاءت على رأس الدول العربية من حيث الشفافية (22 عالمياً)، تليها الإمارات (30)، والبحرين (46)، والسعودية (63) بينما احتلت مصر والجزائر المرتبة (111)، وجاءت في ذيل القائمة كل من اليمن والعراق والسودان والصومال. أما على الصعيد العالمي فقد جاءت الدانمارك والسويد وسنغافورة وسويسرا في المراتب الأولى من حيث الشفافية المالية والإدارية. وهكذا نلاحظ بعض التحسن في "الشفافية" في إدارة الأموال والأعمال في بعض البلدان العربية بينما ماتزال معظم هذه البلدان في الرتب الأخيرة عالمياً من حيث "الشفافية"، وفي المراتب الأولى من حيث مستوى "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال.

وقد دعت المنظمة العربية للتنمية الإدارية في مؤتمرها السنوي الذي عقدته بالقاهرة في سنة 2010 تحت عنوان "تحو إستراتيجية وطنية لمكافحة الفساد" بحضور ممثلين عن 19 دولة عربية إلى اعتماد برنامج وطني لحماية المجتمعات العربية من جرائم الفساد، كما طالبت المنظمة الدول العربية بإصدار التشريعات اللازمة لمكافحة الفساد وتعزيز سيادة القانون. وقال رئيس المنظمة العربية لمكافحة الفساد عامر خياط إن المنطقة العربية سجلت إضاعة ألف مليار دولار، في عمليات فساد مالي وإهدار للأموال خلال النصف الثاني من القرن الماضي مما يمثل ثلث مجموع الدخل القومي للدول العربية⁸.

ومما يعزز هذا القول، ما جاء أيضاً في تقرير منظمة الشفافية الدولية عن مختلف أشكال الفساد الهيكلية في إدارة الأموال والأعمال في البلدان العربية. فقد أورد تقرير هذه المنظمة الصادر في سنة 2009 أنه وجد بحسب مسح أجري في 450 مؤسسة لبنانية سنة 2006 أن "الفساد" هو المعرقل الأساسي لمنع الاستثمار في لبنان. وذكرت 60% من المؤسسات التي شملها المسح أن دفع رشوى لمسؤولين حكوميين "لتخليص معاملاتهم" قد شكلت 5% من مجموع مبيعاتها (ص 191). وقد قدرت المنظمة في تقريرها نفسه أن انعدام "الشفافية" في المشتريات والصفقات العمومية يكلف ما يعادل 0.5 من الدخل القومي في البلدان العربية. وأن تطبيق هذه النسبة على المغرب مثلاً، سيوضح أن الخسارة تصل إلى حوالي 3.6 بليون دولار أمريكي سنوياً⁹.

وبالنسبة لدراستنا الحالية، فإننا نكتفي فيها بمحاولة إقامة علاقة بين "الواسطة" و تقبل "الفساد" من طرف الأفراد في إدارة الأموال والأعمال للفت الانتباه للوجه السلبي للواسطة ولارتباطها بالفساد في إدارة الأموال والأعمال؛ وذلك بهدف نشر الوعي حول أخطار "الواسطة" رغم بعض جوانبها الإيجابية ظاهرياً، ورغم تلبسها بثوب "الشفاعة" أحياناً، وخدمة الأقارب والأصدقاء والإحسان إليهم والولاء لهم أحياناً أخرى.

- أهداف الدراسة:

1- التعرف على العلاقة الموجودة بين "الواسطة" و"الفساد" في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني.

2- استقصاء مدى تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال بالبلدان العربية التي شملها البحث الميداني.

3- التعرف على علاقة تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال ببعض المتغيرات الديمغرافية مثل نوع القطاع (حكومي، خاص)، موقع الوظيفة في الهيكل التنظيمي (هرم السلطة)، الجنس والسن.

- أسئلة الدراسة:

1- هل هناك علاقة بين "الواسطة" و تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني؟

تعتبر "الواسطة" في جانبها السلبي شكلاً من أشكال "الفساد" في الحياة الاجتماعية والاقتصادية الذي ينبغي دراسته وكشفه من خلال بحوث ميدانية لما له من تأثيرات سلبية على الإدارة عامة، وعلى إدارة الموارد البشرية خاصة

ينظر للقطاع الخاص بأنه فاسد من قبل 50% ممن جرى استفتاءؤهم؛ وقد شكلت هذه النسبة زيادة 8 نقاط مقارنة بنتائج الاستبيان الذي أجري قبل أربع سنوات

إن الرأي العام قلق بسبب دور القطاع الخاص في صناعة القرار في بلدانهم. ويعتقد نصف المستجوبين أن الرشوة تستخدم لصياغة السياسات لصالح الشركات

يعتقد معظم المستفتين أن الأحزاب السياسية الأكثر فساداً من بين المؤسسات الوطنية وتليها الخدمات العامة

2- هل هناك فروق جوهرية في تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني؟

3- ما هي العلاقة بين تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال وبعض المتغيرات الديمغرافية مثل السن والجنس ونوع القطاع الوظيفي (حكومي، شبه حكومي، وخاص) والمرتبة الإدارية في الهيكل التنظيمي (هرم) للمؤسسة (موظف، مشرف ومدير) في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني؟
- عينة البحث:

جمعت البيانات في هذا البحث بطريقة قصدية من أربعة بلدان عربية وهي الجزائر والسودان والسعودية والكويت. وقد حرصنا أن تشمل العينة على أفراد من شرائح وفئات المجتمع المختلفة، وأن تشمل على الذكور والإناث.

وفيما يلي جدول يوضح حجم العينة المحصل عليها في كل بلد، وحجم العينة الاجمالية. وينبغي أن نشير أن هذه العينات غير ممثلة تمثيلاً احصائياً للمجتمعات الأصلية التي سحبت منها. ولا يمكن بالتالي تعميم النتائج المحصل عليها على كل المجتمعات الأصلية التي شملتها هذه الدراسة الاستطلاعية إلا بتحفظ.

جدول رقم 1: عينات الدراسة وحجم العينة الكلية من أربعة بلدان عربية

النسبة المئوية	حجم العينة	البلد
22.8	99	الجزائر
32.0	121	السعودية
20.5	89	السودان
24.8	108	الكويت
%100	444	المجموع

- أدوات جمع البيانات:

1- مقياس تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال:

لدراسة مدى تقبل أو رفض "الفساد" في إدارة الأعمال من طرف الأفراد المشاركين في هذا البحث في البلدان العربية الأربعة، وكذلك دراسة العلاقة بين "الواسطة" وتقبل "الفساد" في إدارة الأعمال، استعملنا مؤشراً لقياس "الفساد" في إدارة الأعمال. وضع هذا المؤشر لقياس اتجاه الأفراد نحو تقبل أو رفض مختلف أشكال "الفساد" في إدارة الأعمال من طرف كل من ليونغ وليم في سنة 2009 (Leong and Lim, 2009). وقد تمت ترجمة فقرات المقياس من طرف الباحث الأول في هذه الدراسة.

يشتمل هذا المقياس على أربع عشرة فقرة، والمطلوب الإجابة عنها وفق سلم ليكرت الخماسي الذي يتراوح ما بين موافق جداً=5 ومعارض جداً=1؛ وكلما كانت الدرجة الكلية التي يحصل عليها الشخص أعلى كلما دل ذلك على تقبل الفرد للفساد في إدارة الأعمال.

وفيما يتعلق بثبات هذا المقياس فقد وجدنا أن ألفا كرونباخ تساوي في عينة الجزائر 0.72، وفي السعودية تساوي 0.69، وفي السودان تساوي 0.67 وفي الكويت تساوي 0.74. ويمكن بشيء من التجاوز قبول هذه القيم احصائياً واعتبارها جيدة خاصة في بحث استطلاعي حجم العينات فيه صغير نوعاً ما، وأن هذه العينات لم تؤخذ بصفة عشوائية؛ وبالتالي فهي غير ممثلة تمثيلاً صادقاً للمجتمعات الأصلية كما أشرنا لذلك.

يذكر واحد من كل عشرة من جري استفتاءهم أنهم دفعوا رشاً في خلال عام بنفس المستوى لعام 2005. كما ذكر أربعة من بين كل عشرة دفعوا رشاً ممن جري استفتاءهم أنما دفعوه يقارب 10 في المئة من دخلهم السنوي

أظهرت التجربة أن الرشاً في الصغيرة هي السائدة في المنطقة العربية (الشرق الأوسط وشمال إفريقيا) والبلدان الحديثة الاستقلال وبلدان جنوب الصحراء

تدل الاستفتاءات أن منخفضي الدخل هم الأكثر عرضة لدفع الرشاً في أكثر من مرتبة في معاملاتهم مع مختلف الأجهزة والمسؤولين

لا يميل الناس إلى تقديم شكاوى حول الرشوة من خلال القنوات الرسمية حيث ذكر ثلاثة أرباع ممن دفعوا رشاً في جري استفتاءهم أنهم لم يتقدموا بشكاوى رسمية

ومن خلال قراءة فقرات المقياس يمكن أن نلاحظ أنها تتميز بـ "الصدق الظاهري" حيث تدور كلها حول مختلف أساليب "الفساد" في إدارة الأعمال، وحول تجاوز المعايير الأخلاقية وعدم احترامها في إدارة الأعمال. ونلاحظ أيضا أن بعض الفقرات قد وضعت بصيغة ايجابية بينما وضع بعضها الآخر بصيغة سلبية وذلك لتفادي خطأ هالو (Halo Error). وفيما يأتي نماذج لفقرات هذا المؤشر:

- إعطاء هدايا غالية لعملاء (زبائن) إدارة الأعمال وللشركاء شكل مقبول من الممارسة في بعض الأحيان.

- عند إدارة الأعمال، من المهم تبني الأعراف (المعايير) التي يطبقها شركاؤك في إدارة الأعمال حتى ولو أنك لا تتفق معها.

- عند القيام بإدارة الأعمال مع بعض الأشخاص، فإنه مقبول تقديم رشوة للشخص إذا كان هذا الشخص معروفا بقبوله لمثل هذا العمل.

2- استبانات "سيناريوهات" الشعور نحو الواسطة:

استعمل لجمع البيانات استبانة اشتملت على خمس عشرة "سيناريوهات" تصور سلسلة من "الأحداث" التي يقوم فيها شخص معين بالتدخل في شكل استعمال "الواسطة" للحصول على نفوذ (خدمة أو امتياز لنفسه أو لغيره). وينبغي أن نشير إلى أن الأحداث أو "السيناريوهات" التي اشتمل عليها الاستبيان قد تضمنت أحداثا تمثل "الواسطة" وما يشابهها في بلدان مختلفة. وقد وضعت هذه "الأحداث" التي تمثل استعمال "الواسطة" وممارستها من طرف عدة باحثين ينتمون لبلدان متباينة ثقافيا وهي: الجزائر، البرازيل، بريطانيا، سنغافورة وروسيا وذلك في بحث آخر عن "الواسطة" عبر الثقافات حيث وضع كل باحث من هذه البلدان مجموعة من "السيناريوهات" التي تمثل عملية استعمال النفوذ أو الواسطة باللغة الخاصة بكل بلد ثم ترجمت إلى اللغة الانكليزية ثم وضعت قائمة نهائية تشكلت من مجموع السيناريوهات التي وضعها كل الباحثين المشاركين. وقد تضمنت القائمة النهائية خمسة عشر "سيناريو" يتضمن قيام شخص يحمل اسما مناسباً لكل للبلد الذي يجري فيه البحث الميداني بهدف تمويه المصدر الأصلي للحدث أو "السيناريو"، وقد رتبنا قائمة "السيناريوهات" بطريقة عشوائية.

وتبين من التحليل الإحصائي أن الأحداث أو "السيناريوهات" التي وضعت للواسطة (من طرف الباحث الأول في هذه الدراسة) قد اعتبرت من طرف المشاركين في البحث في البلدان العربية أكثر "تمطية" وأكثر تعبيراً عن "الواسطة" من باقي الأحداث أو السيناريوهات التي تمثل أشكالاً مختلفة للواسطة والتي وضعت في البلدان غير العربية.

يطلب في كل "سيناريو" من الشخص المشارك في البحث أن يتخيل نفسه بأنه هو الذي يحاول الحصول على النفوذ (الواسطة). ويطلب منه أن يبين "كيف يشعر لو كان هو الشخص الموصوف في السيناريو"؟ وتتم الإجابة عن مشاعر الشخص المذكورة أدناه نحو "الأحداث" حسب سلم ليكرت الخماسي كما هو موضح فيما يلي:

سعيد=1	غير سعيد=5	وبينهما درجات 2، 3، 4
فخور=1	خجول=5	وبينهما درجات 2، 3، 4
غير مبرر=1	مبرر=5	وبينهما درجات 2، 3، 4
ومرّح=1	غير مرّح=5	وبينهما درجات 2، 3، 4

يرى غالبية المستفتين أن جهود حكوماتهم لمكافحة الفساد غير فاعلة. فهما يرى 31% منهم أنها فاعلة فإن 56% منهم يرونها غير فاعلة.

قطر جاءت على رأس الدول العربية من حيث الشفافية (22 عالمياً)، تليها الإمارات (30)، والبحرين (46)، والسعودية (63) بينما احتلت مصر والجزائر المرتبة (111)، وجاءت في ذيل القائمة كل من اليمن والعراق والسودان والصومال

على الصعيد العالمي فقد جاءت الدانمارك والسويد وسنغافورة وسويسرا في المراتب الأولى من حيث الشفافية المالية والإدارية

نلاحظ بعض التحسن في "الشفافية" في إدارة الأموال والأعمال في بعض البلدان العربية بينما ما تزال معظم هذه البلدان في الترتيب الأخيرة عالمياً من حيث "الشفافية"، وفي المراتب الأولى من حيث مستوى "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال

وسنصطلح على ردود المشاركين ومشاعرهم نحو المواقف أو "السيناريوهات" في هذا البحث بالشعور العام؛ ويتضمن هذا الشعور العام المشاعر المذكورة أعلاه (سعيد وغير سعيد، فخور وخجول، مبرر وغير مبرر، مرحج وغير مرحج). ونكتفي في البحث الحالي باستقصاء الشعور العام للمشاركين في البحث نحو "المواقف" المذكورة أي الاكتفاء بدراسة الشعور العام فيما إذا كان لدى المشاركين في البحث سلبيا أم إيجابيا.

وبعد ذلك، يسأل الشخص أن يقدر فيما إذا كان "السيناريو" سلوكا نمطيا في بلده حسب سلم ليكرت الخماسي: نمطي جدا=5 ليس نمطيا أبدا=1. ويطلب من الشخص أيضا أن يحدد لى أي مدى يمثل كل "سيناريو" عملية الاستعمال النفوذ وذلك حسب سلم ليكرت الخماسي حيث نعم بالتأكيد=5، ليس متأكدا=3، ليس بالتأكيد=1

وينبغي أن نلاحظ أن الاستبيان قد اشتمل أيضا على معطيات ديمغرافية مثل الجنس (النوع) والسن ونوع الوظيفي (حكومي، شبه حكومي وخاص) كما اشتمل على مختلف المناصب في الهيكل التنظيمي (هرم السلطة) للمؤسسات (موظف، مشرف ومدير).

وقد بين التحليل العاملي لفقرات الاستبيان أنها تتمحور حول عامل واحد وهو استعمال "النفوذ"، كما تبين أن فقرات الاستبيان تتسم بنوع من الثبات المقبول حيث كانت قيمة ألفا تساوي 0.66 في عينة السعودية وأكثر من 0.70 في العينات الأخرى التي جمعت من البلدان المشار إليها أعلاه. مما يدل على تمثيل "السيناريوهات" للواسطة في البلدان العربية التي شملها البحث الشيء الذي يعطي مصداقية لأداة جمع البيانات خاصة إذا علمنا أن "السيناريوهات" التي اشتمل عليها الاستبيان قد تضمنت أحداثا تمثل "الواسطة" وما يشابهها في بلدان أخرى، وقد وضعت هذه الأحداث كما أشرنا أعلاه من طرف عدة باحثين ينتمون لبلدان متباينة ثقافيا وهي الجزائر، البرازيل، بريطانيا، سنغافورة وروسيا¹⁰. وتبين من التحليل الاحصائي أن الأحداث أو "السيناريوهات" التي وضعت للواسطة (من طرف الباحث الأول في هذه الدراسة) قد اعتبرت أكثر "نمطية" وأكثر تعبيرا عن "الواسطة" من باقي "السيناريوهات" التي تمثل أشكالاً مختلفة للواسطة في البلدان غير العربية كما ذكرنا أعلاه أيضا.

تحليل النتائج:

- الخصائص الديمغرافية للعينة:

تميزت العينة الاجمالية لهذه الدراسة بعدة خصائص ديمغرافية نوجزها فيما يلي:

1- الجنس (النوع):

لم تتجاوز نسبة الإناث المشاركات في هذه الدراسة نسبة 23.4% بينما كانت نسبة الذكور 76.6%.

2- السن:

تراوحت أعمار أغلب المشاركين في هذه الدراسة ما بين 22 سنة و 62 سنة بتوزيع شبه طبيعي لمختلف الأعمار.

3- سنوات الخبرة

تراوحت سنوات الخبرة لدى المشاركين في الدراسة ما بين صفر بنسبة 5.3% و 30 سنة بنسبة 3.3%.

4- طبيعة الشغل:

ونقصد به نوع الوظيفية هل هي عمل كلي أو جزئي حيث بلغت نسبة المستغلين في وظيفة لوقت كامل أو كلي نسبة 70% بينما بلغت نسبة المشتغلين في العمل الجزئي 30%.

وجد بحسب مسح أجري في 450 مؤسسة لبنانية سنة 2006 أن "الفساد" هو المعرقل الأساسي لمنع الاستثمار في لبنان. وذكرت 60% من المؤسسات التي شملها المسح أن دفع وشاوي لمسؤولين حكوميين "التخليص معاملاتهم" قد شكلت 5% من مجموع مبيعاتها (ص 191). وقد قدرت المنظمة في تقريرها نفسه أن انعدام "الشفافية" في المشتريات والصفقات العمومية يكلف ما يعادل 0.5 من الدخل القومي في البلدان العربية

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على العلاقة الموجودة بين "الواسطة" و"الفساد" في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني.
- 2- استقصاء مدى تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال بالبلدان العربية التي شملها البحث الميداني.
- 3- التعرف على علاقة تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال ببعض المتغيرات الديمغرافية مثل نوع القطاع

5- نوع القطاع:

بلغت نسبة المشتغلين في القطاع الحكومي نسبة 45.3%، وفي القطاع شبه الحكومي نسبة 10.9% وفي القطاع الخاص نسبة 43.8%.

6- المرتبة الإدارية:

ونقصد به مواقع المشاركين في الهيكل التنظيمي (هرم السلطة) للمؤسسة التي يشتغلون فيها. وقد كان توزيع المشاركين في هذه الدراسة حسب هذا المتغير حسب النسب التالية:

- موظف بنسبة 26.1%

- مشرف بنسبة 21.8%

- مدير متوسط 37%

- مدير تنفيذي (عال) بنسبة 15.2%

- هل هناك فروق في تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال بالبلدان العربية؟

جدول رقم 4: درجات تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية المشاركة في البحث

الانحراف المعياري	المتوسط	البلد
.52563	82.2	الجزائر
.47849	22.5	السعودية
.45521	202.	السودان
.57327	82.4	الكويت
.52445	2.39	المجموع

يتضح من الجدول رقم 4 أن درجة تقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال بالبلدان العربية المشاركة منخفضة نسبياً بمتوسط إجمالي يساوي 2.39 وانحراف معياري يساوي 0.53. ويتضح أيضاً أن هذه الدرجة أعلى ما تكون في السعودية (2.52) وتليها الكويت (2.48) فالجزائر (2.28) ثم السودان (2.20). وقد بين تحليل التباين أن الفروق بين البلدان العربية في درجة تقبل "الفساد" فروق جوهرية حيث $F=7.32$ وهي دالة عند 0.01. وتبين بتطبيق اختبار شيفيه أن الفروق بين الجزائر والسعودية دالة عند 0,05 لصالح الجزائر، وأن الفروق بين السودان والسعودية دالة عند 0.01 لصالح السودان، وأن الفروق بين السودان والكويت دالة عند 0.01 لصالح السودان، وأنه لا توجد فروق جوهرية بين الجزائر والسودان وبين الجزائر والكويت، وبين السعودية والكويت في درجة تقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال. ويبدو أن ارتفاع درجة تقبل "الفساد" في السعودية راجع إلى أن العينة مكونة من الذكور فقط حيث سيتبين لنا من خلال دراسة الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) أن الذكور أكثر تقبلاً للفساد من الإناث.

- هل هناك علاقة بين الواسطة و"الفساد" في إدارة الأعمال بالبلدان العربية؟

بين معامل الارتباط بيرسون أن هناك علاقة موجبة بين الشعور "الإيجابي" نحو "الواسطة" وتقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال لدى مجموع المشاركين في البحث حيث $r = 0.16$ وهي دالة عند 0.01. مما يجعلنا نستنتج أن الأشخاص الذين لديهم اتجاه أو شعور إيجابي نحو ممارسة "الواسطة" يتقبلون ممارسة "الفساد" في إدارة الأعمال أكثر من الذين لديهم شعور سلبي نحو ممارسة "الواسطة".

هل هناك علاقة بين "الواسطة" وتقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني؟

هل هناك فروق جوهرية في تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني؟

ما هي العلاقة بين تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال وبعض المتغيرات الديمغرافية مثل السن والجنس ونوع القطاع الوظيفي (حكومي، شبه حكومي، وخاص) والمرتبة الإدارية في الهيكل التنظيمي (هرم) للمؤسسة (موظف، مشرف ومدير) في البلدان العربية التي شملها البحث الميداني؟

مجموع البيانات في هذا البحث بطريقة قسدية من أربعة بلدان عربية وهي الجزائر والسودان والسعودية والكويت. وقد حرصنا أن تشمل العينة على أفراد من شرائح وفئات المجتمع المختلفة، وأن تشمل على الذكور والإناث

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بطريقة أخرى أي أن الأشخاص الذين لديهم تقبل للفساد يكون لديهم تقبل أكبر للواسطة. ولعل وجود مثل هذه العلاقة بين "الواسطة" و تقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال يؤكد الاتجاه أو الشعور العام نحو كل من الفساد والواسطة وهو الاتجاه (الشعور) السلبي نحو هذين السلوكين كما أكدت ذلك معظم الدراسات السابقة وذلك بغض النظر عن اختلاف الثقافات وتباينها؛ وبغض النظر عن ممارسة هذا السلوك من عدمه.

ولكننا نلاحظ تباينا في العلاقة بين الاتجاه الإيجابي نحو "الواسطة" و تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال بين الدول العربية المشاركة في هذا البحث على النحو التالي:

ر = 0.13 في الجزائر؛ وهي غير دالة.

ر = 0.12 في السودان وهي غير دالة.

ر = 0.23 في السعودية وهي دالة عند 0.01.

ر = - 0.13 في الكويت وهي غير دالة.

وقد تفسر العلاقة السلبية الملاحظة بين هذين المتغيرين في الكويت إلى أن عدد الإناث في عينة الكويت أكبر من عددهن في العينات الأخرى وإلى غياب الإناث تماما في عينة السعودية. وإحصائيا، وجدنا علاقة إيجابية قوية بين الاتجاه (الشعور) الإيجابي نحو "الواسطة" و تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال لدى الذكور حيث $r=0.25$ وهي دالة عند 0.01 بينما $r = - 0.07$ لدى الإناث وهي غير دالة. ولعل وجود فروق بين الجنسين في هذه العلاقة راجع إلى أن الذكور الذين يشعرون شعورا إيجابيا نحو "الواسطة" يتقبلون "الفساد" في إدارة الأعمال أكثر لأنهم يستفيدون ماديا من عملية تقبل "الفساد"، وقد ترجع الفروق إلى سيطرة الذكور على مجال إدارة الأموال والأعمال إلى حد كبير مما يجعلهم عرضة لأشكال "الفساد" المختلفة وضغوطها وبالتالي أكثر عرضة لتقبلها.

واتضح من خلال النتائج أن هناك علاقة سلبية ولكنها ليست قوية بين تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال واعتبار أحداث الواسطة "السيناريوهات" نمطية في البلدان المشاركة في البحث حيث $r = -0.09$ وهي دالة عند 0.05 ؛ أي أن الأشخاص الذين يعتبرون سيناريوهات "الواسطة" سلوكا "نمطيا" في بلدانهم أكثر معارضة للفساد في إدارة الأعمال من الأشخاص الذين لا يعتبرون سيناريوهات "الواسطة" سلوكا نمطيا في بلدانهم.

والملاحظ أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في موضوع تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث. وبين تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيا ولو كانت بسيطة في موضوع تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال حسب السن حيث $F=1.40$ وهي دالة عند 0.05 . وبإجراء معامل ارتباط بيرسون تبين أن هناك علاقة سلبية بين السن وتقبل "الفساد" في إدارة الأعمال حيث $r = -0.20$ وهي دالة عند 0.01 .

وبدراسة الارتباط الجزئي بين الشعور نحو "الواسطة" وتقبل "الفساد" بتثبيت متغيرات الجنس والسن ونوع القطاع الوظيفي (حكومي، نصف حكومي وخاص) وجدنا علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين حيث $r=0.20$ وهي دالة عند 0.01 .

وبإجراء معامل ارتباط جزئي بين الشعور الإيجابي نحو الواسطة وتقبل الفساد في إدارة الأعمال مع تثبيت متغير "البلد"، وجدنا علاقة موجبة طردية بين المتغيرين حيث $r = 0.17$ وهي دالة عند مستوى 0.01 .

من خلال قراءة فقرات المقاييس يمكن أن نلاحظ أنها تتميز بـ "الصدق الظاهري" حيث تدور كلها حول مختلف أساليب "الفساد" في إدارة الأعمال، وحول تجاوز المعايير الأخلاقية وعدم احترامها في إدارة الأعمال

يطلب في كل "سيناريو" من الشخص المشارك في البحث أن يتخيل نفسه بأنه هو الذي يحاول الحصول على النفوذ (الواسطة). ويطلب منه أن يبين "كيفه يشعر لو كان هو الشخص الموصوفه في السيناريو"؟

سنصطلح على حدود المشاركين ومشاعرهم نحو الموافقة أو "السيناريوهات" في هذا البحث بالشعور العام؛ ويتضمن هذا الشعور العام المشاعر المذكورة أعلاه (سعيد وغير سعيد، فخور وخبول، مبرر وغير مبرر، مخرج وغير مخرج).

وتبدو هذه النتيجة منطقية؛ أي أن الأفراد الذين لديهم شعور إيجابي نحو الوساطة يميلون لتقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال أكثر من الأشخاص الذين لديهم شعور سلبي نحو الوساطة. واتضح من تحليل البيانات أيضا أن الأفراد الذين يرون ممارسة "الوساطة" سلوكا نمطيا في بلدانهم يتشكل لديهم اتجاه سلبي نحو "الفساد" في إدارة الأعمال؛ أي أنهم ضد "الفساد" في إدارة الأعمال. ومن الملفت للنظر، أن هناك علاقة سلبية بين السن وتقبل الفساد في إدارة الأعمال؛ أي أن تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال أكثر انتشارا بين الشباب الأمر الذي يستدعي فحص مثل هذه الفرضية.

تقبل "الفساد" حسب القطاع:

نلاحظ أن متوسط تقبل "الفساد" في القطاع الحكومي يساوي 2.23 بانحراف معياري قدره 0.55 بينما متوسط تقبل الفساد في القطاع الخاص يساوي 0.54 بانحراف معياري قدره 2.49. وقد بين تحليل التباين وجود فروق جوهرية بين القطاعين ف=10.49 وهي دالة عند 0.01. وقد بين اختبار شيفيه أن الفروق بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص دالة عند 0.01، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين القطاع الحكومي وشبه الحكومي من جهة، وبين القطاع الخاص والقطاع شبه الحكومي.

ووفق النتائج المحصل عليها، فإن تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال من طرف الأفراد أعلى في القطاع الخاص مما هو عليه الأمر في القطاع الحكومي. وقد وجدنا معامل ارتباطا سلبيا بين نوع الوظيفة وموقعها في الهيكل التنظيمي (هرم السلطة) وتقبل "الفساد" في إدارة الأعمال حيث $r = -0.10$ وهي دالة عند 0.05؛ أي أن الأفراد ذوي المناصب العليا أكثر تقبلا للفساد في إدارة الأعمال من الموظفين العاديين مما يدل على أن "الفساد" الحقيقي يرتبط مع مراكز النفوذ والسلطة والقوة.

مناقشة النتائج:

نلاحظ أن متوسطات تقبل "الفساد" لدى الأفراد في إدارة الأموال والأعمال منخفضة في كل البلدان العربية المشاركة في البحث. ولا تتماشى هذه النتيجة مع الدراسات السابقة ومع تقارير منظمة "الشفافية الدولية" التي تشير لتعشي "الفساد" المالي والإداري في البلدان العربية. وقد تفسر هذه النتيجة بصعوبة تقبل "الفساد" من طرف الأفراد علنا في المجتمعات العربية خاصة إذا عرفنا أن حفظ "ماء الوجه" من القيم الأساسية في الثقافة العربية. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العينات التي حصلنا عليها باعتبارها عينات قصدية غير ممثلة للمجتمعات الأصلية وغير ممثلة للجنسين بطريقة متوازنة.

أما علاقة الارتباط الموجبة بين الشعور الإيجابي نحو "الوساطة" وتقبل "الفساد" في إدارة الأعمال وخاصة من طرف الأفراد الذكور المشاركين في البحث فتدل على اعتبار "الوساطة" بصورها المنتشرة وأشكالها المختلفة في البلدان العربية صورة من صور تقبل وممارسة "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال التي تفتح الباب واسعا لاستعمال الرشوة وتدخّل المحاباة والمحسوبية وتبادل المصالح الشخصية كوسائل لإدارة الأموال والأعمال بدلا من تحكيم المعايير الموضوعية في التقويم واتخاذ القرارات بصفة عامة.

أما عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في موضوع تقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث فقد يعزى افتراضا إلى عدم تمثيل الإناث تمثيلا جيدا في العينة الإجمالية حيث لم تتجاوز نسبة الإناث المشاركات في هذه الدراسة نسبة 23.4% بينما بلغت نسبة الذكور 76.6%، كما أن العينة السعودية مكونة من الذكور فقط.

نكتفي في البحث الحالي باستقصاء الشعور العام للمشاركين في البحث نحو "المواقف" المذكورة أي الاكتفاء بدراسة الشعور العام فيما إذا كان لدى المشاركين في البحث سلبيا أم إيجابيا.

بعد ذلك، يسأل الشخص أن يتقدر فيما إذا كان "السيناريو" سلوكا نمطيا في بلده حسب سلم ليكرت الخماسي: نمطي جدا=5 ليس نمطيا أبدا=1

يبين التحليل العاملي لفقرات الاستبيان أنها تتمحور حول عامل واحد وهو استعمال "النفوذ"، كما تبين أن فقرات الاستبيان تتسم بنوع من الثبات المقبول

أن درجة تقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال بالبلدان العربية المشاركة منخفضة نسبيا بمتوسط إجمالي يساوي 2.39 وبانحراف معياري يساوي 0.53

وبالنسبة لتقبل "الفساد" في إدارة الأعمال من طرف الأفراد في القطاع الخاص بنسبة أعلى مما هو عليه الأمر في القطاع الحكومي، فإن هذه النتيجة تتماشى مع ما قد أشارت إليه منظمة "الشفافية الدولية" في تقريرها السنوي في عام 2009 فيما يتعلق بتقبي الفساد في البلدان الصناعية إذ أن ممارسات الفساد من رشى وسواها عادة ما تنتشر في الشركات الدولية الكبرى. وكذلك، فإن أصحاب رؤوس أموال مشبوهة عادة ما يبيضونها ثم يهربونها إلى بلدان غنية بهدف توطيئها هناك. وقد لاحظت المنظمة أن ما بين 1990 و 2005 كُشف عن تورط أكثر من 283 شركة دولية كبرى في ممارسات الفساد مما كلف دافعي الضرائب نحو 300 مليار دولار. وأضافت المنظمة أن مستوى "الفساد" في القطاع الخاص عال جداً، وأنه ليس من غير العادة أن تجد شركات محلية وعالمية تدفع رشاوى للحصول على عقود، وأن الشركات القوية تمارس ضغوطاً غير مناسبة على مختلف المؤسسات بل والتأثير في القوانين أيضاً بهدف تأمين شروط استثمار إيجابية¹¹.

وبصفة عامة، فإن تحكيم "الواسطة" في إدارة الأموال والأعمال يؤدي إلى مفاسد كثيرة وخاصة في إدارة الموارد البشرية وتوظيفها في برامج وخطط التنمية التي تصرف عليها أموال كبيرة جداً مما يؤدي مثلاً إلى إبعاد الكفاءات ووضع غير المؤهلين في مراكز قيادية وهامة، كما يؤدي ذلك إلى وضع عراقيل كبيرة أمام المبادرات والمشاريع المحرومة من الواسطة¹².

ولعل صعوبة التعامل مع العراقيل البيروقراطية وذهنيته المتجمدة وسلطتها المتحيزة، وتقشي ممارسة "الواسطة" كآلية لتزييت هذه الآلة المهترئة والصدئة هو الذي أدى إلى سلبيات كثيرة في إدارة الأموال والأعمال من أهمها:

- عزوف كثير من المستثمرين عن الاستثمار في بيئة مثل هذه سواء كان هؤلاء المستثمرون وطنيين أم أجنب.

- إصابة الشباب بصفة عامة وأصحاب المبادرات والأفكار الإبداعية بصفة خاصة بالإحباط والتفكير في الهروب إلى الخارج بحثاً عن فرص عمل وفرص نجاح دون الحاجة لاستعمال "الواسطة". ويكفي في هذا المجال أن نشير إلى كثرة تداول مفردتي "الحقرة"¹² و "الحرقه"¹³ بين الشباب الجزائري مثلاً كدليل على هذا الإحباط وما يرتبط به من سلوك سلبي. ومن أبرز أشكال هذا السلوك السلبي لجوء بعض الشباب لاستعمال طرق غير شرعية للهجرة للخارج وبالأخص إلى أوروبا كالإبحار في قوارب غير مناسبة مما يعرض حياة كثير منهم لخطر الموت غرقاً ولخطر الحجز والسجن من طرف حرس الحدود.

ولا يخفى أيضاً أن "الواسطة" قد أصبحت في معظم الأحيان الوجه الظاهري لظواهر خفية وهي ممارسة أشكال "الفساد" المختلفة في إدارة الأموال والأعمال وإنجاز المعاملات كالرشوة والمحابة والمحسوبية وتبادل المصالح الشخصية والتهرب من دفع الضرائب وتطبيق القوانين ولو على حساب المصلحة العامة للدولة وللمجتمع ككل.

المراجع والمصادر

الوصال، كمال أمين (2009). الفساد: دراسة في الأسباب والآثار الاقتصادية. عالم الفكر مجلة دورية محكمة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ، مجلد 38، ، عدد 2، ص ص 321-383، الكويت.

أن هذه الدرجة أعلى ما تكون في السعودية (2.52) وتليها الكويت (2.48) فالجزائر (2.28) ثم السودان (2.20)

بين معامل الارتباط بيرسون أن هناك علاقة موجبة بين الشعور "الإيجابي" نحو "الواسطة" وتقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال لدى مجموع المشاركين في البحث

أن الأشخاص الذين لديهم اتجاه أو شعور إيجابي نحو ممارسة "الواسطة" يتقبلون ممارسة "الفساد" في إدارة الأعمال أكثر من الذين لديهم شعور سلبي نحو ممارسة "الواسطة"

أن الأشخاص الذين لديهم تقبل للفساد يكون لديهم تقبل أكثر للواسطة

وجدنا علاقة إيجابية قوية بين الاتجاه (الشعور) الإيجابي نحو "الواسطة" و تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال لدى الذكور حيث $r=0.25$ وهي دالة عند 0.01 بينما $r=$ - 0.07 لدى الإناث وهي غير دالة

سكجها، باسم والكيلاني، سائدة (2002). الواسطة في الأردن: السر المعلن. مؤسسة الأرشيف العربي، عمان، الأردن. مجموعة باحثين (2010). مؤشر الفساد في الأقطار العربية (إشكالية القياس والمنهجية)، ط 1. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان. المنظمة العربية للعلوم الإدارية (2010). نحو استراتيجية وطنية لمكافحة الفساد، المؤتمر السنوي الحادي عشر، القاهرة، 5 يوليو، 2010. المنظمة الوطنية لمكافحة الفساد وحماية المال العام (نسكو) (2010). التقرير السنوي للشفافية الدولية... بارومتر الفساد العالمي، نشر بتاريخ 18 أغسطس 2009. أخذ الموضوع من موقع المنظمة أدناه بتاريخ 08 يوليو 2010. <http://www.nscoyemen.com/index.php> Transparency International (2009). *The Global Corruption Report 2009*. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. CAMBRIDGE, UK. Retrieved in 12/07/201

مراجع النص

¹ مجلة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر 2 (د. سعد الله)، بوزريعة (الجزائر)، عدد 1، 2011، ص 33-54. أخذ من بتاريخ <http://www.islam-qa.com/ar/ref/26801>

² 15 يونيو 2010 من موقع: جريدة الرؤية: 87% من المصريين يلجأون إلى الواسطة. 15 أكتوبر 2009 جريدة الرياض: دراسة: ظاهرة الواسطة في التوظيف أبرز سلبات تنمية الموارد البشرية. عدد 14923، 3 مايو 2009، الرياض، السعودية. ³

مسؤولون: «الواسطة» تدخل الأفراد للمؤسسات ولا تضمن استمرارهم. جريدة الأنباء (الكويت) عدد 12298 رجب 1431 - 15 يونيو 2010. ⁵

جريدة اليوم: دراسة علمية عن واقع تطبيق التربية الإسلامية في القضايا المعاصرة. جريدة اليوم. (الكويت) عددها 1068 2 يوليو 2010. ⁶

من التفاصيل يمكن لمزيد <http://www.transparency.org> الرجوع لموقع "منظمة الشفافية الدولية": أخذ من موقع الجزيرة نت بتاريخ 8 يوليو، 2010. انظر لمزيد من التفاصيل الموقع التالي: http://www.aljazeera.net/NR/exeres/0DD80CA9-4651-4169-BDD9-B1CB6795C388.htm?wbc_purpose=%25

⁸ Global Corruption Report 2009, P. 196.

⁹ How distinctive are indigenous ways of achieving influence in business organizations? A comparative study of Guanxi, Wasta, Jeitinho, Svyazi and "Pulling

لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في موضوع تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال في البلدان العربية التي شملها البحث

أن الأفراد الذين لديهم شعور إيجابي نحو الواسطة يميلون لتقبل "الفساد" في إدارة الأموال والأعمال أكثر من الأشخاص الذين لديهم شعور سلبي نحو الواسطة

أن الأفراد الذين يرون ممارسة "الواسطة" سلوكاً نمطياً في بلدانهم يتشكل لديهم اتجاه سلبي نحو "الفساد" في إدارة الأعمال؛ أي أنهم ضد "الفساد" في إدارة الأعمال

أن هناك علاقة سلبية بين السن وتقبل الفساد في إدارة الأعمال؛ أي أن تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال أكثر انتشاراً بين الشباب الأمر الذي يستدعي فحص مثل هذه الفرضية.

وفق النتائج المحصل عليها، فإن تقبل "الفساد" في إدارة الأعمال من طرف الأفراد أعلى في القطاع الخاص مما هو عليه الأمر في القطاع الحكومي

Strings". By Smith, P.; Torres, C.; Leaong, H. C.; Budhwar, P.; Achoui, M.; Lebedeva, N. Submitted to: The International Journal of Human Resources Management in 2010.

http://www.transparency.org/publications/publications/global_corruption_report/gcr2009

Retrieved in 12/07/2010

¹¹ "الحقرة": كلمة عامية في الجزائر ومعناها الشعور بالظلم بسبب طغيان الآخر خاصة أصحاب السلطة والنفوذ.
¹² "الحقرة": كلمة عامية في الجزائر معناها "الهجرة غير الشرعية".

أن متوسطات تقبل "الفساد" لدى الأفراد في إدارة الأموال والأعمال منخفضة في كل البلدان العربية المشاركة في البحث. ولا تتماشى هذه النتيجة مع الدراسات السابقة ومع تقارير منظمة "الشفافية الدولية" التي تشير لتفشي "الفساد" المالي والإداري في البلدان العربية

شبكة العلوم النفسية العربية

نحو تعاون عربي رقيقا بعلوم وطب النفس

الموقع العلمي

<http://www.arabpsynet.com/>

المتجر الإلكتروني

<http://www.arabpsyfound.com>

الكتاب السنوي 2022 1 " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار الثاني عشر)

الشبكة تدخل عامها 22 من التأسيس و 20 على الويب

22 عاما من الحد... 20 عاما من المنجزات

(التأسيس: 2000/01/01 - على الويب: 2003/06/13)

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBarabpsynet.pdf>

كتاب " حصاد النشاط العلمي لمؤسسة العلوم النفسية العربية للعام 2021

التحميل من الموقع العلمي

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBarabpsynet-AlHassad2021.pdf>

الكتاب الذهبي لشبكة العلوم النفسية العربية للعام 2022 (الفصل السابع: من الكتاب السنوي للشبكة)

التحميل من الموقع العلمي

<http://arabpsynet.com/Documents/eBarabpsynetGoldBook.pdf>

اشتراكات العضوية بمؤسسة العلوم النفسية العربية للعام 2022

اشتراكات العضوية

عضوية " الشريك الفخري المميز " / " الشريك الفخري الماسي "

عضوية " الشريك الشرفي الذهبي "

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=36&controller=category&id_lang=3

مؤسسة العلوم النفسية العربية
تكريماً 2022م
شبكة العلوم النفسية العربية
البروفيسور مصطفى عتيوي
[علم النفس، الجزائر]
بلقب
الكارول في علوم وطب النفس
بمناسبة اختياره من طرف مجلس إدارة المؤسسة العربية للعلوم النفسية:
الشخصية العربية للعام 2022 في علوم وطب النفس
على هامش الأسبوع السنوي الحادي عشر لـ "شبكة العلوم النفسية العربية"
[01-07/01/2022]

مؤسسة العلوم النفسية العربية
د. جمال التركي
رئيس مؤسسة العلوم النفسية العربية
2022/01/07

" Oad Aflaha Man Zalkaha ...
(Quran Karim)