

مُتُون
MOUTOUNE

مجلة علمية أكاديمية محكمة ، تصدرها كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
جامعة الدكتور مولاي الطاهر : سعيدة - الجزائر

المجلد التاسع - العدد : 01 - مارس 2017

ردمك: 1112-8518 :ISSN

مُتُون

MOUTOUNE

مجلة علمية أكاديمية محكمة، تصدرها
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
جامعة الدكتور مولاي الطاهر: سعيدة- الجزائر

مدير المجلة مسؤول النشر
د. بكري عبد الحميد
عميد كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

المدير الشرفي
أ.د. فتح الله وهبي تبون
مدير جامعة سعيدة

رئيس التحرير
أ.د محمد حفيان

الهيئة العلمية

- ١.د. بوعرفه عبد القادر [وهران] اد. فيدوح عبد القادر [قطر] اد محمد عثمان الخشت [جامعة القاهرة]
١.د. حسن حماد جمهورية [مصر] د. محمد عبد الحميد المالكي [ليبيا] ١.د. زكي الميلاد [السعودية]
د. ساميه صادق سليمان [مصر] ١.د. عامر عبد زيد الوائلي [العراق] ١.د. بودوايه مبخوت [تلمسان]
د. غيضان السيد علي [مصر] د. محمد الناصري [المملكة المغربية] د. وائل أحمد خليل الكردي [السودان]
د. سهيل فرح نعيم [لبنان - روسيا] اد هدي الخولي [أثينا - القاهرة] د. صالح الدين [جامعة غرناطة اسبانيا]
د. عطاء الله حبيب [جامعة كومبلوتنس مدريد] د. عتو نوريه [جامعة كومبلوتنس مدريد] قدور أحمد
جامعة كومبلوتنس مدريد [سليم يلماز [جامعة مرمره اسطنبول] عبد النبي الأشقر [جامعة مونبيليه3]

لجنة القراءة والتحرير

١. د. محمد حفيان [جامعة سعيدة] ١.د. عبد الله موسى [جامعة سعيدة] د. شريفي علي [جامعة سعيدة]
د. رشيد بومعالي [جامعة سعيدة] د. شباب عبد الكريم [جامعة سعيدة] د. قدوري عبد الكريم [جامعة سعيدة]
د. ادريس بن مصطفى [جامعة سعيدة] د. حسن عالي [جامعة سعيدة] د. فارح مسرحي [جامعة باتنه]
د. بلقاسم بومديني [جامعة معسكر] د. كبداني فؤاد [جامعة سعيدة] د. لكل مصطفى [جامعة سعيدة]
د. عفيان محمد [سعيدة] د. بداني فؤاد [سعيدة] د. بجاوي وفاء [جامعة الجزائر2] د. دادوة حضريه
نبيه [crasc oran]

قواعد النشر وشروطه في مجلة متون

تنشر المجلة وترحب باسهامات البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً ومحلياً . ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير والتي لم يسبق نشرها من قبل . التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة، وفق المنهجية العلمية المطلوبة والتقيد بالاصالة والتوثيق والجدة وقوع موضوع البحث ضمن إهتمامات وأهداف المجلة التي تعنى بقضايا التعليم الجامعي العالي في مجالات العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية وبالاخص في المجالات التالية:

الفلسفة.

علم النفس وعلوم التربية.

علم الاجتماع .

علم التاريخ وعلم الآثار.

علوم الاعلام والاتصال .

علم المكتبات والمعلومات والعلوم الوثائقية وعلم الارشيف.

تحقيق التراث و المخطوطات.

تقارير المؤتمرات والندوات العلمية التي لها علاقة بموضوعات المجلة..

لا تعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث، نظراً للتنوع الكبير في طبيعة البحوث التربوية من الكمي إلى النوعي، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا ان العناصر الرئيسية المشتركة بينها تتمثل في: مقدمة أو خلفية موضوع البحث وأدبياته ومسوغاته وأهميته.

مشكلة البحث وتحديد عناصرها وربطها بالمقدمة.

منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية ضمن محددات وافتراسات بحثية واضحة.

نتائج البحث ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل اليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

عدم اعتراض أي عضو من أعضاء فريق البحث على أي قضية تخص فريق البحث نفسه، وفي حالة تلقي هذا الاعتراض يلتزم الموقع على التعهد بدفع تكاليف النشر التي تقدرها الهيئة، ويتم التوقف كلياً عن السير بإجراءات نشر البحث.

تعتمد المجلة نظام رابطة السـيكولوجيين الأمريكيـن (APA) American Psychological Association لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية والإقتباس واخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً ووكذا النظام المعتمد عليه محلياً والمتعارف عليه سلفاً .

على الباحث ان لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال، وفيما يلي بعض العناصر التي يتوقع من الباحث العودة إلى قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية التي تساعد في التعرف على المعايير والشروط في هذا النظام ومنها (مع ملاحظة بعض المعايير غير الحدية، وتحفظ المجلة ببعض الخصوصيات في هذا الإطار):

عدد كلمات البحث أو الصفحات (25 صفحة كحد أقصى بما في ذلك ملاحق البحث).

عدد كلمات الملخص بالعربية (200 كلمة كحد أقصى).

عدد كلمات العنوان (لا تزيد عن 20 كلمة).

عدد الكلمات المفتاحية (Keywords) (3-5 كلمات).

التوثيق في المتن وقائمة المراجع من كتب ودوريات مع الإختلاف في عدد المؤلفين، والتوثيق من الإنترنت في ضوء طبيعة المعلومات المتوفرة.

الإلتزام بأخلاقيات البحث وحقوق الملكية.

يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية ومطبوعاً على الكمبيوتر بمسافات مزدوجة، ومتوافقة مع برنامج Ms Word حجم خط 14 simplifide arabic والعناوين ب 16 على ورق (A4) على نسخة الكترونية او على CD، وان لا يضاف للبحث أي لون غير أسود- أبيض في أي موقع من البحث، وترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى:

moutoune.ssh@univ-saida.dz

من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث، واسم الباحث(الباحثين)، وجهة العمل، والعنوان (العناوين ، والبريد الإلكتروني،

يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى التحكيم من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في اجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.

البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه أو في أحد الأعداد التي تليه.

تعتذر المجلة عن عدم إعادة البحث الذي يتم إرساله إلى المجلة (بكليته أو أجزاء منه) إلى الباحث في حالة عدم قبوله للنشر في أي مرحلة من المراحل، كما تعتذر عن أي طلب بتزويد الباحثين بتقارير التحكيم للبحث الذي يتم رفضه، إلا باستثناء من هيئة التحرير.

ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة الباحث (الباحثين)، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة. ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا مكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.

إذا استخدم الباحث برمجيات أو أدوات قياس من اختبارات واستبانات، أو غيرها من أدوات البحث، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من الأداة التي استخدمها إذا لم ترد في متن البحث أو لم ترفق مع ملاحقه، وأن يشير إلى الإجراءات القانونية التي تسمح له باستخدامها في بحثه. وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن اتباعها للحصول على البرمجية أو الأداة.

لا تتقاضى المجلة أجورا على النشر فيها، ولا تدفع للباحث مكافأة مالية عن البحث الذي ينشر فيها. وبمجرد اشعار الباحث بقبول بحثه للنشر قبولا نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى مجلة متون.

الفهرس

7	الفهرس
9	كلمة التحرير
11	عمر بن الفارض وتجربته الصوفية
11	جوزيبي سكاتولين ايطاليا
22	سؤال العدالة ومبدأ احترام الحق الإنساني
22	مطالسي حمي نورالدين
40	الفقه والفلسفة مقارنة فلسفية
40	شريف الدين بن دويه
50	مشروعية التأويل بين دلالة الفهم و نظرية المعنى نصر حامد أبو زيد أنموذجا
50	بقدار الطاهر
50	ا.د. مونسى حبيب
65	الخطاب العربي بين المعيش والمأمول
65	كريم بن سعيد
65	ا. بن سعيد محمد
69	أبو عبد الله محمد المقرئ التلمساني وإسهاماته العلمية بحواضر المغرب الإسلامي خلال ق8هـ / 14م
69	فافه بكوش
81	السلطة الوالدية في الاسرة الجزائرية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق
81	طالحي هجيرة
97	ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مرحلة التعليم الثانوي ولاية سعيدة أنموذجا
97	د. شريفي علي
120	التدريس بالسبورة التفاعلية والتحصيل الفوري و المؤجل لذوي صعوبات تعلم الرياضيات
120	حاكم ام الجيلالي
137	القلق لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي
137	حوكي بشرى
137	الأستاذ منصوري مصطفى
144	إشكالية برامج التكوين الرياضية في ضوء الممارسة الميدانية
144	محمد وزاني

154	التفاعل الصفي
154	د. محصر عونبة
160	التوافق الدراسي لدى الإناث العنيفات وغير العنيفات دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجاً .
160	مباركي محند أورابح
160	خلفان رشيد
173	مهاراة التدريس بين الممارسة و الكفاءة_الطور الابتدائي أنموذجاً
173	د.دحمانى مامة
185	أبعاد المحبة في التصوف الإسلامى
185	د. بركات عمار
196	سمات الخطاب السوسيولوجي في الجزائر بعد الاستقلال
196	د.زاوي مصطفى
201	العمل النقابي في الجزائر الاتحاد العام للعمال الجزائريين نموذجاً
201	موساوي فاطمة
201	أ.د جيلاني كويبي معاشو
213	الحضور الثقافى والأخلاقى فى الإعلام الفضائى الجزائرى
213	بغداد بن ديدة
213	د. بشير مخلوف
225	الإعلام والثقافة مقارنة نظرية
225	د.مختار جلولى

كلمة التحرير

تتقدم الهيئة العلمية للمجلة لقارئها الأعزاء بهذا العدد الجديد، الذي يستبطن دراسات، وبحوث، متنوعة معرفياً، وثقافياً، ومتعددة في المشارب، والاعتقادات، فمن إيطاليا يقدم المستشرق جوزيبي سكاتولين قراءة لابن الفارض، وتجربته في التصوف، فكانت بذلك رحلة مع الغرب في قراءة الشرق. وفي المقابل يسافر بنا الأستاذ بلعاليه دومه ميلود من جامعة الشلف الى الغرب بقراءة شرقية لفكر بول ريكور.

وفي العدد أيضا دراسات بأقلام باحثين شباب حول مجال معرفي جديد هو صعوبات التعلم، تقاطعت فيها الأقلام حول الرياضيات، المادة التعليمية التي أرقّت الكثير من المتعلمين، والمعلمين في المسار التعليمي.

وتأمل إدارة المجلة من القارئ أن تكون الفاعلية محدّدا لشخصيته البحثية، والتي لا تتحقق الا من خلال النقد، والقراءة التشخيصية الموضوعية للمتون المعرفية.

رئيس التحرير

اد حفيان محمد

□

عمر بن الفارض (576-632هـ/1181-1235م)

وتجربته الصوفية¹

جوزيبي سكاتولين² إيطاليا

1- الشاعر وحياته الصوفية

1- 1: سيرة ابن الفارض (576-632هـ/1181-1235م)

إن عمر بن الفارض ليس مجهولاً في الأوساط الصوفية وغير الصوفية عربية كانت أم غير عربية، فهو عَلَمٌ من أعلام التصوف الإسلامي، فقد لُقِّب فيه بـ"سلطان العاشقين". ولكن، ورغم تلك الشهرة الفريدة وذلك الانتشار الواسع لأشعاره، فإن المصادر التاريخية لم تحمل إلينا الكثير من أخباره وسيرة حياته. وُلد شرف الدين أبو حفص، أو أبو القاسم، عمر بن أبي الحسن علي بن المرشد بن علي الحموي المصري في القاهرة في الرابع من ذي القعدة سنة 576هـ/1181م، فهو حموي الأصل ومصري النشأة والمقام والوفاة. ويتفق جميع من ترجموا سيرة حياته على أن اسمه "عُمَر"، وكنيته "أبو حَفْص"، أو "أبو القاسم" حسب بعض المصادر، ولقبه "شرف الدين"، ونسبه أنه ابن أبي الحسن علي بن المرشد بن علي، من أسرة كانت تقتخر بنسب متصل ببني سعد، قبيلة حليلة السعدية مرضعة محمد، رسول الإسلام. عاصر عمر بن الفارض الأحداث المجيدة التي حققها السلاطين الأيوبيون. فقد ترعرع في أيام صعود القائد البطل الملك الناصر صلاح الدين يوسف بن أيوب، المعروف بصلاح الدين الأيوبي (ت589هـ/1193م) إلى ذروة مجده، وعاش في ظل الملك الكامل ناصر الدين محمد بن الملك العادل، المعروف

(¹) هذه المقالة منقولة بتصرف من المقدمة التي كتبها في: ديوان ابن الفارض، تحقيق جوزيبي سكاتولين، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، 2004. فقد لخصت في هذه المقدمة ما كتبت عن ابن الفارض في العديد من دراساتي، ومنها: "عمر بن الفارض وحياته الصوفية من خلال قصيدته التائية الكبرى"، في كتاب محمود قاسم - الإنسان والفيلسوف، إشراف حامد طاهر، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992، ص: 405-437؛ وفي المشرق، بيروت، 1993، ص 369-400؛ وهي معتمدة على رسالتي للدكتوراه التي ناقشتها في المعهد الباباوي للدراسات العربية والإسلامية، روما، 1987.

See also: Giuseppe Scattolin, *L'esperienza mistica di Ibn al-Fāriḍ attraverso il suo poema al-Tā'iyyat al-Kubrā - un'analisi semantica del poema*, o.c.; Id., *L'esperienza mistica di Ibn al-Fāriḍ attraverso il suo poema al-Tā'iyyat al-Kubrā*, o.c.; Id., "L'expérience mystique de Ibn al-Fāriḍ à travers son poème *Al-Tā'iyyat al-Kubrā*", o.c.; Id., "The mystical experience of 'Umar Ibn al-Fāriḍ or the Realization of Self (*Anā, I*)", o.c.; Id., "More on Ibn al-Fāriḍ's Biography", o.c.; Id., "Realization of 'Self' (*Anā*) in Islamic Mysticism: The Mystical Experience of 'Umar Ibn al-Fāriḍ", o.c.

² مستشرق إيطالي

بالمملك الكامل الأيوبي (ت635هـ/ 1238م) في مصر، وتُوفِّي قبل سقوط الدولة الأيوبية على أيدي المماليك بعدة سنين.

يُذكر أن أباه عليًا أبا الحسن قديم من حماة في بلاد الشام (ولذلك سمِّي ابنه الحموي) إلى مصر (ولذلك سمِّي ابنه أيضًا المصري، ولكن المصادر لا تذكر سبب هجرته هذه) حيث رُزقَ بابنه عمر. وكان أبو الحسن يعمل بالفقه حتى أصبح فقيهاً شهيراً خاصة في إثبات ما فُرض للنساء على الرجال من حقوق في الموارث، وذلك في بلاط الحكم، حتى تولَّى نيابة الحكم وغلبَ عليه لقب "الفارض"، ومن ثم لُقِّب ابنه عمر بـ"ابن الفارض". ثم سئل أبو الحسن أن يتولى منصب قاضي القضاة في ديار مصر، وهو أسمى منصب في الحكم. لكنه فضل الانقطاع لله تعالى في قاعة الخطابة في الجامع الأزهر وظلَّ كذلك حتى وافته المنية.

وإن دلَّت هذه الأخبار على شيء، فإنها تدل على أن الحياة العلمية والصوفية لم تكن غريبة على أسرة ابن الفارض. فقد كان أبوه من أهل العلم والورع حتى إنه فضل الزهد والاعتكاف على الانغماس في الشهرة وطلب الجاه. وكان جده يحمل لقب "المرشد"، مما يدل على أنه كان شيخاً معروفاً، صاحب طريقة ومرشداً لمريديها. فليس غريباً، إذن، أن يكون أبوه أول من اعتنى بتربيته علماً وتقوى.

ومما يذكره لنا عليُّ سبط ابن الفارض (مع تحفظنا على كثير مما ورد في روايته من إضفاء صبغة القداسة على جده الشيخ) أن الشاعر بدأ سياحته الصوفية مبكراً. فكان عمر يذهب إلى وادي المستضعفين بالمقطم وهو جبل يقع في شرق القاهرة. ثم يعود من سياحته إلى أبيه الذي كان يلزم ابنه بالجلوس معه في مجالس الحكم ومدارس العلم.

كما يذكر لنا معاصره المؤرخ زكي الدين عبد العظيم بن عبد القوي المنذري (ت656هـ/ 1258م) في ترجمته له، أن ابن الفارض تعلَّم الحديث على يدَي واحدٍ من كبار المحدثين في عصره، وهو العلامة الشافعي أبو محمد القاسم بن علي بن عساكر الدمشقي (ت600هـ/ 1203م). وهكذا انتمى ابن الفارض للمذهب الشافعي فلُقِّب بالشافعي.

ونعرف أيضاً من المصادر التاريخية أن ابن الفارض جاور مكة المكرمة فترة من حياته وفقاً لما صارت عليه العادة عند الصوفية، طالباً في رحابها الفيض الإلهي الذي لم يَفُضْ عليه ولم يفتح به في ديار مصر. فقد عاش هناك بين أودية مكة قرابة خمس عشرة سنة، فمن المحتمل أنه ذهب إلى مكة سنة 613هـ/ 1216م، وهو في العقد الرابع من عمره، وأنه رجع من هناك سنة 628هـ/ 1231م، وهو في العقد السادس من عمره، أي في قمة نضجه عمراً وروحاً. ومن آثار مجاورته لمكة ما أنشد في ديوانه في قصائده الصغار، ومنها قصيدته الدالية "خَفَّفَ السَّيْرَ...."، حيث قال (الأبيات: 30 - 32):

يَا سَجِيرِي رَوْحٌ بِمَكَّةَ رُوحِي شَادِيَا إِن رَغِبْتَ فِي إِسْعَادِي

كَانَ فِيهَا أَنْسِي وَمِعْرَاجُ قُدْسِي وَمَقَامِي الْمَقَامُ وَالْفَتْحُ بَادٍ

وبعد رجوعه إلى مصر لم يُعمر طويلاً، فقد تُوفي بعد ذلك بأربع سنوات في يوم الثلاثاء الثاني من جمادى الأولى سنة 632هـ/ 1235م. ودُفن في اليوم التالي بالقرافة، بسفح المقطم عند مجرى السيل تحت مكان من الجبل معروف باسم "العارض"، حيث يقع ضريحه الذي صار مزاراً شهيراً عبر التاريخ حتى اليوم.

يُروى أن الشاعر أقام في الحِقة الأخيرة من حياته بقاعة الخطابة في المسجد الأزهر - كما فعل والده من قبل - متعبداً معتكفاً ومنعزلاً عن الناس. وفي تلك الحِقة أكمل ابن الفارض ديوانه تدويناً وإملاءً. وعلى رأس قصائده تأتي قصيدة "نظم السلوك" التي عُرِفَت أيضاً بـ "التائية الكبرى" وذلك حسب قافيتها؛ وهي أطولها، حيث تحتوي على 761 بيتاً، عبّر الشاعر فيها عن تجربته الصوفية في أكمل وجه.

والجدير بالذكر أن ابن الفارض لم يترك لنا شيئاً آخر سوى ديوانه المعروف، فلم يُعثر له على أى نوع من رسالة أو كتاب نستعين به لتوضيح مذهبه الصوفي. وفي ذلك يخالف ابن الفارض معاصره الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي (ت638هـ/ 1240م) الذي ترك لنا بحراً زاخراً من المؤلفات في شتى أنواعها. وهذا مما يجعل فهم ديوان ابن الفارض مشكلة مُضنية لقرائه وباحثيه. وكأنه لم يجد صيغة أخرى يعبر بها عما ملأ قلبه من أسرارٍ وفتوحات صوفية إلا من خلال هذا النظم المعقد أشد التعقيد.

ومن أصدق ما قيل عن ابن الفارض تلك الأبيات التي كتبها سبّطه عليّ (ت735هـ/ 1335م تقريباً)، بعد نحو قرن من وفاة جدّه ذكراً وتعظيماً له، فهي تشير إلى عمق تجربته الصوفية وسموّ منابعها الخفية:

جُزْ بِالْقَرَفَةِ تَحْتَ ذَيْلِ الْعَارِضِ وَقُلْ: السَّلَامُ عَلَيْكَ، يَا ابْنَ الْفَارِضِ

أَبْرَزْتَ فِي نَظْمِ السُّلُوكِ عَجَائِبًا وَكَشَفْتَ عَنْ سِرِّ مَصُونٍ غَامِضِ

وَشَرِيتَ مِنْ كَأْسِ الْمَحَبَّةِ وَالْوَلَا فَرَوَيْتَ مِنْ بَحْرِ مُحِيطٍ فَائِضِ

هذا وقد ظل شعر ابن الفارض موضع الإعجاب والاهتمام عند الكثير من الباحثين عرباً كانوا أم عجماء، شرقاً قطنوا أم غرباً. وهكذا يجد الباحث نفسه أمام "مكتبة فارضية" واسعة من الشروح والدراسات التي تراكمت عبر القرون حتى يومنا هذا حول أشعار ابن الفارض، مما لا يتسع المقام هنا لعرض مفصل لها.

1- 2: المراحل الأساسية لتجربة ابن الفارض الصوفية

إن الصعوبة التي يلقاها القارئ في فهم التجربة الصوفية التي عبر عنها ابن الفارض في شعره، وخاصة في تائيته الكبرى، ترجع في الغالب إلى غموض مدلولات ألفاظها وعباراتها. لذلك رأينا أن الخطوة

الأولى التي لا بد منها في دراسة نص أدبي مثل التائية الكبرى هي توضيح مدلولات ألفاظ نصها كما ترد في سياقها أو قل "شرح النص بالنص عينه"، قبل اللجوء إلى عبارات ومفاهيم غريبة عنه أو أجنبية عليه قد تشوش على القارئ مفاهيم النص الأصلية.

وهذا مما يعاب على الكثير من الشروح والدراسات في ديوان ابن الفارض قديمها أو حديثها نتيجة التصرف في شعره ولحل هذا الإشكال رأينا من جانبنا أن المنهج الدلالي هو أنسب وسيلة إلى هدفنا هذا، إذ إنه يؤدي إلى توضيح معاني ألفاظ أشعاره. فنظن أننا من خلال تطبيقه على أشعاره قد توصلنا إلى بعض النتائج التي لها أهمية بالغة في توضيح مدلولات ألفاظ قصيدته التائية الكبرى وفهم التجربة الصوفية عند ابن الفارض.

وأول ما كشفت لنا هذه الدراسة الدلالية أن التجربة الصوفية عند ابن الفارض تنقسم إلى ثلاث مراحل أساسية، حسب ما أسماها هو نفسه في القصيدة:

1- الفرق: في هذه المرحلة يصف الشاعر الصوفي حالة التفرقة والتمييز عن محبوبته التي يخاطبها هو بلغة حب عميقة واسعة.

2- الاتحاد: وفي هذه المرحلة يصف الشاعر حالة الوحدة بينه وبين حبيبته.

3- الجمع: أما في هذه المرحلة فيصف الشاعر حالة الوحدة والاندماج بين ذاته هو وكل الموجودات.

وكذلك لاحظنا أن تسلسل هذه المراحل في القصيدة من الفرق والاتحاد والجمع ليس تسلسلاً جامداً إستاتيكياً إنما هو تسلسل حركي ديناميكي، بل يتحول هذا التسلسل إلى حركة صعودية تتسع أكثر فأكثر إلى آفاق أعلى وأوسع. وهكذا تتخذ معاناة الشاعر الصوفية صورة "سَفَر"، وهي صورة معروفة عند الصوفية. ويبدأ هذا السفر من مرحلة الفرق وهي مرحلة الحب حتى ينتهي في آخر مشواره إلى "بحار الجمع"، فيقول الشاعر (التائية الكبرى: 725):

وَعُصْنَتْ بِحَارَ الْجَمْعِ بَلْ خُضْتُهَا عَلَى انْفِرَادِي فَاسْتَخْرَجْتُ كُلَّ يَتِيمَةٍ

ومن قمة معاناته الصوفية هذه تتضح خطة سفره الروحي على اختلاف مراحل ووحدة هدفه، وهذا ما لم يكن واضحاً منذ البداية.

1- 3: لغة الحب في التائية الكبرى

اشتهر ابن الفارض في الأدب العربي الصوفي وغير الصوفي باللقب الرفيع "سلطان العاشقين"، حتى إن الكثير من الباحثين رأوا أن ابن الفارض هو شاعر الحب أو العشق الإلهي على الإطلاق. أما دراستنا الدلالية في لغة الحب كما ترد في التائية الكبرى فكشفت لنا أن لغة الحب لها دور محدود في التجربة الصوفية الفارضية. فهناك ثلاثة أصول لغوية لها (أو قل لمشتقاتها) مركزية واضحة في

قاموس الحب الفارضي، وهي: (ح-ب-ب: ومنه حُبّ، حَبِيب... إلخ) - (ه-و-ي: ومنه هَوَى، يَهْوَى، هَوَى... إلخ) - (و-ل-ي: ومنه وَلَاء، وَلِيّ، أولياء... إلخ).

وعندما قارنًا هذه الأصول الثلاثة وجدنا أن الأصل (و-ل-ي) هو الأوسع معنى واستعمالاً في القصيدة، وإن لم يكن الأكثر تكراراً. والواقع أن مشتقات هذا الأصل ترد في كل المراحل الثلاث للسفر الصوفي عند ابن الفارض، بل إن له استعمالاً خاصاً في المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة الجمع. بينما ينحصر استعمال الأصلين الآخرين (ح-ب-ب) - (ه-و-ي) في مرحلتَي الفرق والاتحاد حيث يكتشف الشاعر أن حبه للحبيبة إنما هو حبه لذاته. أما في مرحلة الجمع فلا يتكلم ابن الفارض بلغة الحب والهوى، وإنما يتكلم بلغة الولاء أو الولاية الصوفية.

ويبدو لنا أن السبب الأساسي لذلك الاستعمال الفريد يرجع إلى أن الأصلين (ح-ب-ب) - (ه-و-ي) يحتويان في إدراك الشاعر على لون دائم من الثنائية التي لا تليق بمرحلة الجمع. فالحب يُوحى دائماً بحركة بين اثنين، حتى في مرحلة الاتحاد حيث يكتشف الشاعر أن حبه لحبيبه إنما هو حب ذاته لذاته، حيث يقول "... ذَاتِي لَذَاتِي أَحَبَّتْ" (الثائية الكبرى 263). والواقع أن الشاعر يكتشف ذاتيته العميقة من خلال عملية يندمج بها مع حبيبته، عملية يمكن تسميتها بـ"الصيرورة نحو الذات" (to become one's own self)، عبّر عنها الشاعر بعباراته الخاصة بالقاموس الفارضي، وهي: أَنَا إِيَّاهَا - هِيَ إِيَّاي - أَنَا إِيَّاي.

ولكن، وإن كان الشاعر الصوفي قد ترقّى في مرحلة الاتحاد إلى اندماجه الكامل مع حبيبته في وحدة تامة معها، وإن كان قد ترنم طويلاً في هذه المرحلة عن سكره التام ونشوته الشاملة بها، إذ لم يعد يرى في الحقيقة إلا حبيبته، وأخيراً إلا ذاته، إلا أنه، رغم سمو هذه المرحلة الصوفية، يُفبق منها ليتحقّق أنه لم يزل في الثنائية، أو كما يقول هو عن نفسه: (الثائية الكبرى 230).

كَذَا كُنْتُ حِينَا قَبْلَ أَنْ يُكْشَفَ الْغَطَا مِنْ اللَّبْسِ لَا أَنْفَكُ عَنْ ثَوْبِيَّةِ

لذلك رأينا، نتيجة لهذا البحث الدلالي، أن مرحلة الحب، رغم كل عباراتها، ليست قمة معاناة ابن الفارض الصوفية. وقد أعلن ذلك هو بنفسه بكل وضوح حيث قال (الثائية الكبرى: 294 - 295):

فَنِي الْحُبِّ! هَا قَدْ بُنْتُ عَنْهُ بِحُكْمٍ مَنْ يَرَاهُ حَبَابًا فَالْهَوَى دُونَ رُبَّتِي

وجاوزتُ حَدَّ الْعِشْقِ، فَالْحُبُّ كَالْقَلَى وَعَنْ شَأْوِ مِغْرَاجِ اتِّحَادِي رَحَلْتِي

ويتضح جلياً من هذه الأبيات أن الحب مع مرادفيه من العشق والهوى لا يزال حجاباً للشاعر وإن وصل بها إلى مرحلة الاتحاد. إنما يقصد الشاعر الصوفي أفقاً أعلى وأوسع من ذلك، فإن رحلته الروحية تقوده عبر كل حجابٍ حتى تغوص به فيما يسميه هو "بحار الجمع".

1- 4: محورية الألفاظ "نفس وذات وروح" في القصيدة

إلى جانب ذلك فإننا قد لاحظنا أيضاً أن للألفاظ "نفس وذات وروح" أهمية بالغة في القصيدة، ولذلك سميناهـا "الألفاظ المحورية". إلا أننا كنا قد لاحظنا أن تلك الألفاظ ترد في الكثير من شروح الشراح ودراسات الدارسين مُحَمَّلة بمعانٍ فلسفية مستمدة في الغالب من لغة ابن العربي أو من مفاهيم الفلسفة الأفلاطونية وما يُشبهها. فكان هؤلاء الباحثون يتكلمون عن "النفس الكلية" و"الذات الإلهية" و"الروح الكلي" ... إلخ، وكأنها مفاهيم واضحة تتسق وتتناسب مع القاموس الفارضي. فأصبح لزاماً علينا أن نخصص لها بحثاً دلاليّاً دقيقاً.

ومما لاحظناه في دراستنا التحليلية أن لفظي "نفس" و"ذات" يأتیان في الغالب في موقع التوكيد للضمير المتكلم "أنا" أو في موقع الإضافة مثل: نفسي وذاتي. وفي هذا المعنى تقابلهما في اللغات الغربية ألفاظ مثل (self, même.... etc.). فيمكن في هذه المواضع استبدالهما بالضمير "أنا" في كل مراحله من الفرق والاتحاد والجمع، إذ ليس لهما معنى خاص مستقل عن الضمير "الأنا".

وأما لفظ "روح" فليس له استعمال كاسم توكيد لـ"الأنا"، فلا يأتي مستبدلاً منه في مراحله الثلاث. وهذا لأن لفظ "روح" يدل في سياق القصيدة إلى القوى الروحية من مجموعة قوى "الأنا" فحسب. وإذا كان لفظ "روح" يشير إلى مجموعة الصفات الروحية في "الأنا" التي تقابل الصفات الحسية فيه، فإنه يشير أيضاً في بعض الأبيات من القصيدة إلى معنى ديني خاص في لغة الوحي للأنبياء والكرامات للأولياء.

1- 5: "الأنا الجمعي" قمة التجربة الصوفية لابن الفارض

فبدا لنا في آخر مشوارنا الدلالي في التائية الكبرى أن لفظ "الأنا" هو اللفظ المركزي فيها بغير منافس. وقد اتضح لنا على ضوء هذا الاكتشاف أن مقصد التجربة الصوفية لابن الفارض الأسمى وغايتها القصوى إنما هو الاكتشاف والتحقيق لـ"ذاته" أو لـ"أنا" في أبعد أبعاده أو أعمق أعماقه. والواقع أن اللفظ "أنا" هو اللفظ المركزي للقصيدة كلها على الإطلاق، وهو كذلك اللفظ المركزي لكل المراحل الصوفية الثلاث من الفرق والاتحاد والجمع.

لقد قلنا إن رحلة الشاعر لا تنتهي عند مرحلة الاتحاد، إنما تترقى به إلى آفاق الجمع أو تغوص به في عمق "بحار الجمع"، ذلك لأن الشاعر وصل إلى الكشف الجلي فيها لحقيقة "ذاته" أو الـ"أنا"، فيتخذ الـ"ذات"، أو الـ"أنا"، في نظر الشاعر أبعداً جديدة واسعة جعلتنا نسميه الـ"أنا الجمعي" (the all-comprehensive self). ويصف لنا الشاعر أبعاد "ذاته" أو الـ"أنا"، كما يلي:

أ- يُثبت الشاعر أن الـ"أنا"، أو "ذاته"، كان حاضراً في الأزلية عند أخذ ميثاق الولاء حيث كان الجمع تاماً بين المخاطب (ألسنت) والمخاطب (بلى) بغير فصل أو فرق (التائية الكبرى 495-496). وفي هذا الموقف إشارة واضحة إلى الآية القرآنية: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ

وَأَشْهَدُهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ﴿١٧٢﴾
[سورة الأعراف، الآية: 172].

ب- يُثَبِّت الشاعر أن الـ"أنا"، أو "ذاته"، هو مصدر الفيض والإمداد على الكون كله بصفاته وأفعاله. ويظهر ذلك واضحاً خاصةً في صور الحب والجمال حيث يكتشف أنه هو الفاعل والمفعول في الكل: فهو المُحِبُّ والمُحِبُّوبُ في آن واحد؛ وكذلك هو الفاعل في تاريخ الأنبياء والأولياء كالمقطب الأسمى. ويشرح الشاعر هذه الوحدة الفعلية بما يجرى في لعبة "خيال الظل" من الوحدة بين الفاعل الواحد والأشكال المتعددة المفعول بها، حيث يقول: (التائية الكبرى 704-708)

وَكُلُّ الَّذِي شَاهَدْتُهُ فِعْلٌ وَاحِدٌ بِمَفْرَدِهِ لَكِنْ بِحُجُبِ الْأَكِنَّةِ
إِذَا مَا أَرَالَ السُّتْرَ لَمْ تَرَ غَيْرَهُ وَلَمْ يَبْقَ بِالشُّكَالِ إِشْكَالٌ رَيْبَةٍ
وَحَقَّقْتُ عِنْدَ الْكَشْفِ أَنَّ بِنُورِهِ أَهْ تَدَيَّتْ إِلَى أَفْعَالِهِ فِي الدُّجْنَةِ
كَذَا كُنْتُ مَا بَيْنِي وَبَيْنِي مُسْبِلًا حَجَابَ التَّبَاسِ النَّفْسِ فِي نُورِ ظَلْمَتِي
لَأُظْهِرَ بِالتَّدْرِيجِ لِلْحِسِّ مُؤْنَسًا لَهَا فِي ابْتِدَاعِي دَفْعَةً بَعْدَ دَفْعَةٍ

إذن، فليست المظاهر الكونية في وعي الشاعر إلا أشكالاً وصور تلبس فيها الـ"أنا" أي "ذات" الشاعر الصوفي لكي يظهر بها ذاته لذاته تدريجياً عبر الزمان والمكان.
ج- وأخيراً يكتشف الشاعر ويثبت أن الـ"أنا" أو حقيقة "ذاته" يمتدُّ وراء كل تلك الأشكال والصور والمظاهر في جمعٍ فعلي أو فعلٍ جمعي من أقصى الكون إلى أقصاه، فيقول: (التائية الكبرى 716-717):

وَعُدْتُ بِإِمْدَادِي عَلَى كُلِّ عَالَمٍ عَلَى حَسَبِ الْأَفْعَالِ فِي كُلِّ مُدَّةٍ
وَلَوْلَا اخْتِجَابِي بِالصِّفَاتِ لِأُحْرِقْتُ مَظَاهِرَ ذَاتِي مِنْ سَنَاءِ سُبْحَتِي

وفي بحار ذلك الجمع الفعلي الفاعل في كل شيء ومن عمق ذلك الاندماج الكامل مع الكل لا يتردد الشاعر الصوفي في أن يترنم بلهجة مبهرة مذهشة (التائية الكبرى 638-640):

وَلَوْلَايَ لَمْ يُوجَدْ وَجُودٌ وَلَمْ يَكُنْ شُهُودٌ وَلَمْ تُعْهَدْ عُهْدٌ بِذِمَّةِ
فَلَا حَيٍّ إِلَّا عَنْ حَيَاتِي حَيَاتُهُ وَطَوَّعَ مُرَادِي كُلَّ نَفْسٍ مُرِيدَةٍ
وَلَا قَائِلٍ إِلَّا بِلَفْظِي مُحَدَّثٌ وَلَا نَاطِرٍ إِلَّا بِنَاطِرِ مُقَلَّتِي

ويرى الشاعر أنه في أعماق هذا الـ"أنا الجمعي" تتآلف وتتعانق كل المظاهر التي تبدو متناقضة متناقضة في عين وعينا السطحي الظاهر، حيث يقول (التائية الكبرى 389):

شُهُودِي بِعَيْنِ الْجَمْعِ كُلِّ مُخَالَفٍ وَلِيَّ انْتِلَافٍ صَدُّهُ كَالْمَوَدَّةِ

ولكننا نلاحظ أن حقيقة هذا الـ"أنا الجمعي" ليس لها تعريف واضح بَيِّن في نص القصيدة، إنما يصفها الشاعر بصور مختلفة وتشبيهات متلونة تعبر عما يشعر به هو من مشاعر وخواطر عبر تجربته الفريدة.

1- 6: "الأنا الجمعي": هو القطب ومفيض الجمع

والواقع أننا لا نجد في كل القصيدة إلا تسميتين لحقيقة ذلك الـ"أنا الجمعي"، وعليهما أيضاً يخيم الكثير من الغموض. فالشاعر ينسب لذاته تسمية "القطب" في هاتين البيتين (التائية الكبرى 500-501):

فَبِي دَارَتِ الْأَفْلَاكُ فَأَعْجَبَ لِقُطْبِهَا الـ مُحِيطٍ بِهَا وَالْقُطْبُ مَرْكَزُ نَقْطَةٍ

وَلَا قُطْبٌ قَبْلِي عَنْ ثَلَاثِ خَلْفَتُهُ وَقُطْبِيَّةُ الْأَوْتَادِ عَنْ بَدَلِيَّتِي

يقول الشاعر إنه القطب الذي هو محيط بالكل ومركز للكل، وإن قُطْبِيَّتَهُ قُطْبِيَّةٌ مُطْلَقَةٌ لم تأتِ عبر الدرجات الصوفية المعروفة من الأوتاد والأبدال. هذه إشارة واضحة إلى نظرية القطب المعروفة في الأوساط الصوفية منذ عهد الحكيم الترمذي (ت320هـ/932م)، صاحب كتاب "ختم الأولياء". إلا أن ابن الفارض يدعي لنفسه هنا قطبيةً مُطْلَقَةً لا صلة لها بتواتر الطرق الصوفية المعروفة. ولا يسع المجال هنا لشرح موضوع القطبية الواسع المعقد.

وأما التسمية الأخرى فقد تُلقِي بعض الضوء على عمق التجربة الصوفية عند ابن الفارض بأكملها. فيقول الشاعر في آخر القصيدة (التائية الكبرى 751-753):

وَلِي مِنْ مُفِيضِ الْجَمْعِ عِنْدَ سَلَامِهِ عَلَيَّ بِ"أَوْ أَدْنَى" إِشَارَةٌ نِسْبَةٍ

وَمِنْ نُورِهِ مِشْكَاءُ ذَاتِي أَشْرَقَتْ عَلَيَّ فَنَارَتْ بِي عِشَائِي كَضَخَوَتِي

فَأَشْهَدُنِي كَوْنِي هُنَاكَ فَكُنْتُهُ فَشَاهَدْتُهُ إِيَّايَ وَالنُّورَ بَهْجَتِي

وفي هذه الأبيات، إشارة جلية إلى مقام "أو أدنى" الذي يُنسَب عند الصوفية إلى الحقيقة المحمدية. ويقول الشاعر الصوفي إن تلك الحقيقة النورية هي "مفيض الجمع" لذاته ومنبعه الأول، وقد كُشف له ذلك في مكاشفة غيبية (فَأَشْهَدُنِي كَوْنِي هُنَاكَ فَكُنْتُهُ). وكذلك يقول إنه اندمج مع هذا النور الأصلي الأول اندماجاً تاماً (وَشَاهَدْتُهُ إِيَّايَ)، فأصبح هو الشاعر بذاته ذلك النور الأزلي (النورُ بَهْجَتِي). ولا شك

أن الشاعر كشف في هذه الأبيات عن بعض السر الغامض الذي كان يخيم على أشعاره ومعاناته الصوفية طوال رحلته الروحية. إنه يشير إلى أن الـ"أنا الجمعي" الذي توصل إليه مصدره الأول ومرجعه الأخير هو ذلك النور الأول الأصلي الذي يُعرف عند الصوفية بـ"النور المحمدي". ويقال عندهم إنه النور الذي به خلق الله كل شيء وفيه أنار تاريخ الأنبياء والأولياء، فهو النور الذي ينعكس في صورة "الإنسان الكامل". فقد أضفى الشاعر على نفسه في مرحلة الجمع صفات "الإنسان الكامل" المعروفة عند الصوفية. فنلاحظ أن الشاعر الصوفي لم يقف على شرح نظرية تلك الحقيقة العليا ولا شغل نفسه بالتفلسف حولها كما فعل بعده شراحه ودارسوه.

وأخيرًا يمكننا أن نُلخّص سفرنا الدلالي في التائية الكبرى في إثبات أن هذه القصيدة تبدو لنا ترجمة ذاتية عن اكتشاف وتحقيق لـ"ذات" الشاعر أو للـ"أنا" إلى أبعد أبعاده، وهو ما نسميه نحن بـ"الأنا الجمعي". واتضح كذلك أن هذا "الأنا الجمعي" إنما تحقق للشاعر بالاندماج الكلي في النور الأول الأصلي المعروف عند الصوفية بتسميات شتى مثل "النور المحمدي" أو "الحقيقة المحمدية" أو "الإنسان الكامل".

1-7: خاتمة البحث

وختامًا لبحثنا هذا فإننا نعتقد أن التسمية التقليدية لابن الفارض كـ"سلطان العاشقين" لا تُعبر عن عمق تجربته الصوفية وأبعادها البعيدة. إنما يبدو ابن الفارض لنا على أنه شاعر "الأنا الجمعي" الذي يجد حقيقة ذاته في الاندماج التام مع الحقيقة العليا المسماة في الاصطلاح الصوفي بـ"النور المحمدي" أو "الحقيقة المحمدية" أو "الإنسان الكامل". فليس وصف الحب والجمال في شعر ابن الفارض إلا جزءًا محدودًا ومرحلةً عابرة في سفره الصوفي الذي يهدف إلى آفاق أعلى وأوسع، ألا وهي "بحار الجمع"، أي تلك الحقيقة النورية العليا التي هي مصدر الكل ومرجع الكل. فربما ساعدت دراستنا الدلالية هذه - كما نرجو - على مراجعة بعض الأحكام التقليدية على أشعار ابن الفارض ومعناها الصوفي. وربما تدّخر لنا الأيام من يتقدم بدراساتٍ أخرى قد توضح ما خفي علينا من أسرار هذا الشاعر المصري العظيم.

وأخيرًا، فألمي بعد هذا الجهد أن أكون قد حققت الهدف الأول من بحثي في أشعار الشاعر الصوفي العظيم، عمر بن الفارض، وهو توضيح مدلولات الألفاظ الأساسية ومعانيها الحقيقية كما ترد في سياق قصيدته "التائية الكبرى" عبر المراحل الثلاث لرحلته الروحية، وأن أكون بذلك قد ساهمت مساهمة فعالة في فهم معاناة الشاعر الصوفية.

ولكنني، أود أن أشير هنا في آخر هذا المطاف الدلالي إلى أن المعاني الصوفية لا تتأتى من خلال بحث علمي بحت فقط، حتى وإن كان له دور لا غنى عنه في فهمها. وذلك لأن المعاناة الصوفية يعيشها الصوفي في عمق لا تُعبر عنه الكلمة الملفوظة. وقد أشار ابن الفارض إلى ذلك الإشكال حيث قال (التائية الكبرى 191):

فَالسُّنُّ مَنْ يُدْعَى بِاللَّسَنِ عَارِفٍ وَقَدْ عَبَّرْتُ كُلَّ الْعِبَارَاتِ كُلَّتِ

والواقع أن الدراسات الصوفية تتطلب من المهتم بها الكثير من الصفاء الروحي والنقاء النفسي حتى يتجانس الباحث مع الشاعر الصوفي فيدرك مقاصده البعيدة بذوق مُرهَف لطيف. وقد قال ابن الفارض في هذ الصدد مُحذراً قُراءَهُ (التائية الكبرى 397):

وَعَنِّي بِالتَّلْوِيحِ يَفْهَمُ ذَائِقٌ غَنِيَّ عَنِ التَّصْرِيحِ لِلْمُتَعَتِّ

وهنا يحسن أن يتوقف الباحث مُحاذراً كيلا يكون من المتعنتين.

2. حول ديوان ابن الفارض

عرَف ديوان ابن الفارض شيوعاً وانتشاراً ورواجاً عظيماً عبر شتى العصور والبلدان، وبين مختلف البيئات الصوفية وغير الصوفية. إلا أننا لاحظنا أن تلك الروايات لنصه ترجع كلها إلى ما نشره علي سبط ابن الفارض (ت حوالي 755هـ / 1355م)، بعد وفاة جده بقرن تقريباً. وقد قدّم سبطه ديوان جده بترجمة سيرته، التي سمّاها "عنوان الديوان"، وعُرفت فيما بعد بـ"ديباجة الديوان". إلا أن عمل سبطه لم يعد موضع ثقة لأنه حوّل ترجمته لسيرة جده إلى سلسلة مطّردة من الخوارق والكرامات التي لا تُصدّق، بالإضافة إلى أنه قد زاد على أشعار جده أبياتاً من عنده، بينما كان ابن الفارض بعظمة شعره وبعمق تجربته الصوفية غنياً عن تلك الصورة الأسطورية التي رسمها له سبطه في ديباجته لديوان جده. وبالتالي أصبحت تلك الصورة الأسطورية هي المعروفة والمتداولة بين عامة الناس.

كان المستشرق الإنجليزي جون آرثر آربي (A. J. Arberry, d. 1973) أول من استطاع أن يُثبت بمصادر تاريخية موثوق بها أن هناك رواية أخرى لديوان ابن الفارض تختلف عن رواية علي سبط الشاعر. ولقد عثر آربي على مخطوطة لديوان ابن الفارض بين عدد من المخطوطات العربية المُثبتة في المجموعة المسماة بـ"تشستر بيتي"، في مكتبة مهمة بمدينة دبلين بأيرلندا (Chester Beatty Collection – Dublin, Ireland). فأتضح من دراستها أن هذه المخطوطة أقدم من رواية علي سبط الشاعر إذ إن كتابتها ترجع إلى ما بين سنتي 691هـ / 1292م – 701هـ / 1302م. فكانت تلك المخطوطة شهادة تاريخية قاطعة على وجود رواية لديوان ابن الفارض تتألف من خمس عشرة قصيدة فحسب، بدون الجزء الثاني من الديوان المُثبت في رواية علي سبط الشاعر. فنشر آربي هذه المخطوطة سنة 1952، ثم قام بترجمة الديوان برمته.

وبعد عدة سنين أُتيح لي أن أَعثر صدفةً في مدينة قونية (بتركيا) على مخطوطة لديوان ابن الفارض أقدم من مخطوطة تشستر بيتي نفسها، إذ إن تاريخ كتابتها يتراوح فيما بين 650هـ / 1242م – 673هـ / 1274م على أرجح تقدير. وتتفق هذه المخطوطة مع رواية مخطوطة تشستر بيتي على عدد القصائد وهي خمس عشرة فحسب. وفي وقت لاحق عثرت أيضاً على مخطوطتين أُخريّين إحداهما في المكتبة

الشرقية في ليدن (ب هولندا) والأخرى في المكتبة القومية في برلين (بألمانيا). وهاتان المخطوطتان أيضا تتفقان مع رواية مخطوطتي قونية وتشستر بيتي على عدد قصائد الديوان، وهي خمس عشرة قصيدة فقط، مع عدم وجود الجزء الثاني من الديوان.

فإزاء هذا التراكم من الشهادات التاريخية رأيت أنه أصبح لزاماً عليّ إعادة تحقيق ديوان ابن الفارض على أساس أوسع وأوثق مما كان عليه من قبل. هذا، وقد اعتمدتُ في تحقيقي لنص الديوان على مخطوطة قونية، بعد ما اتضح أنها أقدم المخطوطات وأكثرها صحة وتماسكاً لنص الديوان بلا شك. إذن، فالنص الذي أقدمه بتحقيقي هو في المقام الأول قراءتي لمخطوطة قونية قراءة صحيحة. أما في الهوامش فسجلت كل القراءات الأخرى (بأخطائها أيضاً) التي وجدتُها في مختلف المخطوطات، وعددها سبعة بالإضافة إلى مخطوطة قونية. إلا أنني رأيت أنه لكي يكون تحقيقي أكمل وأشمل عليّ أن أقارن تلك القراءات الأولى بما نُشر عن ديوان ابن الفارض حديثاً، ابتداءً من القرن الثامن عشر، وهي ثلاث عشرة نشرة رئيسية. لذلك كتبتُ تحت العنوان الرئيسي "ديوان ابن الفارض" عنواناً ثانوياً يُعبر عن منهجي في عملي، وهو "قراءات لنصه عبر التاريخ"، مشيراً بذلك إلى أن ديوان ابن الفارض تعرّض عبر التاريخ لقراءات مختلفة ومتناقضة أحياناً. هكذا تَسَهّل للقارئ اللبيب المقارنة فيما بين تلك القراءات المختلفة، قديمها وحديثها، ويكون بإمكانه أن يأتي هو بنفسه بقراءته الشخصية للديوان، حسب إدراكه اللغوي وذوقه الفني والصوفي.

سؤال العدالة ومبدأ احترام الحق الإنساني.

مطالسي حمي نورالدين

طالب دكتوراه/ جامعة وهران 2

تحت إشراف: ا.د صايم عبد الحكيم/ جامعة وهران 2

توطئة.

من بين الحقائق التي يمكننا الوقوف عليها إذا ما حاولنا تقصي ما كتبه المفكرون في السياسة والأخلاق، أنه لا يمكننا الظفر بمفهوم عام ومطلق للعدالة يتجاوز كل التأويلات والرغبات الإنسانية. مفهوم يمكن من خلاله معرفة ما هو عادل وما هو ظالم، ويكون بمثابة الرادع لتلك الرغبات والأهواء التي طالما كانت سببا رئيسيا في ظهور تلك التناقضات الاجتماعية، فأخّلت بنظام العلاقات الإنسانية، وخوّلت للإنسان بأن يسيطر على أخيه الإنسان، باسم عدالة هو مبدعها ومؤولها لما يلاءم ظروفه وأهواءه.

حتى إذا تكلمنا عن المجتمع الإنساني المعاصر، أمكننا القول بالأزمة الروحية التي جردت العلاقات الإنسانية من كل وعي أخلاقي. أزمة كان من تداعياتها، أن قلبت مضمون المفاهيم رأسا على عقب، وجردته من معانيه الحقّة. فإذا تساءلنا عن المعيار الذي من خلاله يمكن الحكم على قانون بأنه عادل أو ظالم، أو على سلوك بأنه خير أو شرير، فإنّه قد أصبح مشوها وغامضا. فمن الواجب مثلا أن نعتقد بالأهمية الأساسية للحقوق الإنسانية، لكن عندما نجبر الآخر على تبني ما اعتقدناه واقتنعنا به، ألا يثير ذلك شكّا في شرعية هذا الاعتقاد؟ والحالة هذه، ألسنا بحاجة اليوم إلى إعادة النظر في مضمون العدالة، باعتبارها قيمة تأتي على رأس كل القيم الإنسانية، وتحمي الحقوق الفردية التي تعبّر في حقيقتها عن إنسانية الإنسان وكرامته؟

1- مفهوم العدالة.

لا شك أنّ الكلام عن العدالة، هو في أصله كلام عن النظام *L'ordre*، وعن التناغم والانسجام الحاصلين بين قوى النفس الإنسانية التي تحرّك أفعال وسلوكات الفرد داخل المجتمع الذي يعيش فيه. وبارتباطها بالنظام، فإنّها تتكفل بكلّ التصويبات اللازمة والتصحيحات التي تضمن الحقوق الفردية وحمايتها في إطار القانون الذي يجب أن يكون في حدّ ذاته عادلا ومنصفا، بالشكل الذي يجعله واحدا بالنسبة للجميع، ومتعاليا على كلّ التأويلات الإنسانية التي تتأسس على الرغبة والمصلحة. وبارتباطها بالحق، فهي تشكّل "الإرادة الراسخة لاحترام كلّ الحقوق وأداء كلّ الواجبات"¹.

وفي هذا كلام عن العدالة، باعتبارها القيمة الأساسية التي تأتي على رأس كلّ القيم الإنسانية، وتؤسّس لما يجب أن يكون عليه السلوك والفعل الإنساني، من خلال مطابقته للقانون الذي يفرض الحدود

¹ - عبد الرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1976، ص.165.

اللازمة والقواعد الأساسية لضبط العلاقات الاجتماعية بين الأفراد. من هنا ذلك "الاحترام الذي يقتضي الشعور بعدم إلحاق الضرر بالآخر"¹، والتعامل معه على أساس أنه غاية في حد ذاته، وليس مجرد وسيلة من أجل غاية أكبر. وفي هذا كلام عن حجم المسؤولية الملقاة على عاتقنا من خلال تعاملنا مع الآخر، الذي هو في الحقيقة يمثل الوجه الحقيقي، والموضوع الذي تتجسد من خلاله أفعالنا. "فباسم هذه المسؤولية اللامتناهية، كما يرى -إيمانويل ليفيناس- *E. Levinas* -، يجب أن ننقل بتلك الخصوصية إلى الكونية، وأن نخضع العدالة للحق، وذلك بهدف ضمان المساواة في المواطنة، والتأسيس لعلاقة متبادلة في الواجبات"². والحالة هذه، فمن الواجب أن يكون فعلي وسلوكي عادلا في حد ذاته، باعتبار أن هذا الفعل سيكون موجهاً للآخر الذي يشاركني الوجود، ويتمتع بنفس الحقوق التي أتمتع بها. وأي إخلال بهذه العلاقة التي تربطني بالآخر، سيؤدي إلى الظلم واللاعادلة في حقّه، الذي هو في حقيقته الجوهرية حقّ الإنسان بصورة عامة. "فإذا كان العدل بمعناه العام، يقتضي المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات، فإنّ معنى العدل هنا يجب أن ينصرف بالدرجة الأولى إلى مساواة الإنسان غيره بنفسه"³. من هنا مقولة، لا تفعل بالغير ما لا تريد أن يفعله الغير بك. والحالة هذه، فمن الواجب أن تكون أفعالنا تتماشى والنظام العادل الذي يضمن للآخر حقوقه، التي تستلزم منا واجب الإحترام والتقدير.

وعلى هذا الأساس، يمكن الكلام عن العدالة، أولاً "بمعناها الموضوعي- *Objectif* -، الذي يعبر عن حالة ما هو عادل من خلال مطابقته لنظام معين، وثانياً بمعناها الذاتي- *Subjectif* - الذي يتمثل في الهيئة الراسخة، أو الفضيلة التي تدفعنا إلى تحقيق مثل هذا النظام. من هنا يمكن الكلام عن الإنسان العادل باعتباره قادراً على تحقيق هذا النظام وبالتالي على تحقيق العدالة"⁴. تجدر الإشارة هنا أنّ هذا المعنى الأخير للعدالة، يسهم بشكل كبير في تحقيق العدالة بمعناها الموضوعي، وذلك من منطلق أنّها "فضيلة يمتلكها الفاعل، تدفعه إلى تحقيق النظام العادل"⁵. وعليه فإنّ الإنسان الفاعل لهذه الفضيلة، لا يمكنه أن يكون عادلاً مع نفسه وبالتالي مع الآخر.

هذا ويمكن الكلام كذلك، عن العدالة "باعتبارها سلطة قضائية، أي مجموع المؤسسات المكلفة بتطبيق القوانين، وفرض الإحترام للحقوق الوضعية"⁶. وإذا قلنا هنا بالعدالة كمؤسسة، فمعنى ذلك أنّها تتجاوز نطاق الفضيلة، أو الملكة الشخصية التي يمتلكها الفاعل، إلى مستوى المجتمع الذي يعجّ بشتى

¹ - Didier Julia, *Dictionnaire De La Philosophie*, Larousse, V.U.E.F, Paris, 2001, p.142.

² - Olivier Dekens, *Le devoir de justice*, Armand Colin, Paris, 2004, p.10.

³ - محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ص.31.

⁴ - Michel Blay, *Grand Dictionnaire De La Philosophie*, Larousse, V.U.E.F, Paris, 2003, p.585.

⁵ - Sylvain Auroux, *Les Notions Philosophiques*, P.U.D.F, 2eme édition, 1998, p.1406.

⁶ - Noella Baraquin, Anne Baudart et autres, *Dictionnaire de philosophie*, Armand Colin, Paris, 2005. p.197.

أشكال التناقضات، فتكون مهمة هذه العدالة هنا هي إرجاع الحق إلى نصابه. إنَّها تهتم بالأحداث الذي يخرج فيها الإنسان عن القانون أو النظام، وبالتالي عن المفهوم العام للعدالة.

ومع ذلك، تبقى العدالة من الإشكاليات المعقدة التي يواجهها الفكر الإنساني منذ القدم. ولربما أكبر إشكال يطرح هنا، هو عدم القدرة على الظفر بمفهوم عام ومطلق للعدالة، يؤسّس لما يجب أن تكون عليه المؤسسات في ضبطها لمعايير ومقاييس التعاملات بين الناس. وحتى إن قلنا بالعدالة كمفهوم يتعالى على الزمان والمكان، وبالتالي يتجاوز كلّ الرغبات والأهواء الإنسانية، فالسؤال المطروح هنا، هو ما دور هذه العدالة والمجتمع يعجّ بكل التناقضات، في خضمّه نشهد كلّ أنواع التجاوزات على الحقوق والحريات الإنسانية؟ أليس حُرّي بنا أن ننقل من مستوى العدالة كفكرة إلى التأسيس لعدالة المؤسسات التي تحمل على عاتقها مهمة توزيع الخيارات الاجتماعية بين الناس، وإحلال المساواة بينهم؟

2- سؤال العدالة بين الطرح الأفلاطوني والطرح الأرسطي

يمكن القول أنّ سؤال العدالة كان دائما يقع ضمن أولويات الفلاسفة والمفكرين عبر العصور، إيماننا منهم بالأهمية القصوى التي تحظى بها هذه القيمة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء. هكذا سنجد في متون الفكر اليوناني، ما يدلّ على هذه الأهمية التي دفعت بالمفكرين إلى البحث عن المعيار الذي يقدّم الترياق المناسب والشفاء الملائم لمرض المدينة- الدولة *La cité état*، حين يظهر فيها الظلم والفساد، وتسند المهام إلى غير أهلها. وبعبارة أخرى، أصبح نظام المدينة وتدبير شؤونها الذي أضحي يعبر به عند اليونانيين بالسياسة *La politique*، يقع في صلب اهتمام فكرهم، الذي وجد ضالّته في أحضان المدينة.

وهنا يمكننا الإشارة إلى تلك النقلة التي حدثت للفكر من مجاله الطبيعي الذي كان حكرًا على البحث في الطبيعة، وعن أصل الكون، إلى البحث في الإنسان وما الذي يجب أن يكون عليه، وفق طروحات أخلاقية وسياسية، تهتمّ بالتنظير لإنسان متوازن، ومجتمع يحتكم في أساسه إلى النظام الذي بانتقال الفكر من مجاله الطبيعي إلى المجال الأخلاقي، كما أسلفنا القول، أضحي يمثل العدالة والحق والقانون. السؤال المطروح هنا كيف تعامل كلّ من أفلاطون وأرسطو مع هذه المفاهيم؟ خصوصا وأننا هنا إزاء علمين من أعلام الفكر اليوناني لا يمكن تلافيهما عند الحديث عن العدالة.

أ- أفلاطون وعدالة المثال.

لا شك أنّ الكلام عن العدالة عند أفلاطون، يجعلنا نتطّلع إلى ما يسمى العدالة بالذات *Lajustice en soi*- التي تهدف إلى تحقيق الخير الأسمى، ضمن نظام محكم تحكمه تلك التراتبية في تقسيم المهام، واحترامها باعتبارها تقدّم لكلّ واحد في المجتمع ما يستحقّه، ووفق ما هو مؤهّل له. عدالة بهذا الشكل لا يمكن العثور على حيثياتها، إلّا في متون "الجمهورية" *La République*- التي

ألفها فيلسوفنا، من أجل أن يخدم دائما الفلسفة الحقيقية والقويمة، القدرة وحدها فحسب على شفاء المدن المريضة والجنس البشري المريض"¹.

ستكون البداية إذن مع -أفلاطون- الذي حاول الوقوف على مواطن الفساد التي تتخر بالدولة، بغية الوصول، إلى مفهوم العدالة الذي يجب أن يكون عنوانا على اجتماع الفضائل وانسجامها. فكان هدفه بذلك، هو التنظير لما يجب أن يكون عليه الفرد في اعتداله النفسي، وما الذي يجب أن يكون عليه نظام المدينة بانتقائه للحاكم الصالح والحكيم الذي يتدبر شؤون هذه المدينة ويرعى مصالحها. وهنا يمكننا الوقوف على ذلك الالتقاء بين الأخلاقي والسياسي، الذي يسم الفكر اليوناني بصورة عامة، والذي يهدف إلى تحقيق سعادة الاجتماع السياسي، وإحلال النظام داخل المدينة التي يجب أن يحكمها ذلك الفيلسوف الحكيم بحسن تدبيره، وكفاءته على إدارة الحكم.

ومن خلال الحوار الذي يعتمد -أفلاطون- في جمهوريته، نجد عرضا لآراء السفسطائيين في مقابل الطرح السقراطي الذي يولد الفكرة من خصومه، بغية الوصول إلى الحقيقة التي لا يشوبها شائب. حقيقة لا يمكن تصوّرها إلا موضوعية تتعالى على شوائب الحس الذي من شأنه إسقاط العامة في متاهة النسبية التي لا تحتكم إلى الثابت والمطلق. إنها النسبية التي ترتد في أصولها إلى الشعار السفسطائي الذي قال به "بروتاغوراس / *Protagoras* -، الإنسان مقياس الأشياء"². وهنا يطرح -أفلاطون- إجابة "ثراسيماخوس / *Thrasymaque* -، حول العدالة باعتبارها فائدة الأقوى"³. وفي هذا طبعاً إحالة ضمنية إلى ترك الطبيعة بأن تفعل فعلتها، بعيدا عن القانون الذي هو من صنع الضعفاء، وذلك لعدم قدرتهم على مجابهة من هم بالطبيعة أقوى. وفي هذا يقول -هيبباس-: "أنتم جميعا الذين تحضرون هنا، إنّي أعتبركم جميعا أهلا وأقارب ومواطنين بموجب الطبيعة، إن لم تكونوا كذلك بموجب القانون. فبموجب الطبيعة يعتبر البشر المتشابهون أقارب. لكن القانون، طاغية البشر يعارض بفهره الطبيعة"⁴.

أمّا الردّ الذي يقدّمه -أفلاطون- على جواب -ثراسيماخوس-، فلن يكون إلا بعد مناقشة هذا الطرح وتقنيده، وفق نظرة متعالية من شأنها رفع كلّ القيم إلى المملكة المثالية التي تتعالى على العالم الحسي والمادي الذي يشوّه حقيقة الأمور ويزجّ بالمفاهيم إلى عالم يضاد في بنيته كلّ ما هو موضوعي وثابت. عندها ستكون "العدالة هي اقتصار الإنسان على ما يخصّه"⁵. وهو جواب مختصر، لم يتأتى إلاّ بعد جدل كبير، وتمحيص سقراطي دقيق لكلّ ما يحيط بمفهوم العدالة، ويتناسب مع سياقاتها. إنّنا نكتشف

¹ - جان جاك شوفالبييه، تاريخ الفكر السياسي، تر: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1998، 4، ص. 38.

² - المرجع ذاته، ص. 29.

³ - أفلاطون، الجمهورية، تر: حنا خبّاز، دار القلم، بيروت، لبنان، د/ط، د/س، ص. 22.

⁴ - جان جاك شوفالبييه، مرجع سابق، ص. 30.

⁵ - المرجع ذاته، ص. 128.

العدالة كواحدة من الفضائل الأساسية / *Les vertus cardinales* -، إلى جانب الحكمة والشجاعة والعفة. السؤال المطروح هنا، ما موقع العدالة في كل هذا؟

تجدر الإشارة هنا، إلى " فكرة الترتيب المعرفي الذي يهيمن على روح الفلسفة اليونانية، ومن ثمة شرف العقل وقيمة الحكيم المطلقة في إدراك الحقيقة وأبعاد الوجود، ولا ريب أنّ في إدراك هذه المنزلة التي ينزل فيها العقل مشرفاً على مسار اللوغوس يمكن فهم الفلسفة الأفلاطونية التي خلصت إلى قيمة الفيلسوف المطلقة في التواصل بين عالمي المثل والظن"¹. على هذا الأساس يقسم أفلاطون النفس الإنسانية إلى ثلاث قوى، ولكل واحدة منها فضيلتها التي تقابلها. القوة العاقلة وفضيلتها الحكمة، القوة الغضبية وفضيلتها الشجاعة، والقوة الشهوانية وفضيلتها العفة. من هنا كان لابدّ من وجود ما يجمع بين هذه الفضائل ويوحد بينها في انسجام وتناغم كاملين. "فهذه القوى المختلفة لابدّ أن تجمعها وحدة واحدة تعلو عليها حتى يتحقّق الانسجام التام بين هذه القوى وبين ما تؤدّيه من أفعال. لابدّ إذن من فضيلة رابعة تكون مهمتها تحقيق الانسجام التام بين جميع الفضائل، إنّها فضيلة الموازنة بين مقتضيات وواجبات كلّ قوّة من هذه القوى، ومن أجل هذا سميت باسم العدالة"². إنّها بمثابة ذلك الانسجام الحاصل بين قوى النفس الثلاث، التي يجب أن يعلوها القوة العاقلة، باعتبار فضيلتها التي تعلو شرفاً وقيمة على باقي الفضائل، ألا وهي فضيلة الحكمة التي ترتبط بالعقل كسلطة تتحكم في القوّة الغضبية والقوّة الشهوانية، لتجعلهما متّزنتين بعيداً عن كلّ إفراط أو تفريط.

أمّا إذا تساءلنا هنا، كيف يحدث ذلك على مستوى المجتمع، فإنّنا نصادف في متون الجمهورية، ذلك التقسيم لطبقات المجتمع الذي يتناسب وقوى النفس الثلاث. وهنا نجد "طبقة الحكام وفضيلتها الحكمة، وطبقة الحراس وفضيلتها الشجاعة، أمّا طبقة العمال والتي يمكن نعتها بالطبقة الاقتصادية فهي العفة، حيث يطلب منها بعض الاعتدال في شهواتها ورغباتها"³. أمّا العدالة هنا فهي اقتصار كلّ فرد على ما يخصه، وبعبارة أخرى، هي أداء كلّ فرد للدور الموكّل إليه، وفق الطبقة التي ينتمي إليها، وللمؤهلات التي يحوزها. وذلك في مقابل الظلم الذي يقصد به في هذا المقام التناول على مهام الغير، وعدم احترام تلك التراتبية الصارمة في توزيع المهام. والحالة هذه يمكن القول، أنّ العدالة تكمن في ذلك التنااسب والانسجام الحاصل بين قوى النفس، والذي من شأنه أن يخلق لنا مواطنًا صالحًا وسويًا، يسهم في تدبير شؤون المدينة التي بدورها تتطلّب حفظ ذلك التنااسب والتوازن بين طبقات المجتمع الثلاث (طبقة الحكّام والحراس والعمّال).

¹ - نورة بوحناش، الخلاق والرهانات الإنسانية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2013، ص.ص. 133/134.

² - المرجع ذاته، ص. 134.

³ - جان جاك شوفالبييه، مرجع سابق، ص. 41.

لكن ما يجب التساؤل عنه في آخر هذا البحث، هو موقع الحقوق في متون النظرية الأفلاطونية التي اهتمت بشكل كبير، وركّزت في أولوياتها، على النظام الذي يجب أن يسود ويحكم المدينة، كما اهتمت بالحاكم الحكيم الذي يأتي على رأس هرم السلطة، ويحفظ التناسب والتناغم الذي يجب أن يسم المدينة، بفرض الاحترام اللازم لتلك التراتبية المجودة بين الطبقات الاجتماعية. "مفهوم العدالة عند - أفلاطون - لا يعني المساواة بالحقوق والواجبات. إنّها عنده أن يقوم كلّ إنسان بوظيفته بحسب كفاءاته ومقدّراته المتلائمة مع بنيته الذهنية والطبيعية، وليس في إطار مساواة في الحقوق أو الفرص أو غيرها. العدالة هنا هي ذلك الانسجام المتحقق نتيجة قيام كلّ واحد بواجباته تبعاً لكفاءاته ومرتبته المحددة بموجب ذلك، بحيث ينسجم الكون وبنية النفس وتنظيم الدولة"¹. وبهذا الشكل يمكننا الكلام عن تلك الحلقة المفقودة في نظرية -أفلاطون- عن العدالة، باعتبار عدم تأكّيده على الجانب القانوني للعدالة الذي يهتم بإشكالية الحق كأولوية تضمن للفرد ما له وما عليه ضمن المجتمع الذي يعيش في كنفه. أمّا ما نجده واضحاً عنده، فهو تأكّيده على النظام والمحافظة عليه. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لا يمكننا التغاضي عن النظرة الطبواوية التي أضحت لصيقة بالنظرية الأفلاطونية، التي وقعت متونها في حلقة اليوتوبيات التي لا يمكن تحقيقها في الواقع. فإذا كان إيمان -أفلاطون- بفساد العالم الحسي قد جعله يرتفع بكلّ القيم إلى مملكته المثالية، توقا منه للوصول إلى الكونية والشمولية، فإنّ مشروعه ذلك قد فقد كلّ علاقة مع القواعد المنظمة للسلوك. عندها يمكننا التساؤل عن دور العدالة هنا، وما فائدة أن نقول بكونيتها وشموليتها، والمجتمع يعجّ بكلّ التناقضات، والسلوكات التي تطيح بحرية الفرد وحقوقه؟

ب- نظرية العدالة عند أرسطو.

لا شك أنّ واقعية -أرسطو- قد جعلته أكثر اهتماماً وصرامة في التعامل مع ما يجري داخل المجتمع اليوناني، خصوصاً وأنّ الأمر هنا يتعلّق بما يجب أن يكون عليه المواطن الصالح، وكذا نظام الحكم الذي يجب أن يدير شؤون المدينة الذي كان يقع ضمن أولويات الفكر الأخلاقي والسياسي عند اليونانيين بصورة عامة. "فعبقرية -أرسطو- كانت أكثر رصانة وإن كانت أقلّ أصالة. فقد كان يشعر أنّ الابتعاد بالفكر عن محيط التجارب المألوفة ربّما تضمّن شيئاً من المغالطة في ناحية من نواحيه، ولو بدا سليماً من الناحية المنطقية"². وعلى هذا الأساس بدا -أرسطو- أكثر صلة بالواقع الذي هو بحاجة إلى تجسيد تلك الأفكار وإحياءها، بتقليص تلك الهوة الموجودة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. السؤال المطروح هنا: كيف تعامل -أرسطو- مع مفهوم العدالة؟ وما هو الدور الذي أوكله لها باعتبارها فضيلة تملو كلّ الفضائل؟

¹ - عزمي بشارة، فهمي جدعان وآخرون، ما العدالة؟ معالجات في السياق العربي، تق: عزمي بشارة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص.29.

² - جورج سباين، تطور الفكر السياسي، الجزء الأول، نر: حسن جلال العروسي، مرجع سابق، ص.150.

كبدائية هنا، تجدر بنا الإشارة إلى النزعة التيليولوجية / *Téléologique* - التي اتسمت بها الفلسفة الأخلاقية والسياسية عند أرسطو، الذي لم يخرج عن القاعدة التي ارتسمت معالمها واضحة في متون الفلسفة اليونانية بصورة عامة، بحيث أنّ كلّ فعل أو سلوك يقوم به الإنسان، فهو لغاية يتوق إليها ويرغب لتحقيقها، وهو القائل: "كلّ الفنون، وكلّ الأبحاث العقلية المرتبة، وجميع أفعالنا ومقاصدنا الأخلاقية يظهر أنّ غرضها شيء من الخير نرغب فيه. وهذا ما جعل تعريفهم للخير تاماً إذ قالوا أنّه موضوع جميع الآمال"¹.

وفق هذا الطرح إذن، فإنّ السؤال الذي يجب أن يطرح هو، ما الغاية التي نتوق إليها من وراء الفعل العادل؟ والإجابة على هذا السؤال، تجعلنا ملزمين على التعامل مع مفهوم العدالة، وفق منطق غائي يجعل منها الفضيلة التي يمتلكها الفاعل من أجل تحقيق غاية معينة. حتى إذا تساءلنا مع - أرسطو - عن هذه الغاية، وجدناها في السعادة التي يجب أن تتحقق لأعضاء الجماعة السياسية. وهي الغاية التي يمكن اعتبارها شرطاً أساسياً لسلامة القوانين وشرعيتها. وفي هذا يقول - أرسطو -: "...ينتج من ذلك أنّ يمكننا أن نقول على القوانين بوجه ما أنّها عادلة، متى كانت توجد سعادة الاجتماع السياسي أو تحميها أو توجد فقط بعض عناصر هذه السعادة أو تحميها"². إنّ الفعل العادل مع - أرسطو -، لا يمكن اعتباره غاية في حدّ ذاته، بقدر ما هو وسيلة ترتقي بالفرد إلى مرتبة الحياة السعيدة والريغة. وهنا يمكن القول مع - ريكور -، "بأنّ الدرس الكبير الأول الذي نحفظه من - أرسطو - هو بحثه في الممارسة العملية عن المرسى الأساسي لهدف الحياة الجيدة الخيرة. أمّا الدرس الثاني فهو محاولته بأن يجعل من الغائية الداخلية للممارسة مبدءاً منظماً بنيوياً بهدف الحياة الجيدة الخيرة"³.

أمّا إذا حاولنا التدقيق في الأمر من خلال ما طرحه - أرسطو - من خلال متونه الأخلاقية والسياسية، فإننا نجده يتعامل مع مفهوم العدالة من وجهين، فهو يقول بالعدالة الكاملة أو التامة / *Justice totale*، "باعتبارها الفضيلة التي يظهرها البشر في علاقاتهم مع بعضهم البعض، ما دام هذا التفاعل بين البشر يهدف للارتقاء إلى مستوى الحياة الصالحة، ويقود إلى تحقيق السعادة للأفراد الذين ينتمون إلى الوسط السياسي ككل"⁴. أمّا إذا تساءلنا عن هذه السعادة فلا يجب أن تبقى في الحيز الضيق الذي يجعلها حكراً على الفرد فقط، بل يجب أن تتعدى ذلك وتمتدّ إلى الجماعة السياسية / *La communauté politique* - التي تعتبر الحقل الملائم لتجسيد العدالة وتنظيم التعاملات الاجتماعية

¹ - أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج1، ك1، تر: أحمد لطفي السيد، مكتبة دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، د/ط، 1964، ص.168.

² - أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج2، ك5، مرجع سابق، ص.59.

³ - بول ريكور، الذات عينها كآخر، تر: جورج زناتي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص.347.

⁴ - ديفيد جونستون، مختصر تاريخ العدالة، تر: مصطفى ناصر، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 387، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2012، ص.86.

بين الأفراد داخل المدينة. وفي هذا إحالة إلى الميزة الأساسية التي تمتلكها العدالة باعتبارها فضيلة مدنية وسياسية بامتياز، "فهي فضيلة يمكن اعتبارها من أهم الأسس الأخلاقية والسياسية للمدينة"¹.

فما كان يرمي إليه -أرسطو- من خلال طرحه لمفهوم العدالة التامة هو الاحترام الكلي والعام للقانون من قبل جميع أفراد المجتمع، ليغدو بذلك الإنسان العادل هو من يخضع للقانون ويمتثل لتعاليمه، ويعمل وفقا له.

لكن ما يجب التساؤل عنه في هذه النقطة، هل يكفي الخضوع والامتثال للقانون كي نكون عادلين؟ وإذا كان الأمر كذلك كيف يمكن التعامل مع تلك القضايا الاجتماعية التي تخص الأفراد فيما بينهم، خصوصا عندما يتعلق الأمر بتوزيع الخيرات والتكاليف الاجتماعية؟ من هنا و"كما لاحظ -أرسطو- فإنّ هذه الفضيلة التي هي كاملة، وتامة لا تقبل التجزئة، لا يتيسر إدراكها في الواقع الاجتماعي إلّا على صعيد شكلها الخاص. أي العدالة الخاصة، سواء تعلّق الأمر بتوزيع للمجد أو للثروة والإستقامة في المعاملات الخاصة"². وعلى هذا الأساس نجد -أرسطو- يولي اهتماما خاصا في التعامل مع مفهوم العدالة باعتبارها فضيلة خاصة، ويحاول الوقوف على تفاصيلها، بهدف تحليل كلّ ما تتطلبه العملية التوزيعية للخيرات بين الأفراد الذين يشتركون كلّهم في نمط الحياة الذي يحدّده نظام المدينة. وفي هذا يقول -أرسطو-: "إيفاء للبيان إذن، يلزمنا أن نتكلّم على هذا العدل وهذا الظلم الجزئيين، وعلى الظالم والعادل من هذه الجهة. ولندع إلى جانب العدل والظلم باعتبار أنّهما يلتبسان بالفضيلة التامة، وأنّهما بالنسبة للغير أحدهما هو تعاطي الفضيلة التامة، والثاني تعاطي الرذيلة"³. حتى إذا تساءلنا هنا عن فحوى العدالة الخاصة أو الجزئية / *Justice particulière*، فإنّها تعتمد أساسا على المساواة التي يجب أن تكون بين المواطنين سواء تعلّق الأمر بالخيرات التي يجب أن ينالها كلّ واحد منهم، أو حتى فيما يخص المجد أو الشرف الذي يجب أن يحضوا به. "عدالة كهذه تهتمّ بالدرجة الأولى بالحصص المتساوية أو العادلة من الخيرات التي يجب ينالها الشخص أو يعطيها"⁴.

وبهذا الشكل يغدو العادل، كلّ ما يتوافق مع تلك القسمة المتساوية للأشياء الخيرة التي يجب أن توزّع بين أفراد المدينة. وفي هذا يقول -أرسطو-: "ما دام أنّ طبع الظلم هو عدم المساواة، وما دام الظالم هو غير المساوي، فينتج منه جليا أنّه يجب أن يكون هناك وسط لغير المساوي، وهذا الوسط إنّما هو المساواة، لأنّه في كلّ فعل مهما كان حيث يمكن أن يكون فيه الأكثر أو الأقلّ فللمساواة محلّ أيضا.

¹ - جان جاك شوفالبييه، مرجع سابق، ص. 82.

² - بول ريكور، العادل (الجزء الثاني)، تر: عبد العزيز العيادي ومنير الكشو وآخرون، تنسيق: فتحي التريكي، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، قرطاج، تونس، ط1، 2003، ص. 286.

³ - أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج2، ك5، مرجع سابق، ص. 65.

⁴ - Philippe Fontaine, *La Justice*, Ed. Ellipses, Paris, 2005, p.p.51/52.

وحينئذ إذا كان الظالم هو غير المساوي فالعادل هو المساوي، وهذا ما يراه كل واحد حتى من غير نظر واستدلال¹.

ومن خلال هذا الطرح الذي يقرن فيه -أرسطو- العدالة بالمساواة، يمكننا الوقوف على الأهمية القصوى التي يوليها فيلسوفنا لهذا النوع من العدالة، والتي من خلالها نجده أكثر واقعية في التعامل مع أشكال الظلم الذي يعرقل السير الحسن للنظام داخل المدينة. وأكثر من ذلك يمكننا أن نقرأ بوضوح الاهتمام الأرسطي بإشكالية الحق، الذي يتشكّل هنا ضمن معادلة تحمل في مضامينها ما الذي يجب أن يناله كل واحد وما الذي يجب أن يعطيه. حتى إذا أردنا أن نستوضح الأمر أكثر، فإنّ -أرسطو- يحيلنا إلى نوعين من هذه العدالة الخاصة، عدالة توزيعية/ *Justice distributive* وعدالة تعويضية/ *Justice commutative*. أمّا العدالة التوزيعية، فإنّها تعنى بتوزيع وتقسيم الخيرات والشرف والمناصب، بين أفراد المجتمع وفق عملية حسابية تعمل على التخفيف من شدة النزاعات القائمة حول الكيفية التي يجب أن توزّع بها هذه الخيرات. فمثل هذه العدالة كما يقول -ريكور- "تكتسب تعريفها من بفضل عملية عملية توزيعية تطول الجماعة السياسية كلّها، أكان الأمر يتعلّق بتقاسم أموراً شرفية أو أموال أو ثروات أو منافع أخرى بين الجماعة السياسية"².

إنّ الأمر هنا يتعلّق بتلك الإشكالية المعقّدة، التي تتّضح في عدم المساواة بين أفراد المدينة، والتي تعتبر السبب الأول في حدوث النزاعات بينهم باعتبار الحصص التي يختصّ بها كل واحد، والتي لا يجب أن تكون خاضعة إلى مبدأ المساواة المطلقة التي لا تراعي الفروق الفردية بين أعضاء المدينة. والحالة هذه، "إنّ الحصة المنصفة التي يحصل عليها شخص ما، لا تكون بالضرورة حصة متساوية مع حصة غيره. إنّ التناصب بين الحصص يجب أن يخضع للتناصب بين الأشخاص، وإذا لم يكونوا متساوين فمن العدل أن لا تتساوى حصصهم"³.

أمّا فيما يخص العدالة التعويضية أو التصحيحية فهي تعتمد كذلك على المساواة كمعيار لها، لكنها مساواة من نوع آخر تختلف عن تلك التي تعتمدها العدالة التوزيعية. إنّها مساواة حسابية/ *Egalite arithmétique*، "فالعدل المعوض كما يقول -أرسطو-، هو الذي يضبط علاقات الأفراد بينهم سواء في العلاقات الإرادية أم في العلاقات اللاإرادية...والعادل في المعاوزات المدنية هو أيضاً نوع من المساواة، والظالم نوع من عدم المساواة. ولكن كلّ ذلك ليس تابعا لذلك التناصب الذي سبق بيانه، بل تابعا لتناصب حسابي فقط"⁴. فهذا النوع من العدالة يهتم بشكل أدق بعلاقة الأفراد فيما بينهم وضبطها بالشكل الذي يجعلها علاقة متوازنة تخضع لمنطق التناصب في الأخذ والعطاء. إنّها تهتم أكثر بالتعاملات القائمة على

¹- أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج2، ك5، مرجع سابق، ص.68.

²- بول ريكور، الذات عينها كآخر، مرجع سابق، ص.391.

³- عزمي بشارة، فهمي جدعان وآخرون، مرجع سابق، ص.30.

⁴- أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج2، ك5، ص.ص.72/73.

التبادل بين أعضاء المدينة، وبالتالي ضبط العلاقات الإجتماعية بصورة تجعلها تتماشى مع الحفاظ على النسبة التي تجعل من هذه العلاقات تعود بالنفع على جميع الأعضاء ولا يتضرر منها أحد. "قالأمر هنا يتعلّق بأن يردّ كلّ واحد للآخر جزء ما تلقّاه منه. وهذه حال عمليات البيع والشراء مثلاً، اللذان يعتبران النمط النموذجي للتبادل. حينئذ تقوم العدالة في تنظيم عمليات التبادل بحيث لا يضرّ أحد بالآخر، بل يتلقّى كلّ واحد بحسب ما أعطى للآخر. إن العدالة هنا عبارة عن مساواة حسابية"¹.

ما يجب الإشارة إليه في الأخير، أنّ العدالة عند -أرسطو- لا يمكن تصورها إلاّ فضيلة مدنية وسياسية بامتياز، هدفها الأساسي هو تحقيق الخير الأقصى لأعضاء المدينة، ضمن نظام يؤسسه القانون الذي يحتكم في أساسه إلى العقل والفتنة وحسن التدبّر. "فإذا كانت الغاية في كلّ علم وفنّ هي خير ما، فالغاية في أسمى العلوم والفنون كلّها هي أعظم خير وأقصاه. وأسمى العلوم والفنون هو السياسة. والخير السياسي هو العدل، والعدل هو المنفعة العامة"². وعلى هذا يمكننا القول بغائية العدالة كفضيلة يقصد منها تحقيق سعادة الاجتماع السياسي، والسعي بأعضاء المدينة إلى تحقيق الحياة الجيدة والخيرة في ظل القانون الذي يرسم ذلك وفق ما يسطّره من تعاليم تفرض الاحترام لما هو حق لكل فرد داخل المدينة.

2- العدالة كعقد اجتماعي.

"إنّ العقد الاجتماعي الذي يصادق على القطيعة مع كلّ حالة طبيعية، يقترح مبدءاً جديداً: المبدأ الاجتماعي لضبط السلوك، وهو يبيّن الطريقة التي يمكن بها أن تحلّ العدالة محلّ الغريزة، من خلال الأسلوب الذي يختار به البشر وجودهم"³. لا شك أنّ هذا الطرح يحيلنا إلى رؤية جديدة من خلالها يمكن النظر إلى العدالة كمؤسسة يشترك في تأسيسها مجموع الشركاء بهدف العيش معا في ظل القانون الذي يكون محط اتفاق وقبول من قبل الجميع. هكذا نجد أعلام الفكر السياسي، وخصوصاً أولئك الذين قالوا بفكرة العقد الاجتماعي، يؤكّدون على ضرورة الخروج من حالة الطبيعة، والانتقال إلى الحالة المدنية التي يسودها العدل ويحكمها القانون.

يمكننا أن نبدأ هنا من -توماس هوبز-، الذي خالف -أرسطو- في قوله باجتماعية الإنسان ومدنيته الطبيعية. فهو بالعكس من ذلك يرى في الإنسان كائناً شريراً وحافلاً بالنقائص، لا يهّمه من الأمور سوى تحقيق ذاته. وفي هذا إحالة إلى التعرية التي قام بها -هوبز- للطبيعة البشرية، باعتبارها تفتقر إلى البراءة وإلى ما يجعلها قابلة للاجتماع والمدنية. هكذا يمكننا الكلام عن حالة الطبيعة التي تفتقد إلى القانون والنظام الذي يسيّر الحياة الاجتماعية، ويجعلها قابلة لمتطلّبات العيش الذي يرغب ويتوق إليه كلّ فرد. وفي هكذا وضع "ليس هناك لجوء إلى العدالة، إذ لا يمكن أن يكون هناك شيء ظالم، لأنّ

¹ - عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة (ج2)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص7.

² - أرسطو، في السياسة، تر: الآب أوغسطين بريارة البولسي، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، لبنان، ط2، 1980، ص150.

³ - يورغن هابرماس، بعد ماركس، تر: محمد ميلاد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 2002، ص194.

العدالة والظلم لا يكونان من حيث هما كذلك إلا عن طريق وجود قانون سابق، وهو الأمر الذي يفتقده الإنسان خارج المجتمع المدني"¹.

وبغياب فضيلة العدل إذن في حالة الطبيعة، وانتفاء القانون الذي يحكم بين الناس سيكون مستحيلا على الفرد ضمان حقوقه في جو من العنف والخوف الدائم من الموت الذي يصادفه في كل لحظة وحين. إنها حالة من الحرب، حرب الكل ضد الكل كما يصفها -هوبز-. وما يجعلها كذلك هو إرادة كل واحد ورغبته في تحقيق حقوقه الطبيعية التي يأتي على رأسها حق البقاء والمحافظة على الذات. حتى إذا تكلمنا عن الحق الطبيعي كمفهوم فإن -هوبز- يتعامل معه باعتباره "الحرية الممنوحة لكل واحد في استخدام قدراته الخاصة من أجل حماية طبيعته، أو بعبارة أخرى من أجل حماية حياته الخاصة. وعليه فهو حر في فعل كل ما يعتبره ويتصوره عقله أنه أنسب الوسائل لتحقيق هذه الغاية"².

والحالة هذه فإن كل واحد سيصادف في وجهه حق المطلق، الحق المطلق لكل فرد آخر، وذلك باعتبار المساواة الموجودة بينهم في الحقوق التي أمدتهم بها الطبيعة. فمن هذه الجهة يعتبر "كل البشر متساوون، ولكل واحد منهم الحق في أن يرغب فيما يشاء وأن يمتلك ما يشاء وفق قواه الطبيعية حتى ولو كان في حوزة شخص آخر. من هنا يتولد الخوف المتبادل بين البشر من أن يستولي كل واحد منهم على ما يحوزه الآخر وما يرغب فيه"³.

طبيعي إذن أن تنتهي هذه الحالة بالحرب والصراع الذي تغذيه الرغبة في تحقيق الذات، وامتلاك ما يمكن امتلاكه عن طريق القوة والحيلة باعتبارهما الفضيلتان الأساسيتان في حالة الطبيعة. وفي هذا يقول -هوبز-: "إن العنف والحيلة هما الفضيلتان الأساسيتان في هذه الحرب، أما العدل والظلم فليستا ملكتين لا للجسم ولا للذهن. وحتى إن كانتا كذلك فهما ملك لإنسان يعيش وحيدا في العالم"⁴. ومن حيث كذلك لا يمكن القول "بوجود قيم كونية للعدل والظلم والمشروع واللامشروع طالما أن قاعدة كل فعل هي حق الطبيعة، وهذا يعني المنفعة والرغبة وما يترتب عنهما من عنف ومكر"⁵.

وعلى هذا الأساس كان لزاما على البشر الانتقال من هذه الحالة إلى الحالة المدنية التي يسودها السلم والتفاهم بين أفراد المجتمع. وبالفعل فإن غرائز الإنسان وعقله، يحثانه على مثل هذه النقلة التي يضمن في كنفها حقوقه وأمنه. "هذه الغرائز التي تجعل الإنسان يجنح إلى السلم هي خوفه من الموت،

¹ - ليو شتراوس، جوزيف كرويسى وآخرون، تاريخ الفلسفة السياسية (ج1) من ثيوكلديديس إلى اسبينوزا، تر: محمود سيد أحمد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 2005، ص.579.

² - , *Léviathan*, trad : Francois Tricaud, ed. sirey, France, 1971, p.128

³ - عبد الحق منصف، الأخلاق والسياسة-كانط في مواجهة الحداثة بين الشرعية الأخلاقية والشرعية السياسية-، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2010، ص.263.

⁴ - T.Hobbes, *op.cit*, p.126.

⁵ - عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص.265.

ورغبته في الأشياء الضرورية لحياة ممتعة، وامله في الحصول عليها بوسائل يصطنعها بنفسه. أما عقله فيوحي له بمواد ملائمة لاتفاق سلمي، تحمل الجميع على التفاهم. وتلك هي المواد التي يمكن أن نطلق عليها إسم القوانين الطبيعية¹. وهنا يمكن الكلام عن السلام والسعي إلى تحقيقه والمحافظة عليه، باعتباره القانون الذي يأتي على رأس كل القوانين الطبيعية التي قال بها -هوبز-. وتبعا لهذا القانون يتحدّد محتوى القانون الثاني، الذي يوجب التعاقد بين أفراد المجتمع حول تنازلهم عن حقّهم الطبيعي في وضع أيديهم على كل شيء. إنّه قانون يشترط تنازل جميع الأفراد وبنفس القدر عن الحقوق الطبيعية التي يحوزونها. أما وهذا القانون يلزم الناس على التخلّي عن حقوقهم الطبيعية التي من شأنها إعاقة الأمن والسلام فيما بينهم، فإنّ محتوى القانون الثالث يلزمهم ويجبرهم على تنفيذ كلّ ما اتفقوا وتعاقدوا عليه. وفي هذا يكمن مصدر العدل والظلم عند هوبز، "إذ ما هو الظلم في نظره غير عدم تنفيذ التعهّدات التي قطعها كلّ فرد على نفسه، أمّا العدل فهو ما ليس ظلما، أي الالتزام بتنفيذ كلّ التعهّدات"². وهنا يشترط هوبز وجود قوة قهرية ترغم الجميع على تنفيذ كل ما تم الاتفاق عليه. "فقبل أن يكون هناك مكان لاسمي العادل والظالم، يجب أن توجد قوّة قهرية تلزم جميع الناس بتنفيذ تعهّداتهم، وذلك عن طريق الرعب الذي تزرعه بعض العقوبات في نفوس أولئك الذين أتوا على نقض ما تعاقدوا عليه. وهذه السلطة هي الضامن للملكية التي يحصل عليها الناس بفعل تعاقدهم، وذلك كتعويض على حقّهم الذي تنازلوا عليه. وهي سلطة لا يمكن أن تكون إلّا بوجود الدولة"³.

وعلى هذا الأساس يمكن القول، بأنّ وجود العدالة مرهون بالانتقال إلى الحالة المدنية، التي في كنفها يُخلق ذلك التّنين المسمّى دولة. إنّها الدولة التي تضرب بيد من حديد كلّ من تخوّل له نفسه الخروج عن قوانينها وقواعدها التي ترغم الجميع على تنفيذ كلّ بنود التعاقد. "ولذلك قبل أن يكون صحيحا استخدام لفظي العدل والظلم، لا بدّ أن تكون هناك سلطة ملزمة. أي صاحبة سيادة يمكن أن تجبر كلّ المتعاقدين على حدّ سواء بأن يفوا بعهودهم"⁴.

بهذا الشكل نجد -جون لوك- كذلك يصرّ على تلك النقلة من الحالة الطبيعية إلى الحالة المدنية، التي يتأسّس في كنفها القانون، لكنّ إصراره هذا لم يكن مرتكزا على النفي القاطع للقانون الطبيعي الذي يحمي الإنسان ويحقّق العدالة كما سبق وأن فعل ذلك -توماس هوبز- الذي جعل وجود العدالة مرهونا بوجود الدولة. فإنسان -جون لوك- ليس شريرا ولا همجيا، وحالة الطبيعة عنده ليست حالة حرب أو عنف. إنّها حالة من البراءة التي ينعم فيها الإنسان بحريته وفق ما يتحدّد بالقانون الطبيعي الذي يتكلّف

¹-T.Hobbes, op.cit, p.127.

²- Ibid, p.144.

³- Ibid, p.144.

⁴- ليو شتراوس، جوزيف كروبسي وآخرون، تاريخ الفلسفة السياسية (ج1) من ثيوكديديس إلى اسبينوزا، مرجع سابق، ص.ص. 583/582.

بضبط العلاقات بين الناس وحماية حقوقهم. "الوضع الطبيعي بين البشر كما يقول -لوك-، هو وضع من الحرية التامة في القيام بأعمالهم والتصرف بأموالهم وبذواتهم كما يرتأون ضمن إطار سنّة الطبيعة وحدها، ودون أن يحتاجوا إلى إذن أحد أو يتقيّدوا بمشيئة أيّ إنسان"¹. ومع ذلك وكما سبق أن أشرنا، فإنّ -جون لوك- يجعل من الانتقال إلى الحالة المدنية ضرورة ملحة، ويدعو الأفراد إلى التعاقد بهدف تأسيس ما يجعل تلك الحرية مقنّنة وعقلانية.

أمّا إذا تساءلنا عن سبب ذلك، فإنّ -لوك- يجيبنا بشكل يتعمّق من خلاله في طرح خبايا الطبيعة الإنسانية التي بالرغم من براءتها، فإنّها ليست بمعزل أو استقلال عن شوائب الرغبة والهوى. هكذا ستكون الغيرة والحسد التي يخلفها الفارق الكبير للملكيات بين الناس بفضل الفوارق الموجودة بينهم، ودرجة العمل الذي يؤدّيه كلّ واحد منهم، سببا من أسباب نقشي الظلم وعدم احترام القانون والعدالة. وأكثر من ذلك نجد أنّ البشر في حالة الطبيعة كما يرى -لوك-، يعوزهم ثلاثة أمور أساسية، وهي كالتالي: "أولا غياب قانون معروف ثابت، متواضع عليه ومسلم به، بناءً على الموافقة العامة كمقياس للحق والباطل، ثانيا غياب حكم معروف غير متحيّز، يتمتّع بصلاحيّة الفصل في جميع الخلافات بناءً على القوانين القائمة، وأخيرا غياب السلطة اللاّزمة لدعم الأحكام العادلة وتنفيذها كما ينبغي"². والحالة هذه، كان لزاما على البشر الانتقال من حالة الطبيعة إلى الحالة المدنية التي تعتبر الضامن والحامي للحقوق والملكيّات الفردية. أمّا عن هذا الانتقال، فلن يكون إلّا بالاتفاق والتعاقد بين الناس. وهو الاتفاق الذي يلزمهم بالتنازل عن حقوقهم الطبيعية، وخاصة تلك الحقوق التي تخوّل لهم الدفاع عن أنفسهم وحمايتهم، أي التنازل عن السلطة التي كان يمتلكها كلّ فرد في معاقبة كل من يخرق القانون الطبيعي ويتجاوزّه. هكذا "يتنازل كلّ شخص عن إنزال العقوبة تنازلا تاما ويضع قواه الطبيعية التي كان يستخدمها من قبل في تنفيذ السنّة الطبيعية، مستقلا برأيه منفردا بسلطته، تحت تصرّف هيئة المجتمع التنفيذية، وفقا لما ينص عليه القانون"³. وعلى هذا الأساس يمكن القول "أنّ السلطة التنفيذية للقانون الطبيعي، التي كانت قائمة في كل فرد أثناء الطور الطبيعي، قد أصبحت سلطة تنفيذية مشتركة قائمة على احترام وتنفيذ هذا القانون في خضم المجتمع المدني"⁴.

3- نظرية العدالة من العقد الاجتماعي الكلاسيكي إلى العقد الاجتماعي الجديد.

لاشك أنّ التعامل مع مفهوم العدالة كمؤسسة في الحقبة المعاصرة، يحيلنا إلى مضامين ومثون فلسفة العقد الاجتماعي الجديد، الذي حاول رواده إحياء نظرية العقد الاجتماعي الكلاسيكي، ضمن تصور

¹ - جون لوك، مقالتان في الحكم المدني، تر: ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، لبنان، 1959، ص.139.

² - المرجع ذاته، ص.ص.212/213.

³ - المرجع ذاته، ص.214.

⁴ - عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة (ج2)، مرجع سابق، ص.377.

يتماشي والتحديات الأخلاقية والسياسية المعاصرة. هكذا نجد المفكر الأمريكي -جون راولز- John Rawls يؤسس نظريته في العدالة على فكرة التعاقد والاتفاق بين الناس، لكن ليس من أجل خلق مجتمع مدني أو سياسي، بل من أجل التأسيس لنظرية في العدالة، تكون محلّ اتفاق بين جميع الشركاء، وتضمن الحقوق والحريات الفردية في كنف المؤسسات الاجتماعية التي تحتكم إلى القانون، باعتباره يقع على هرم هذه المؤسسات، ويتعالى على كل الرغبات والأهواء الإنسانية.

وعلى هذا الأساس كانت الغاية التي يتوق إليها راولز - هي "تقديم مفهوم عام للعدالة يعمّم ويحمل إلى مستوى عال من التجريد نظرية العقد الاجتماعي كما نجدها عند آخرين (لوك، روسو وكانط). وعليه لا يجب أن ندرك العقد الأصلي على أنه سيدخلنا في مجتمع معين، أو يؤدّي بنا إلى إنشاء حكومة معينة. إنّ الفكرة التي ستوجّهنا إذن، هي أنّ مبادئ العدالة التي تصلح للبنية الأساسية للمجتمع، يجب أن تكون موضوع اتفاق أصلي"¹. من هنا تأكيد راولز - على مبادئ العدالة* التي ينطلق منها تفكيره، بغرض الإحاطة بكلّ ما يخدم نظريته في العدالة، والتأسيس للمقابل *L'apriori* الذي يقابل العرضي/ *Le contingent* واللاعقلاني، وذلك بهدف التعامل مع سؤال الحق وفق ما يتحدّد قبلها على أرضية منصفة، تجعل من أولوية الحرية شرطاً ضرورياً لكلّ ما سيتم الاتفاق والتداول عليه. فنحن هنا إزاء

Trad: Catherine Audard, ed. du seuil, Paris, 1997, p.37. *justice, la* ¹-John Rawls, *Théorie de* * - حول هذه النقطة يقول راولز - مبينا مضامين هذه المبادئ ما يلي: "إنّ أول تقديم لهذين المبدأين سيكون على النحو التالي: في المقام الأول يجب أن يكون لكلّ شخص حق متساو مع الآخرين في النظام الأكثر اتساعاً من الحريات المتساوية بين الجميع، والذي يجب أن يكون متطابقاً مع نفس النظام الذي هو لغيره. أمّا في المقام الثاني، فيجب أن تنظم الفوارق السوسيو-اقتصادية على نحو يمكن فيه وفي نفس الوقت: أ- أن تكون هذه الفوارق في صالح كلّ فرد. ب- أن تكون هذه الفوارق مرتبطة بوضعيات ووظائف مفتوحة على الجميع". John Rawls, *Théorie de la justice*, [op.cit, p.91. وللإشارة هنا، فإنّ راولز - قد أعاد صياغة مضمون هذين المبدأين في كتاب له بعنوان : العدالة كإنصاف، من خلاله يعيد النظر في متون نظريته في العدالة، وبالتالي إعادة صياغتها وتعديلها، مركّزا في ذلك على الإنتقادات التي قدّمت له من قبل مفكرين وفلاسفة، مهتمّين بالحقل الأخلاقي والسياسي. وهي صيغة نجد فحواها فيما يقوله راولز - ومفاده: " لنتحول بغية الإجابة عن سؤالنا، إلى الصيغة المنقّحة لمبدأي العدالة اللذين نوقشا في كتاب نظرية العدالة، حيث يجب قراءتهما على الشكل الآتي: أ- لكلّ شخص الحق ذاته والذي لا يمكن إلغاؤه، في ترسيمة من الحريات الأساسية المتساوية الكافية، وهذه الترسيمة منسّقة مع نظام الحريات للجميع ذاته. ب- يجب أن تتحقّق ظواهر اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية شرطين: أولهما يفيد أنّ اللامساواة يجب أن تتعلّق بالوظائف والمراكز التي تكون مفتوحة للجميع في شروط مساواة منصفة بالفرص. وثانيهما، يقتضي أن تكون ظواهر اللامساواة محقّقة أكبر مصلحة لأولئك الأقل حظاً ومركّزا في المجتمع (وهذا ما يعرف بمبدأ الفرق)". جون راولز، العدالة كإنصاف -إعادة صياغة، تر: حيدر حاج اسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص.148.]

"مبادئ يقبل بها أناس أحرار وعقلانيين يفضلون تشجيع مصالحهم ويوجدون في وضعية أولية من المساواة، وتلك هي المبادئ التي تحدّد الخطوط الأساسية لاجتماعهم"¹.

أمّا إذا تكلمنا عن هذه الوضعية الأولية من المساواة التي يوجد عليها الشركاء، فإنّ راولز - يحيلنا إلى ما يسمّيه بالموقع البدئي / *Position originelle*، حيث التأسيس لوضعية منصفة / *Etat équitable* في كنفها يتمّ الإتفاق على كلّ ما يجعل من المؤسسات عادلة وحامية للحقوق والحريات الفردية. "فالموقع البدئي في نظرية العدالة كإنصاف كما يقول، يطابق حالة الطبيعة كما نجدها في النظرية التقليدية للعقد الاجتماعي"². وعلى هذا الأساس سيتمّ التعامل مع هذا الموقع باعتباره وضعية أولية ومنصفة، ينطلق من خلالها الشركاء بقصد اختيار المبادئ التي يجب أن تحدّد لهم الحقوق والواجبات، كما تقدّم لهم الوسيلة اللازمة لتوزيع الفوائد والتكاليف الاجتماعية، وتجعلهم على بينة ممّا يجب أن يكون عادلاً أو غير عادل بالنسبة لهم. حتى إذا تساءلنا هنا عمّا الذي يجعل من الموقع البدئي حالة منصفة؟ فإنّ راولز - يجيبنا على النحو التالي: "من بين السمات الأساسية لهذه الحالة، أنّ لا أحد يعرف مكانته في المجتمع، ولا موقعه الطبقي أو منزلته الاجتماعية، كما أنّه لا أحد يعرف ما الذي يخبّئه له القدر من إمكانيات ومواهب طبيعية كالذكاء مثلاً والقوّة"³. إنّ مبادئ العدالة إذا أردنا التدقيق هنا وكما يرى راولز - فإنّها تختار من وراء حجاب الجهل / *Voile d'ignorance* الذي يكون الهدف من وراءه هو بلورة إجراء منصف، من شأنه أن يكسب المبادئ المتفق عليها صفة العدل، وذلك من خلال إقصاء كلّ ما هو عرضي وظرفي، قد يتسبب في جعل الشركاء يقعون تحت سلطة الرغبة والتحيز لما يمثّل منفعتهم ومصالحاتهم الخاصة.

ما يجب الإشارة إليه في هذه النقطة أنّ الموقع البدئي باعتباره وضعية منصفة تتبثق منها مبادئ العدالة، يحيلنا إلى نظرية تستمد جذورها من المتن الكانطي، الذي يتأسس على فكرة التعامل مع العدالة باعتبارها غاية في حدّ ذاتها، وليس باعتبارها وسيلة من أجل غاية أكبر، وبالتالي التركيز على أسبقية ما هو عدل على ما هو خير. وفي هذا يقول - بول ريكور -: "إنّ راولز يضع نفسه فيما يبدو ضمن خلف كانط وليس أرسطو. وأذكر أنّ نظرية العدالة كما يفهمها أرسطو أي من حيث هي فضيلة خاصة، بمعنى عدالة توزيعية وتصحيحية، تستمدّ مفهومها كما هو الشأن بالنسبة للفضائل الأخرى من السياق التلويجي للتفكير الذي يجعلها في صلة بالخير، على الأقل كما يفهمه البشر ولكن مع كانط حدث انقلاب في الأولوية لصالح ما هو عدل على حساب ما هو خير، مما يجعل العدالة تكتسب معنى في سياق ديونتولوجي من التفكير"⁴.

¹ - Ibid, p.37.

² - ibid, p.38.

³ - Ibid, p.38.

⁴ - بول ريكور، العادل (الجزء الأول)، مرجع سابق، ص.ص. 86/85.

من هنا يمكن الجزم بمرامي وغايات -راولز- التي جاءت مناهضة للطرح التليولوجي/ *Téléologique* الذي يحصر العدالة فيما ينتجه الفعل من خيارات للأفراد، وخاصة فيما يتعلق بالطرح النفعي الذي يؤسس للفعل العادل بما ينتجه من أكبر خير لأكبر عدد من الناس. وبهذا يكون "القيمة الفعل" عنده شأن آخر لا ينفك في الأحوال كلّها عن مبادئ يرجع إليها ويلتزم بها التصور الديونتولوجي الذي يؤكد أسبقية العدل والحق على الاعتبارات المتعلقة بالخير والسعادة¹. فالقصد هنا هو تنفيذ وتبيان نقاط الضعف التي يحويها المذهب النفعي في تأسيسه لمفهوم العدل، باعتباره يهتم بكل ما يجلب أكبر خير وأكبر سعادة لأكبر عدد من الناس. وهو الطرح الذي نجد معالمه واضحة مع كل من بنتام و جون ستيوارت مل وهنري سيدجويك، حيث العدالة ليست إلّا وسيلة من أجل تحقيق غاية أكبر، ممثلة في السعادة أو الخير الذي ينتج عن الفعل، وبالتالي أسبقية الخير على العدل ضمن ترانزية تجعل من الفعل العادل خادما وموصلا لسعادة الأفراد داخل المجتمع. "فعندما أجادل كما يقول -ستيوارت مل- أي نظرية تقبل بمقياس وهمي للعدل لا يكون مقاما على المنفعة، فإنّي اعتبر العدل المبني على المنفعة هو الجزء الرئيسي بلا نزاع، الجزء الأكثر قداسة والأكثر إلزاما من الأخلاق بأسرها"². وعلى هذا الأساس "يبقى العدل هو الاسم المناسب لنوع من المنافع الاجتماعية التي هي أشدّ وأوسع أهمية، وبالتالي أشدّ إطلاقا، وأشدّ إلزاما من أي منافع أخرى بما هي قسم منها"³.

ما يجب التأكيد عليه هنا، أنّ مذهب النفعية يمكن تصنيفه ضمن قائمة المذاهب الغائية التي لا تعترف باستقلال الفعل عن الغاية التي يتوق إليها الفاعل من وراء فعله، وهو الأمر الذي يؤكد عليه ريكور بقوله: "فعلا إنّ النفعية تعتبر مذهبا غائيا، بمعنى أنّها تعرّف العدالة على أنّها إصابة الحدّ الأقصى للخير لأكبر عدد من الناس. أمّا بخصوص هذا الخير مطبقا على المؤسسات، فإنّه ليس سوى تمديد خارجي/ *Extrapolation* لمبدأ اختيار مبني على صعيد الفرد"⁴. معنى ذلك أنّه بمثل اهتمام الفرد بإرضاء رغباته، وسعيه المتواصل لتحقيق سعادته، سيكون المبدأ بالنسبة للمجتمع هو الرفع من رفاه الجماعة وتحقيق أكبر قدر من السعادة لأفرادها، ليكون التأويل النفعي هنا هو "نقل/ *Transposition* أو تعميم لحساب أو لمبدأ صالح للفرد إلى المجتمع بأكمله... للوصول إلى النتيجة القائلة بأنّ المجتمع العادل والمنظم، هو الذي يتوصل إلى تحقيق أكبر خير ممكن لمجموع الأعضاء الذين يكوّنونه"⁵. السؤال المطروح

¹ - مصطفى حنفي، من كانط إلى جون راولز، ضمن المؤلف الجماعي: فلسفة الحق، كانط والفلسفة المعاصرة، تنسيق: محمد المصباحي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، ط1، 2007، ص.34.

² - جون ستيوارت مل، النفعية، تر: سعاد شاهرلي حرار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص.113.

³ - المرجع ذاته، ص.120.

⁴ - Paul Ricœur, Lectures, ed. du seuil, Paris, 1997, p.201.

⁵ - Philippe Fontaine, op.cit, p.74.

هنا، ما الذي يعتبر سلبيا في هذا الطرح ومرفوضا من وجهة نظر -جون راولز- الذي تبنى تفكيراً ديونتولوجيا في العدالة استمدّ تعاليمه من -كانط-؟ خصوصا وأنّ الأمر هنا يبدو عقلانيا إلى حدّ ما باعتبار أنّ الطرح النفعي يركّز على إحراز أكبر خير ممكن لأكبر عدد من الناس.

لا بد من الإشارة هنا إلى مبدأ التضحية الذي يعتبر مفهوما مركزيا في الفلسفة النفعية، وذلك لما لهذا المفهوم من أهمية في رسم مضامين ومتون هذا الطرح. هنا يمكن القبول بهذا المبدأ على المستوى الفردي، كأن يضحي الشخص مثلا برغبة أو مصلحة معينة بهدف الحصول على رغبة أو مصلحة أكبر، لكن عندما يطبق هذا المبدأ على مستوى المجتمع، فإنّ الأمر هنا يأخذ منحى آخرًا وخطيرا، باعتبار أنّ التضحية هنا لا تتعلق برغبة معينة بقدر تصبح تضحية بطبقة اجتماعية بأكملها. وفي هكذا وضع كما يرى -بول ريكور-، "سيكتسي مفهوم التضحية صورة مخيفة، إذ لم تعد التضحية مجرد تضحية بمتعة خصوصية وإنّما بشريحة اجتماعية بأسرها، وكما يؤكّد -جان بيار دوبوي/ Jean-Pierre Dupuy، فإنّ النزعة النفعانية تتضمن على نحو مضمّر مبدءا تضحويا يضيف مشروعية على استراتيجية كبش الفداء"¹. وعلى هذا الأساس كان رفض -راولز- لهذا المبدأ الذي يتضمن بنحو أو بآخر تضحية بحريات الأفراد، وبالتالي التعامل مع هؤلاء على أساس أنّهم وسائل من أجل غايات أكبر. "فهو يقرّر في نظريته عن العدالة الاجتماعية أنّه لا يمكن المساس ببعض الحقوق الأساسية للفرد، وهكذا فإنّه لا يمكن التضحية بالحريات القاعدية في سبيل الازدهار حتى ولو كان ذلك خدمة للأكثر حرمانا وعوزا. وبهذا تكون العبودية غير قابلة للتبرير حتى وإن كانت وسيلة لضمان أكبر قدر من الرفاهية للأكثر حرمانا أي للعبيد أنفسهم"². وتماشيا مع هذا الطرح "فإنّ العدالة ترفض وبصورة قطعية أن يكون فقدان البعض لحريّاتهم مبررا بنيل آخرين لخير أكبر، وبالتالي فالمنطق الذي يجعل مجموع أرباح وخسائر أشخاص مختلفين على أنّهم شخصا واحدا، سيكون مقصيا هنا"³.

أمّا عن الاهتمام الأول لنظرية العدالة، فهو منصبّ بالدرجة الأولى على البنية الأساسية للمجتمع باعتبارها "تؤلّف الطريقة التي تتلاءم بحسبها المؤسسات السياسية والاجتماعية الرئيسية فتدخل في نظام تعاون اجتماعي، وطريقة تعيينها الحقوق والواجبات الأساسية وتنظيمها لتقسيم الفوائد التي تنتج من التعاون الاجتماعي عبر الزمن"⁴. حينها يغدو المجتمع من وجهة نظر -راولز- عبارة عن بنية تعتمد نظاما توزيعيا، يمنح لأفراده حصصا ممّا يسميه الخيرات الأولية، التي لا يمكن أن تكون مادية بالضرورة، إذ تشمل كذلك على الاحترام وعلى الوضعية الاعتبارية للإنسان. والحالة هذه إذن يكمن دور العدالة في تنظيم وتوزيع الموارد الناتجة عن التعاون الاجتماعي بين مختلف الجماعات التي ترفع مطالب متنافسة

¹ - بول ريكور، العادل (الجزء الأول)، مرجع سابق، ص.ص. 90/89.

² - جون بيار ديببي، المجتمع الليبرالي والعدالة، ضمن المؤلف الجماعي: فلسفات عصرنا، مرجع سابق، ص. 220.

³ - John Rawls, *Théorie de la justice*, op.cit, p.p.53/54.

⁴ - جون راولز، مرجع سابق، ص.ص. 99/98.

ومتعارضة فيما بينها. وعلى هذا الأساس تغدو العدالة هنا فضيلة المؤسسات بامتياز، باعتبار أن هذه المؤسسات في حدّ ذاتها تؤدي وظيفة توزيعية من جهة، ومن جهة أخرى تعتبر كإطار يتحدّد الأفراد من خلاله كشركاء يخضعون لمفهوم عام للعدالة، يرقى بهم إلى مستوى العقلانية، ويقف في وجه كلّ ما من شأنه أن يخلّ بحرية الفرد وحقوقه. وفي هذه النقطة لابدّ من الإشارة إلى الغموض والإلتباس الذي ظلّ يكتنف العملية التوزيعية للخيرات الطبيعية والاجتماعية منذ القدم. فقد كان المعيار العادل والملائم التي يتحكم في هذه العملية، بمثابة المبحوث عنه في كلّ محطة من محطات الفكر الأخلاقي والسياسي، حتى أضحى الأمر يشكّل معضلة حقيقية تعرقل السير الحسن للمؤسسات. وعلى هذا الأساس كان اهتمام - راولز - منصباً على العدالة الاجتماعية، التي تمتدّ إلى ما هو أبعد من علاقة المقابلة وجها لوجه، لتصل إلى حياة المؤسسات باعتبار أنّ "موضوعها الأول هو البنية الأساسية للمجتمع، وبالضبط الطريقة التي توزّع بموجبها المؤسسات الاجتماعية الرئيسية الحقوق والواجبات الأساسية، كما تحدّد تقسيم الأرباح والمنافع الناتجة عن التعاون الاجتماعي"¹.



¹ - John Rawls, *Théorie de la justice*, op.cit, p.33.

الفقه والفلسفة مقارنة فلسفية

شريف الدين بن دويه

طالب دكتوراه جامعة وهران 2

تحت إشراف: اد برباح مختار جامعة وهران 2

مدخل:

تضع المقاربات الفكرية الفلسفة أمام أحكام متباينة، ومتضاربة، داخل الممارسة الفلسفية، وخارجها؛ فإذا كانت قيمة الفلسفة، ودلالاتها محلّ خلاف بين طبقات العامة، فإن الاختلاف حول وظيفتها أيضاً مستشكل بين المشتغلين بها، فتقديس العقل، والدعوة الى تحطيم الأصنام الذهنية المعارضة له شكل من أشكال الانحراف داخل الفلسفة، ودليلنا في ذلك الخلط المفهومي الواقع بين استنباعات الاعتقاد باللوغوس، على قاعدة المفارقة الموجودة بينه، وبين والميتوس، وبحكم الميل البشري الى التطرف في الاعتقاد، فإن الإيمان بفكرة أو تصور يستلزم التحطيم، والهدم للمقابل، فالميتوس كخيال، أو أسطورة لا يقتضي التناقض، أو التعارض مع العقل، بل يستمد طاقته، وقوته منه أصلاً، فالتجريد الفلسفي يتعالى عن المعطيات الحسية بواسطة الخيال، والصورنة Formalisation التي تشكل جوهر الفلسفة توضع في خانة الخيال، وليس في دائرة العقل، فالتباعد بين الفلسفة والخيال ليس إلا لعبة لغوية أتقنها أنصاف الفلاسفة. يوحى التعاطي الأولي مع الفلسفة، والفقه، أنهما علمين متباعين من حيث الحقل المعرفي الذي يقع فيه كلّ منهما، على قاعدة التباين، والتخارج القائم بين الشريعة، والحكمة؛ فمجال الحكمة التوفيق، والعمل بالعقل، وفضاء الشريعة هو الأحكام التوقيفية التي لا يملك فيها العقل إلا التسليم بالأوامر، والعمل على تنفيذها، ولكن التدبر في الحكمة الغائية من الشريعة، والتي تنصدها المطالب الأخلاقية تقرر بالتقاطع، أو التلاحم الواقع بين الحكمتين.

في البدء ينبغي الإشارة الى المسار الدلالي الذي عايشه لفظ الفقه، فالأصل المرجعي للدلالة بدأ مع المعرفة، والفهم، وتحول عند الجماعات اللغوية الى اصطلاح يتقارب تارة، ويتباعد تارة أخرى، وأخذت الكلمة دلالات أخرى حسب السياق التي ترد فيه، فتصبح القواعد عندما تقتزن بموضوع معين، مثل الأخلاق، أو القانون، أي القواعد النازمة للحياة القانونية، أو الأخلاقية.

وإذا حاولنا قراءة الحد: فقه في السياق اللغوي لوجدناه يشير الى الوعي، والفهم، جاء في لسان العرب أن الفقه هو: "العلم بالشئ"، والفهم له، ... قال غيره: والفقه في الأصل هو: الفهم. يقال: أوتي

فلان فقها في الدين أي فهما فيه...¹ وتؤكد الآية الكريمة هذه الدلالة، في قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَا شُعَيْبُ مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِمَّا نَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَاكَ فِينَا ضَعِيفًا وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنْتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ﴾².

وتفقه في الدين، أخذ قسطا من المعرفة بالدين، فتكون الدلالة في السياق لكلمة فقه هي العلم، والمعرفة بالشيء، ونلمس الدلالة في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾³.

أما الفقه في الاصطلاح الشرعي، فهو: "العلم بالأحكام الشرعية العملية المأخوذة من الأدلة التفصيلية، ويراد بالأحكام الشرعية العملية في هذا التعريف خطابات الشرع الحكيم المتعلقة بأفعال العباد الحسية من فعل أو ترك والمتضمنة بيان تصرفات الناس من الصحة والفساد والبطلان والوقف والنفاز واللزوم."⁴

وللعلم أن الاصطلاح الشرعي للدلالة المتفق عليها لكلمة فقه جاءت متأخرة، على قاعدة الشهود، والحضور الأنطولوجي للأحكام التكليفية في شخص الرسول الأكرم ﷺ، فلم يعرف الصحابة يومها اجتهاد في مسألة، أو في تأصيل حكم، بل كانت له سلطة التشريع ﷺ، وكان كتاب الله وسنة رسوله ﷺ المرجع الأساس للفتوى، وقل ما اعتمد الرأي والاجتهاد في الإفتاء، وكان هؤلاء يعرفون بـ (القراء) "...لأنهم كانوا حفظة القرآن الكريم وقراءه وكذا سنة النبي ﷺ، ولم يشع إطلاق اسم الفقهاء على المشتغلين بالأحكام الشرعية العملية إلا في وسط عهد التابعين وكان ذلك...بداية تأسيس علم الفقه ووضع مناهجه العلمية. وكان فرسان هذه الحلبة جماعة رأسهم سعيد بن المسيب ومن ذلك الوقت أطلق على المشتغلين بالفقه (الفقهاء)"⁵.

ويتفق الفقهاء، وعلماء الشريعة على أن العبادات، والمعاملات هي المجالات الرئيسة لعلم الفقه، ويلاحظ أن علماء الحديث قد تأثروا أيضا بهذا المنحى حيث يظهر في تعاطيهم المعرفي، والمنهجي في تبويب مباحثهم المعرفية، فالعبادات هي الفضاء الذي يحدد العلاقة بين العبد، وربه؛ أي خالقه؛ وعبوديته لله تفيد الخضوع، والارتباط الكلي بالله الواحد الأحد، أما المعاملات فمجالها الناس (المجتمع المدني، الأمة)، فهي لا تخرج أن تكون "أعمالا تعبدية يتفرغ فيها لأداء العبادات، فرائض ونوافل، وأعمال تعيشية يتعامل فيها مع الناس، قياماً بمتطلبات العيش والتعايش"⁶.

¹ ابن منظور، لسان العرب،

² سورة هود، الآية: 91

³ سورة التوبة، الآية: 123

⁴ نصر فريد محمد واصل، المدخل الوسيط لدراسة الشريعة الإسلامية المكتبة التوفيقية، مصر، ص: 20 (د.ط.ت)

⁵ المصدر نفسه، ص: 21

⁶ طه عبد الرحمن، سؤال العمل، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 2002 ص: 26

فالعبادات ليست مفصولة عن المعاملات، بل هناك تقاطع قوي بينهما، فالعبادة تكون في الشريعة الإسلامية مقدّمة للفعل، أو المعاملات، يقول الغزالي: "العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون"¹

وقد بيّن المفكّر طه عبد الرحمن الاشتراك اللغوي بين العلم والعمل في المجال التداولي العربي والإسلامي، يقول: "اللسان العربي امتاز باشتقاق اللفظين: "العلم"، و"العمل" من نفس المادة اللغوية: [ع / ل م] فهما عبارة عن تقليبين مختلفين من التقاليب الستة الممكنة لهذه المادة، فإذاً يجوز أن نعتبر أحدهما مقلوبا من الآخر، تنبيهها على أن أحدهما من مقتضى الآخر، بحيث يفضي العلم الى العمل كما يفضي العمل الى العلم"²

ونجد أن المشكلة في الاعتقاد، وليس في العقائد، فالدلالات التي يحملها الفقه لا تتعد عن روح الفلسفة وغاياتها، فدلالة الفقه في اللغة العربية قائمة على الفهم، والمعرفة، والوعي، وهي أدوات فلسفية بامتياز، وقد تنبّه المفكر العربي طه عبد الرحمن للمسألة، إذ حاول التأسيس لرؤية تتصهر فيها الحدود بين الفلسفة، والفقه، من خلال سلسلته المتميّزة: فقه الفلسفة حيث يكشف لنا عن الدلالات، واللطائف المتضمّنة في لفظ الفقه، فتكون المقاصد التي أرادها الفلاسفة من بحثهم، واقعة في دلالات الفقه، وليس في اصطلاح العلم، أو المعرفة.

ف "...لفظ الفقه يفضل لفظ "العلم" من جهة انه أخص منه بزيادة قيد التأمل فيه، ذلك أن كل فقه هو علم حاصل بإمعان في النظر، وهو مقتضى التأمل..³.. أما العلم فهو حصول المطلوب، والاستغناء عن الاجتهاد في الطلب، و معرفة الظاهرة، يحصل بالحسّ، إذا كانت من جنس المسائل الطبيعية، والوقائع التجريبية، أما مجال الفقه، فهو باعتماده على التأمل، يقوم على الفعالية الذهنية التي تقوم على الصور، والمعاني المجردة، التي تكون بنسبة أقل في البحث العلمي التجريبي.

كما يستتبّن الفقه دلالة أخرى تجعله يتعالى في مرتبة الشرف الفلسفي، الذي يتحدّد بالغايات التي ترمي إليها الفلسفة، وتنشدها؛ فالفقه كمعرفة، يختلف عنها في بعض اللطائف اللغوية، التي يتضمنها، يقول طه عبد الرحمن: "...اعلم أيضا أن لفظ "الفقه" يفضل أيضا لفظ المعرفة من حيث إن الفقه أخصّ من المعرفة بإضافة قيد الكلام فيه؛ أما ترى أنك تقول: "فقهت كلامه"، ولا تقول "فقهت ذهابه ومجيئه"، في حين يجوز أن تقول "عرفت ذهابه ومجيئه" كما تقول "عرفت كلامه"."⁴

فلفظ الفقه إذن يقترب من المقاصد الفلسفية، والتي هي النظر، والتأمل، في مقابل المعرفة، التي ارتبطت بالمجرد، حيث أن المجال الاستعمالي للفظ المعرفة محدّد بشكل دقيق، ولا يمكن استثماره في

¹ الغزالي، أبو حامد، أيها الولد، تحقيق علي القره داغي، دار البشائر الإسلامية، بيروت ط الرابعة، 1431 هـ، ص: 108

² طه عبد الرحمن، سؤال العمل، المرجع نفسه، ص: 16

³ طه، عبد الرحمن، فقه الفلسفة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1995 ص، ص: 26-27

⁴ المرجع نفسه، ص: 27

سياقات أخرى مثل السياق التداولي، الواقعي، فرسخت في ذهن المتلقي بوعي أو لاوعي عن الشرخ الأزلّي بين الواقع، والنظرية.

وفي الظاهر أن التوظيف، والترجمة، وراء كثير من الإشكاليات التي تضمنتها الفلسفة، خصوصا، ما نقله العرب من اصطلاح يوناني الى اللغة العربية، حيث لم يحافظ المترجمون على السياق التداولي للفظ في اللغة العربية، وقد كان هذا وراء الضعف الفكري عند العرب، فتاريخ الفلسفة العربية تاريخ تقليد، حيث ولدت ميتة في المهد العربي، والمسئول عن هذا القتل هو فعل الترجمة، لأنها اقترنت بالترجمة وجودا وعدما، يقول: " ..أما ترى أن المتفلسف العربي لا يصوغ من الألفاظ إلا ما صاغه غيره، ولا يستعمل من الجمل إلا ما استعمله، ولا يضع من النصوص إلا ما وضعه، .. وإذا اشتبه أمر هذا التقليد في القول الفلسفي على بعض المتأخرين الذين ضاقت عليهم سبل القول والفكر، فإنه لم يشته قط على المتقدمين، ذلك أنهم لم يفتهم الفروق بين قول جار، على عاداتهم في الكلام والإفهام وبين قول لا يجري عليها كما فات المتأخرين...¹"

ونظرا للتقدم العلمي، والتقني لبني الإنسان نشهد تراجعاً للنظرة السلبية الى الفلسفة، فبدأت الفروع الجديدة للفلسفة في استنهاض محاولات معرفية راهنة، خصوصا في المجال الشرعي عموما، والفقهية خصوصا، ويمكن قراءة الفلسفة من زاويتين: الفلسفة بمعناها المطلق، والذي يشير الى المجال المعرفي كلاسيكي يجعل من الانطولوجيا، والاكسيولوجيا، والغنوسولوجيا [Gnoséologie]، والفلسفة المضافة، والتي تضاف الى حقل معرفي معين، يمكن أن يكون نظريا، أو واقعيًا، مثل: فلسفة العلم، وفلسفة النفس... وقد تضاف الى عصر، مثل فلسفة العصور الوسطى، وفلسفة التنوير أو الى فيلسوف، كأن نقول مثلا فلسفة أفلاطون، أو فلسفة أرسطو...

وفلسفة الفقه نموذج معرفي جديد ظهر في الحقول الشرعية لأسباب معينة، منها ما يرتبط ببحث الأخلاق التطبيقية، والذي يصدق على المتغيرات الثقافية، ودورها في تغيير الفتوى في المجال الفقهي، وقد تنبّه العلماء الأوائل لهذه المسألة، منهم الإمام القرافي [626 هـ / 684 هـ]*، والشاطبي*، فالمتغيرات حقيقة، وواقع اجتماعي ينبغي مراعاته، في استنباط الحكم الفقهي، أو القاعدة القانونية التنظيمية، ولهذا نجد في الفقه تأصيل نظري، وعلمي للسلوك البشري، فالفقه ليس علما شرعيا بالمعنى الضيق الذي تعارف عليه العامة، والدهماء، والبعض من الشرائح المثقفة، والنص التالي من كتاب القرافي، الفقيه المالكي يكشف عن خطورة المتغيرات في التأسيس، يقول القرافي: "ينبغي للمفتي إذا ورد عليه مستفت، لا

¹ طه، عبد الرحمن، مرجع سابق، ص: 11

* شهاب الدين أبو العباس أحمد بن أبي العلاء إدريس بن عبد الرحمان بن عبد الله بن يلين الصنهاجي المصري، ولد سنة 626 للهجرة. المتوفى سنة 684 للهجرة

* إبراهيم بن موسى بن محمد أبو إسحاق اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي، وكنيته التي عرف بها أبو إسحاق، من مؤلفاته: الموافقات، والاعتصام...

يعلم أنه من أهل البلد الذي منه المفتي وموضع الفتيا: أن لا يفتيه بما عادتُهُ يُفتي حتى يسأله عن بلده، وهل حدث لهم عرفٌ في ذلك البلد في هذا اللفظ اللغوي أم لا؟ وإن كان اللفظ عرفياً فهل عرف ذلك البلد موافق لهذا البلد في عرفه أم لا؟...¹

وهذا يفضي بنا الى مراجعة شخصية الفقيه، والفقيه التقليدي الذي يؤلف المتون، ويضع الحواشي، لم تعد يملك تلك المكانة التقليدية، والهالة المقدسة التي أضفاها عليه أبناء الجماعة، فهي شخصية كما يقول محمد دحيم: "لا تقي بمقام الفقيه في الناس والحياة، أما شخصية الفقيه الفيلسوف فهي الواعية والمتاغمة مع معطيات العصر وتقنياته ومستجداته، فهو يقترح دلالة النص، ويفتح آفاقه، ويتجاوز لأجل الحقيقة كل التراكمات العائقة، ومن خلاله تصبح الشريعة صالحة لكل زمان ومكان".²

والعلاقة المنطقية بين المتغيرات العلمية، والتقنية، والتحويلات الاجتماعية حقيقة واقعية لأمناص منها، وعليه فإن البحث عن ضوابط شرعية ثابتة أمام المتغيرات تقتضي اجتهاداً، وقدرة فكرية عالية لدى المجتهد الفقيه، فاستنباعات الفتوى ترتبط بوجود سلطة تقديرية، وتشخيصية يستحيل على الفقيه بالاصطلاح التقليدي بلوغها، وهذه الاستنباعات الجانبية للفتوى تستدعي ظهور فرع جديد ضمن الدائرة الفقهية، وهو فلسفة الفقه، والتي تقوم بدور يقترب من الوظيفة التي تقوم بها فلسفة العلوم، والتي تبدأ بالمتابعة التاريخية للمسائل، والأحكام الفقهية، فالتغير في الفتوى، ليس إلا تغير في سلم القيم الأخلاقية، إذ نجدها تعكس بشكل صريح نسبية القيم في الواقع الحالي، فالأخلاق الجديدة تعبير، واصطلاح جديد فقط لمسائل قديمة، تضمّنّها التراث الفقهي، فالنوازل، والمستحدثات في لغة الفقهاء ليست إلا إشارات تفيد ما وجدت من أجله الأخلاق التطبيقية، أو الفلسفة الأخلاقية المعاصرة.

ولهذا نجد أن راهنية الحضور الفلسفي في الفقه مسألة واجبة، لأن الفقيه، غير قادر على إدراك ذاته، من خلال ذاته، فأى علم يقتضي قراءة خارجية له، فالفلسفة الفقهية، أو فلسفة الفقه تقرأ الفقه كعلم، ومستجدّاته بعين خارجية، وموضوعية، ومتعالية، فالانتماء المذهبي مثلاً قد يعيق الفقيه في إصدار، أو استنباط الحكم الفقهي، والتي تنطبق على سائر المذاهب الفقهية، فالمدرسة المالكية لها مبادئها، ومسلماتها، وأدواتها المفاهيمية، يقتضي التسليم بها، بلوغ نتائج لازمة، وضرورية، ونفس الحال ينطبق على المنتمين الى المدارس الأخرى، لهذا وجب على الحقل الفقهي استثمار أدوات خارجة عن سياقاته في فهم مسلماته، ونتائجه، ففقه الفلسفة ينهج الأسلوب النقدي في التعاطي مع المسائل، من أجل بيان المنطلقات، والمؤثرات المضمرة في القضايا الفقهية، والفحص النقدي يفضح الأوهام بملكية الحقيقة عند المجتهد في الفقه، وامتلاك الآليات النقدية يحيل الفقيه الى الفلسفة بشكل لازم.

¹ القرافي، الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، وتصرفات القاضي والإمام، مكتبة المطبوعات الإسلامية، حلب، الطبعة الثانية، 1995 ص: 232

² محمد دحيم، مقال : هل يمكن فلسفة الفقه؟ جريدة الحياة: <http://www.alhayat.com/m/opinion/438651>

كما نجد أن البحث في نجاعة الفقه، وقدرته على تجاوز الرهانات العلمية والتقنية مسألة تتدرج ضمن فلسفة الفقه، وليس في الفقه، فالتخصّص في علم معين، لا يمنح المشروعية لإصدار الأحكام الفقهية، فالعلم لا يقيّم نفسه، بل تكون المراجعة من قبل فقيه متمكن من النقد الفلسفي، فالواقع أغنى من النظرية، وتطبيق الفتوى يكشف عن نجاعة الفتوى وحجيتها، أو بطلانها.

ومن المسائل الراهنة التي تفرض نفسها على الفقيه، وتجبره على الانفتاح عن التطورات العلمية المستجدات المتعلقة بالحياة الفردية في المستوى الطبي، والتي يصطلح عليها بالبيوتيقا، أو بالمعنى الأدق الأخلاق التطبيقية، والتي تنضوي تحتها مسائل عدة منها المسائل المالية، والعلاقات الدولية، وكثير من القضايا الجديدة، والتي تفرض رؤية جديدة، ومن زوايا مختلفة حتى يمكن تشريع القاعدة الفقهية المناسبة للوضعية المستجدة.

وسنحاول إبراز العلاقة بين الفلسفة والفقه من خلال التطرّق الى عالم فقيه، هو ابن رشد الجد، ثم نخرج على الفيلسوف الذي ينتمي الى المدرسة، وهو القاضي أبو الوليد ابن رشد الحفيد، شارح أرسطو، وصاحب كتاب بداية المجتهد، ونهاية المقتصد.

ابن رشد الجد*:

عرف ابن رشد الجد باسم عالم الخلافات، إضافة الى ضلوعه في علوم الشريعة، الفقه، والأصول، فقد كان أستاذا في الفقه كما ينعتة الكثير من الباحثين ابن رشد الأستاذ، الذي قام بتدريس أمّهات الكتب المالكية في الفقه للطلبة، مثل: المدونة*، و العتبية* كما كان شارحا لهذين الكتابين، بحكم أنهما من أمّهات الكتب الفقهية المالكية في الأندلس.

والملاحم الفلسفية عند ابن رشد الجد تظهر أيضا في القدرة الكلامية التي كان يتمتع بها، في الدفاع عن المذهب المالكي، أمام المذاهب الفقهية الأخرى مثل الحنفية، والشيعة، والظاهرية، فقد كان بحق أستاذا للخلافات، أو لعلم الكلام الفقهي إذا جاز التعبير، كما تميّز بالمنحى الإبداعي، والتجديدي، فلم يكن مقلّدا، ومجرد تابعا في المدرسة المالكية، بل وجّه انتقادات الى العقيدة الأشعرية، وفي منهجها الاستدلالي.

ومن بين مظاهر هذه التجليات الفكرية العلاقة بين المذاهب الفقهية، ففي بعض المسائل تظهر حدة الخطاب مع أتباع المذهب الحنفي في بعض المسائل، ومنها المسألة: 164 حيث يثبت ابن رشد

* محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، بن رشد ولد عام 450 هـ

* المدونة الكبرى : مجموعة من الأسئلة في الفقه وردت عن الإمام مالك بن انس، رواها عبد السلام بن سعيد التتوخي الملقب بسحنون، وتعرف باسم: مدونة سحنون.

* العتبية، عرفت باسم صاحبها محمد العتبي بن احمد بن عبد العزيز الأموي (245 هـ) وتسمى أيضا المُستخرجة، سميت بذلك لأنه استخرجها من الأسمعة التي رويت عن الإمام مالك بواسطة تلاميذه

بالتحليل العميق المعاني الحقيقية للاجتهاد، ووجوب ضبط عملية تأويل النص، ويتعاطى ابن رشد مع الشافعية بأسلوب لطيف لدرجة يظهر للقارئ أن الشافعية امتداد للمذهب المالكي*

ويعتقد الباحثين أن الأصول المعرفية والمنهجية لابن رشد الحفيد الفيلسوف موروث معرفي من الجد، فكتاب فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، متن يضم الأطروحة الرشدية التي أسسها، والنص التالي من المسائل يؤكد ذلك: "ونحن نقطع أن كل ما أدى إليه البرهان، وخالفه ظاهر الشرع، أن ذلك الظاهر يقبل التأويل، على قانون التأويل العربي"¹

ونستأنس بنص للمستشرق الفرنسي ارنست رينان Joseph Ernest Renan* ، يبسط فيه البعد، والمنحى الفلسفي عند ابن رشد الجد، وهذا بغية التأكيد على الرابطة العضوية بين الفقه والفلسفة. فالفقه ليس مجالا معرفيا تشريعيا خال من أي محتوى نظري، بل هو معرفة قائمة على قواعد نظرية فلسفية، ومناهج استدلالية لا تخرج عن الدائرة الفلسفية إطلاقا، يقول رينان: "إن المكتبة الأهلية بباريس تضم مجلدا ضخما يحتوي على تلك المسائل الفقهية، التي كان يستشار فيها، وقد حوى هذا الكتاب، فيما حوى، فكرة جلية، سترها مفصلة، فيما بعد، أجمل تفصيل، لدى حفيده، وفي محاولة التوفيق بين الدين والعقل، فكأن الحفيد أخذ على نفسه أن يتوسع فغي عرض آراء جده، وان يخرجها الى حيز الوجود، في أروع صورة وأكملها"²

يتبين من خلال هذا النص أن الشخصية الفلسفية لابن رشد الحفيد امتداد، واستمرار للرؤية الفلسفية التي كان يملكها الجد، فالمشروع الفلسفي عند ابن رشد الجد وجد طريقه الى الحفيد، فعلى قاعدة الفوضى القيمية، والمعرفية التي كانت سائدة آنذاك في قرطبة، ركز الجد على المسائل الفقهية التي كانت محل خلاف بين الفقهاء نتيجة التعددية المذهبية الفقهية التي نتجت عن خلافات سياسية بحثة في التاريخ الإسلامي.

ابن رشد الفيلسوف:

بدأ ابن رشد، رحلته في بيان العلاقة بين الفقه والفلسفة من خلال أطروحته الرئيسة التي يبين فيها العلاقة بين الحكمة والشريعة، حيث أقر بأن: "الحكمة هي صاحبة الشريعة والأخت الرضيعة، مع ما يقع بينهما من العداوة والبغضاء والمشاجرة، وهما المصطحبتان بالطبع، المتحابتان بالجواهر والغريزة."³

* انظر كتاب: مسائل ابن رشد الجد تحقيق محمد الحبيب التحكاني، المجلد الأول، منشورات دار الآفاق الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى 1992 ص: 102

¹ المصدر نفسه، ص: 104

* 1892/1823 فيلسوف، ومؤرخ فرنسي من مؤلفاته: ابن رشد والرشدية...

² ابن رشد، مسائل ابن رشد الجد، مرجع سابق، ص: 104

³ ابن رشد، أبو الوليد، فصل المقال، تعليق ألبير نصري نادر، دار المشرق، الطبعة الثانية، بيروت، 1968 ص: 58

وقد اعتمد ابن رشد هذه الفكرة كمصادرة في بيان العلاقات بين الفلسفة والفقه، ويظهر هذا في اللغة الفقهية التي استثمرها في إقرار هذه العلاقة، مثل اصطلاح الواجب، والندب، يقول: "فبين أن ما يدل عليه هذا الاسم إما واجب بالشرع، وإما مندوب إليه. فأما إن الشرع دعا الى اعتبار الموجودات بالعقل وتطلب معرفتها، فذلك بين في غير ما آية من كتاب الله، تبارك وتعالى، مثل قوله تعالى: "فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ"¹.. وهذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي، أو العقلي والشرعي معا."²

فالجمع بين القياس العقلي الذي يستمد فضاءه المعرفي، والمنهجي من المنطق والفلسفة، والقياس الشرعي المعتمد من قبل الفقهاء، والأصوليين، ظاهر في الطرح الرشدي، فلا فرق بين الفلسفة والفقه إلا في الاصطلاح، فالنص الفقهي، قائم على قواعد أصولية، وهذه الأخيرة صورتها الاستدلالية الفلسفية واضحة للعيان، يقول ابن رشد: "كما أن الفقيه يستتبط من الأمر بالنفقة في الأحكام وجوب معرفة المقاييس الفقهية على أنواعها، وما منها قياس وما منها ليس بقياس، كذلك يجب على العارف أن يستتبط من الأمر بالنظر في الموجودات وجوب معرفة القياس العقلي، وأنواعه، بل هو أخرى بذلك."³

ولم تقف المقاربة الرشدية بين الفلسفة والشريعة عند حدود التقريب القيمي بين الحكمة والشرع بل تعدته الى التأسيس الفلسفي للفقه، وهذا ما كشف عنه الباحث المغربي إبراهيم بورشاشن، في كتابه الفقه والفلسفة في الخطاب الرشدي، حيث يبين لنا الكاتب الإشارات، والدلالات التي كان ابن رشد يرنو الى إرسالها للمفكر العربي، ومنها الدلالات التي كان يستبطنها عنوان كتابه: "بداية المجتهد ونهاية المقتصد".

ومن أهم الكلمات التي تستدعينا الى الوقوف كلمة البداية التي تمثل المفتاح الأول لعنوان الكتاب الفقهي، فالبداية تعني المدخل، فما قيده ابن رشد في كتابه ليس حقائق دوجمائية مطلقة، بل هي مجرد محاولات معرفية قد تصيب الهدف، وقد تجانبه بنسبة ما، وهو ما يعكس مبدأ النسبية في الروح الفلسفية، فالاعتقاد بإمكانية النقد، تسليم بالرأي الآخر، وإمكانية امتلاكه الحقيقة، وهو ما تقوم عليه الروح الفلسفية، فهو حسب الكاتب دعوة للتأمل: "البداية أرادها صاحبه كتابا مفتوحا وليس كتابا مغلقا، فهو كتاب مفتوح للتصحيح كما يعبر ابن رشد عن ذلك في آخر كتاب الطهارة، حيث يطلب من الفقهاء الذين يقعون في كتابه هذا على وهم أن يصححوه."⁴

والنص الذي يعتمد عليه الأستاذ بورشاشن: "وأنا قد أبحث لمن وقع من ذلك على وهم لي أن يصلحه، والله المعين الموفق."⁵ يؤكد لنا مستوى الروح العلمية عند ابن رشد، والتي ترفع من قيمة الإيمان بالنسبية في البحث الفقهي، والأصولي، خصوصا، وأن العصر الذي كان يعايشه عصر جمود، وقوقعة

¹ سورة الحشر، الآية: 2

² المرجع نفسه، ص: 28

³ المرجع نفسه، ص: 30

⁴ إبراهيم بورشاشن، الفقه والفلسفة في الخطاب الرشدي، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى 2010 ص: 110

⁵ ابن رشد، بداية المجتهد، ونهاية المقتصد، ج 1 مكتبة مصطفى الحلبي، القاهرة، الطبعة الثالثة: 1960 ص: 88

فكرية على المستوى الاجتهادي الفقهي، وهو رسالة الى الفقهاء الذين يعتقدون في امتلاكهم الحقيقة المطلقة.

والملفت في كتاب البداية الأشكلة التي يعتمدها ابن رشد في التعامل مع المسائل الفقهية، فهو يتناهى في ضبط الإشكاليات الفرعية التي تستبطنها الظاهرة، فهو تعبير عن تجاوز للتعامل السطحي مع الظاهرة، والتي قد تؤدي بالباحث الى مجانبة الصواب، فتقريع الأسئلة بناء منهجي، وصوري لمسئلة الموضوع، يقول بورشاشن: "نلاحظ أن الأسئلة فصلت أكثر ... وبيان مواضع الإشكال فيه، وكأن القصد من ذلك هو أن يحصر ابن رشد أمام الفقيه جملة الإشكالات التي يطرحها القول الفقهي.. من أجل تأملها فهذا هو الأهم عنده، أما الأجوبة فليست بذات بال كبير.. إذن هي متروكة لاجتهاد الفقهاء ... فالتأمل هنا أهم من الاستظهار والحفظ، فالتأمل منتج أما الاستظهار فعقيم.. فنحن مع ابن رشد أمام دعوة غير مباشرة الى التأمل الفقهي تضاهي دعواته المباشرة الى التأمل.."

والمشروع الرشدي في مساره الفقهي لا يقف عند حدود الخصوصية القانونية، التي تفترض التسليم، والإيمان، والامثال للقاعدة الفقهية، على قاعدة موضوعيتها، وتعاليتها، فهو يفتح المجال أمام النقاش، وأمام الرأي الآخر، وهذا ما ورثه عن الجد، الذي تعرفنا على أخلاقه العلمية، والفلسفية في التعامل مع المذاهب الأخرى، فهو يناقش أدلة علماء المالكية، كما يناقش أدلة المذاهب الأخرى، فهو ينتصر أحيانا لمذهب على آخر، يقول بورشاشن: "... حيث ند ابن رشد ينتصر لموقف الشافعية الذي يذهب الى أن النجاسة تزال فقط بالماء... وفي علل الربا ينتصر لعلل الأحناف ويعتبر علتهم أولى العلل..¹ والمقصد عند ابن رشد تربية الفقيه على التعامل الموضوعي، مع النص الفقهي، واجتتاب القراءة الإيديولوجية للنص الفقهي، والتاريخ يحمل لنا أدلة لا حصر لها تثبت اقتران النكبات بالقراءات الإيديولوجية.

كما أن المادة التي يشتغل عليها الفقيه، ذات طبيعة حركية ومتغيرة؛ لأنها عائدة لجملة أسباب، ترتبط بالمكلف ابتداء، وبمحيطه الثقافي، والجغرافي، وتؤسس هذه المتغيرات لأخلاقيات جديدة، وميلاد مجموعة من القيم تتعارض، أو توحى بالتغاير بينها وبين الثوابت القيمية المتفق عليها، فعلى المستوى الفردي تساهم الانفعالات الشخصية في إحداث بعض النتائج، إذا لم تكن في جلّها الوقائع الإنسانية نتاجاً للمؤثرات الانفعالية، والتي تشكل ثابتاً في الشخصية الإنسانية، وعليه يصبح الباب مفتوحاً أمام الفقيه في الاجتهاد والاستنباط، وهذا ما نعتبره تقعيداً للعلاقة العضوية بين الفقيه والفلسفة؛ فالبحث عن السعادة الذي شكّل اللبنة القاعدية للفلسفة الخلقية يوجّه أيضاً الرؤية المستقبلية عند الفقيه، وتعريف الأخلاق بأنها علم السلوك يظهر الارتباط القائم بين الفقه والأخلاق، التي هي مبحث رئيس في الفلسفة، فالاشتراك في الموضوع، وفي الغاية من الدراسة تكشف عن البعد الأخلاقي في العلمين، فالفقه يدرس السلوك كفعل،

¹ إبراهيم بورشاشن، الفقه والفلسفة في الخطاب الرشدي، مرجع سابق، ص. 119-120

أي يقوم بتحديد موضوعها من خلال بيان العلاقة بين الفعل والنتيجة، أي بدراسة سوابق الفعل، وعلاقته بالإرادة والحرية، وبدراسته أيضا معياريا، وذلك من خلال عرضه على المقاييس الوجوبية التي يفترض السير وفقها، وهي ما تعرف في الفلسفة بالقيم، والتي تأخذ الأخلاق فيها المركز الرئيس، فالفصل بين الفقيه والفيلسوف، فصل تعسفي، كان المقصد فيه هو إبقاء الأمة خارج التاريخ.

مشروعية التأويل بين دلالة الفهم ونظرية المعنى نصر حامد أبوزيد أنموذجاً

بقدر الطاهر¹

ا.د. مونسى حبيب

ملخص المقال:

يشكل التأويل إحدى كبريات المعرفة وإحدى الروافد الهامة في الفكر الإنساني عامة وفي الفكر العربي الإسلامي على جهة الخصوص، خاصة في ارتباطه بالنص القرآني، وإذا كان التأويل يأخذ هذا الحيز الكبير في الفكر العربي الإسلامي فقد أخذ حيزاً مهماً في دراسات نصر حامد أبوزيد، وتشكل موضوعه في أكثر كتاباته، في علاقة التأويل بالفهم والقراءة وفي وضع التأويل في التفسير العقلي والتفسير الصوفي وفي فلسفته وفي تشكل خطاباته.

يشرع نصر حامد أبو زيد في مقارباته التأويلية من منطلق التصور الذي أقامه على أن التأويل يستوجب النص، ذلك الحاضر في علاقاته المتداخلة والمتشابكة، فالتأويل هو أهم ركيزة في قراءة النصوص، لأنه في نظر أبي زيد يساهم في فهمها وتحليلها داخل سياقها التاريخي باعتبارها منتجا ثقافياً، ولا بد أيضاً من وضعها في سياقها القرائي، أي في السياق الذي أنتجت فيه، وفي السياق الذي تقرأ فيه. وبخاصة إذا علمنا انفتاحها على تعدد القراءات، والشيء الذي يؤكد عليه نصر حامد أبو زيد هو القدرة المعرفية التي يملكها القارئ في تأويل النص وتفكيكه والتحاور معها، غير أنه لا يمكن أن تفتح هذه القراءات على كل التأويلات، ولا يستطيع النص أن يقدم جميع الإجابات حتى وإن كان النص نسيجا مفتوحاً على العديد من العلاقات، فالتأويل حدوده التي يجب أن يقف عندها، فالعملية التأويلية تنبني على المحاور التي يقيمها القارئ المعاصر مع النص.

1 - الاتجاهات التأويلية عند نصر حامد أبو زيد

يبدأ نصر حامد أبو زيد تصوره لقضايا التأويل من خلال دراساته المتعددة في مختلف مؤلفاته التي تحيلنا عن الاتجاهات التأويلية، ففي سياق البحث عن هذه الاتجاهات في دراسات نصر حامد أبوزيد يسوقنا البحث عن كنه الظاهرة التأويلية في فكره وفي فكر المحدثين الحاملين لمشاريع الفكرية الكبرى التي تتفق مع منابت التراث والتي تختلف معه، وهذا ليس بالمسألة اليسيرة الهينة، ولا بالفكرة السهلة البسيطة، فقضاياهم في التأويل تستدعي أدوات وإجراءات محكمة، وتصورات مفاهيمية معمقة، ونصر حامد أبو زيد يعتبر واحداً من بين زمرة هؤلاء الدارسين شغله موضوع التأويل، في العديد من مناحيه. فلم يخل مؤلف

¹ طالب دكتوراه، قسم الأدب العربي، جامعة الجيلالي الياصب سيدي بلعباس

من مؤلفاته إلا وأشار فيه إلى مختلف الأنماط الدلالية للتأويل متناولا لمقاصده وأبعاده. ثم إن المنظومة الفكرية الواحدة كما يراها نصر حامد أبوزيد هي التراث وقراءته بهدف اكتشاف الروابط الخفية بين مجالاته، وهذا للتوصل إلى وحدته، ومثاله في ذلك القواعد النحوية التي وضعها النحاة الأوائل في البناء النظري للغة العربية، لم يكونوا أبدا بمعزل عن ما أنجزه الفقهاء والقراء والمحدثين والمتكلمين ، كما أن البلاغيين في نشاطهم الفكري البلاغي لم يكونوا أيضا بمعزل عن العلوم الأخرى، كعلم الكلام وعلم الأصول وعلوم اللغة. فمن هذه الزاوية الفكرية يبدأ نصر حامد أبوزيد رسم البنية الفكرية للقراءة والتأويل، فالقراءة في نظره ضرورة في اكتشاف العلاقات العضوية التي تجمع بين المجالات المعرفية للتراث، ليتوصل في النتائج الأولية أنه كلما تحددت إشكالية القراءة التي تهدف إلى اكتشاف الدلالة ، تحددت بصورة أدق إشكالية التأويل.

إن كان لموضوع القراءة الأهمية الكبرى في الاتجاه الفكري لنصر حامد أبو زيد فإن التأويل له من الأهمية ما جعله المحور الذي بنى عليه معظم طروحاته الفكرية، فهو يعلم يقينا أن دلالاته اتسعت في مجال استخدامه وتوظيفه فانتقل من مجال قراءة النصوص الدينية وتفسيرها لينتقل إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ثم إلى مجال نظريه المعرفة والفلسفة ثم تنتقل إلى النقد الأدبي والدراسات السيميائية، يرى نصر أبوزيد بالرغم من كل هذه المجالات التي مارسها التأويل إلا أنه لا بد أن يرجع إلى مجال تداوله الأصلي أي مجال قراءة النصوص الدينية وتفسيرها في تراثنا العربي⁽¹⁾

وينطلق نصر أبوزيد في حديثه عن التأويل بالإشارة إلى دلالاته اللغوية ويرى أنها تتضمن بعدين البعد الدلالي الأول في صيغة الفعل الثلاثي "آل" ومعناه العودة والرجوع و البعد الدلالي الثاني معناه الوصول إلى الغاية، ولا شك أن نصر أبو زيد رجع في بحثه اللغوي إلى المعجم العربية التي هي نفسها فسرت معنى التأويل من "الأول" أي الرجوع ومن "الإيالة" أي الوصول إلى الغاية أو بمعنى الإصلاح والسياسة، من صيغة الفعل الثلاثي⁽²⁾ فالمصطلحين بذلك عنده لا يتعارضان في فهم الدلالة الاصطلاحية، فالتأويل على البعد الأول هو إرجاع الظاهرة إلى عللها الأولى وأسبابها كما في سورة يوسف وفي سورة الكهف، وهناك آيات من القرآن لها البعد الاصطلاحى الأول، ويرى أنهما لا يتعارضان بل يكملان بعضهما البعض، لأن الوصول إلى الغاية لا يتحقق بمعزل عن الرجوع إلى الظاهرة وإدراك عللها وفهم لأسبابها⁽³⁾.

3- جدلية التفسير والتأويل عند نصر حامد أبوزيد

¹ نصر حامد أبوزيد، نقد الخطاب الديني المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الثالثة 2007، ص 115

² انظر ابن دريد، جمهرة اللغة، ج3 ص173. والأزهري، تهذيب اللغة، ج11 ص557 ، وابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج1 ص86. والجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ج4 ص 988

³ نصر حامد أبو زيد ، نقد الخطاب الديني، ص116

من خلال ذلك ندرك أن حامد نصر أبوزيد يعود برؤيته لذلك إلى التراث الديني الذي شكل لديه الرؤية الفكرية بحثاً عن موضوع التفسير والتأويل، فمصطلح التأويل في المدونات التراثية القديمة لا يخرج أنه تفسيراً ، وأن قصدهم بالتأويل كان هو التفسير، وحاولت الرجوع إلى تلك المدونات فوجدت أن تفسيراتهم لا تخرج عن هذا الاعتبار، فإن الذي شاع بين العلماء من أهل التفسير أن ابن جرير الطبري (ت310 هـ) وإن كان تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن من أجل التفاسير بالمأثور، ومع ذلك استعمل لفظ التأويل ولم يستعمل لفظة تفسير،⁽¹⁾ لأن في رأيه ورأي الذين حذوا حذوه أن التفسير والتأويل مترادفان على معنى واحد، وكلاهما يعني الكشف عن معاني القرآن ، وجاء في طبقات المفسرين⁽²⁾ أن الطبري جمع في تفسيره بين الرواية والدراية ولم يشاركه في ذلك أحد قبله ولا بعده، ومما استقاه حامد أبو زيد أن التفسير عند العلماء يتعلق بالرواية أو بالنقل، والتأويل يتعلق بالدراية أو العقل، وأن النقل عنده هو الوسيلة الهامة للوصول إلى العقل، فالعلوم النقلية هي من العلوم اللغوية، وهي ما تعلق بعلوم القرآن من معرفة أسباب النزول والمكي والمدني والناسخ والمنسوخ والمحكم والمتشابه وغيرها مما يتصل بالنص القرآني فهي في نظره اللوازم الضرورية للوصول إلى عالم النص ثم إلى تأويله⁽³⁾

ثم يبدو أن نصر حامد أبو زيد بنى تصورَه النقدي لعملية التأويل من منطلق تفسير النص بشكل عام، دينياً كان أو تاريخياً، ثم بالتساؤل عن طبيعة النص وعلاقته بالتراث من جهة، وعلاقته بمؤلفه من جهة أخرى، ثم علاقة المفسر بالنص، ليتوصل بعد ذلك إلى أن المعرفة التأويلية كانت مؤسسة من منطلق القواعد والمعايير التي وضعتها الهرمينوطيقا التي يجب على المفسر اتباعها لفهم النص، ثم في مرحلة متقدمة يحاول ربط الهرمينوطيقا بالفكر العربي، فالهرمينوطيقا إذن حسب رؤيته قضية قديمة وجديدة في الوقت نفسه، وهي في تركيزها على علاقة المفسر بالنص ليست قضية خاصة بالفكر الغربي بل هي قضية لها وجودها الملح في تراثنا العربي القديم والحديث على حد سواء⁽⁴⁾

تحدث أبو زيد في البداية عن التراث العربي، وجهود المفسرين في تفسير النص القرآني سواء الذين فسروه بالمأثور أو الذين فسروه بالرأي، فالاتجاه الأول حسب اعتقاده يعتمد في التأويل على الأدلة التاريخية واللغوية، أما الاتجاه الثاني يعتمد على المواقف الراهنة، أي النص سند للواقع ، ثم لا يفتأ أن يبين أن هذا لم يمنع أصحاب الاتجاه الأول أي التفسير بالمأثور من بعض الاجتهادات التأويلية في كتبهم ، كما أن أصحاب الاتجاه الثاني لم يتجاهلوا الحقائق التاريخية واللغوية التي لها صلة بالنص المفسر⁵.

3 - سلطة النص القرآني ومفهومه "جدلية المفسر والنص"

¹ ينظر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تفسير القرآن، دار المعرفة بيروت لبنان، 1986، ج 1 ص 6-7

² عبد الرحمن السيوطي طبقات المفسرين، مكتبة وهبة القاهرة، الطبعة الأولى 1976، ص 95.

³ انظر نصر حامد أبو زيد ، نقد الخطاب الديني، ص118

⁴ نصر حامد أبوزيد اشكالية القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثامنة 2008، ص 14 .

⁵ المصدر نفسه ، ص 15

يتطرق نصر حامد أبو زيد من منطلق المعرفة التأويلية إلى الجدلية القائمة بين المفسر والنص والعلاقة بينهما، ودور المفسر في فهم النص، ففي كتابه "مفهوم النص" يركز على نمطين تأويليين، نمط عقلي ونمط ذوقي، فالعقلي يرفع لواءه المعتزلة، وذوقي يشكل مساره المتصوفة⁽¹⁾، ومن حق أي دارس أن يحاول معرفة الجمع بين هذين الاتجاهين المختلفين في التفسير والتفكير، فالبنية العقلية والبنية الذوقية مختلفتان لكنهما يظلان محاولة جادة في تأويل النص، على اعتبار أن النص القرآني نص محوري، والحضارة العربية الإسلامية هي حضارة النص⁽²⁾، والذي ينشئ هذه الثقافة ويقيم أسس هذه الحضارة هو ذلك الجدل القائم بين الانسان و الواقع من جهة، وحواره مع النص من جهة ثانية، ويمكن وصفه بأنه يمثل في تاريخ الثقافة العربية الدور الحضاري الذي يشكّل ملامح هذه الحضارة ويحدد طبيعة علومها، ليصل بعد ذلك بفكرته هذه إلى أن التأويل هو الوجه الآخر للنص الذي يمثل آلية هامة من آليات الثقافة والحضارة في إنتاج المعرفة، وبالتالي حين يكون النص محورا للحضارة أو للثقافة من المفروض أن تتعدد تفسيراته وتأويلاته، والتعدد التأويلي في تصور حامد أبو زيد يخضع لمتغيرات عديدة، من أهمها طبيعة العلم وهو المجال المعرفي الذي يحدد طرائق التأويل وأهدافه في تناول النص، وكذلك الأفق المعرفي الذي يحدد وجه الاختصاص في تناول النص. وهو بذلك يريد أن يقول أنه ليس للتأويل مدرسة هي التي تفرض رؤيتها على المفسر، وإنما النص له السلطة المطلقة التي تجعل المفسر يخضع لها، فسلطة النص عنده هي التي تدفع بالمفسر إيجاد صورة التعامل معه، كما يراهن بصورة أشد في المنحى النقدي معلنا أن أصحاب الاتجاه الاول يتجاهلون المفسر ويلغون وجوده لحساب النص وحقائقه التاريخية واللغوية، بينما أصحاب الاتجاه الثاني يؤكدون وجوده، ويسعى نصر حامد أبو زيد من خلال هذا الاستنباط الى التأكيد على أن التأويل بالرأي هو الذي يحقق البعد الفعلي للنص، وهذا ليؤكد العلاقة بين المفسر والنص من خلال الاتجاهين ويرى أن عملية التفسير تزداد تعقيدا وصعوبة كلما ابتعد المفسر عن زمن الكاتب وعن واقعه.

يستثمر نصر حامد أبو زيد التأويلية الغربية بدءا بشلايرماخر ووصولاً إلى بول ريكور، وذلك قياساً على جهودهم محاولاً إسقاطها على النص التراثي، والسؤال الذي يطرح نفسه هل في استطاعة نصر حامد أبوزيد أن يجد مادة التوافق النصي بين مجالين نستطيع أن نقول عنهما مختلفين إلى حد بعيد، أما أن باستطاعته أن يقرب بين المجالين، مما يجعل الفكرة عنده قادرة على إيجاد صورة للتوازن.

ولتبرير رؤيته والتأكيد على ما جاء به، يستند في طرحه الى ما توصل إليه شلايرماخر من مفاهيم نظرية في تفسيره لعملية التأويل. فالتأويل بدأ يتبلور مع شلايرماخر في تخليصه من النظرة اللاهوتية، لينطلق به نحو أفق الفهم الطبيعي للنصوص وتحليلها، فالتأويلية عنده كما يقول نصر حامد أبوزيد تنظر

¹ نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الطبعة السابعة 2008، ص 5.

² المصدر نفسه، ص 9.

لنص باعتباره وسيطا لغويا ينقل فكر المؤلف الى فكر القارئ ، فاللغة إذا جانب موضوعي، والفكر جانب ذاتي، وكلاهما يمثل القواعد الأساسية الطبيعية المحددة لفن التأويل، ومهمة الهرمينوطيقا هي فهم النص كما فهمه مؤلفه، وهي أيضا البداية الطبيعية في فهم النص، حيث تبدأ بالمستوى اللغوي، ثم تنتقل الى المستوى الفكري¹

ويركز أيضا نصر حامد أبوزيد من خلال طرحه لرؤية شلايرماخر على الدائرة التأويلية، والقصد من هذه الدائرة أن فهم العناصر الجزئية للنص لا تحصل الا بعد فهم كليته، وفهم كليته لابد من فهم العناصر الجزئية المكونة له، ولتجنب سوء الفهم على المفسر أن يسوي نفسه بالمؤلف حتى وإن كان هذا يبدو مستحيلا، وأن يكون ذا طاقة تنبؤيه إلى جانب معرفته باللغة، هذه الطاقة التي يسعى من خلالها الى فهم نفسية الكاتب واكتشاف الجوانب المتعددة للنص، أي يكون هو الكاتب. وفي الاخير يرى حامد أبوزيد أن شلايرماخر هو أبو التأويلية، وهو الذي مهد لكل الذين جاءوا من بعده، سواء بالاتفاق أو بالاختلاف وخاصة دلتاي و هيدغر وغادامير.²

فبالنسبة لولهم دالتاي للوصول الى التأويلية الحقّة اعتبر أن مادة العلوم الانسانية والاجتماعية هي العقل البشري، وهي مادة معطاة وليست مستقاة من الخارج كالعلوم الطبيعية التي هي مشتقة من الطبيعية، ويجب أن تقوم على أساس منهجي مختلف عن العلوم الطبيعية، لذا رفض دالتاي المذهب الوضعي الذي يرى ان العلوم الانسانية والاجتماعية لا بد ان تخضع لنفس المنهج التجريبي الذي تخضع له العلوم الطبيعية، ثم ينتقل للتجربة، ويقصد بها تجربة الحياة، وهي القاسم المشترك بين المتلقي والنص، فهي ذاتية عند المتلقي، موضوعية في العمل الأدبي فالهرمينوطيقا هي عملية الفهم، أي فهم الحوار بين تجربة المتلقي الذاتية، والتجربة الموضوعية للنص، وذلك من خلال الوسيط المشترك بينهما المتمثل في اللغة .

ومن هذا المنطلق يؤكد نصر حامد أبو زيد على ضرورة معايشة القارئ التجربة التي يعبر عنها النص، فالإنسان يفهم نفسه من خلال التاريخ باعتباره عملية مستمرة في الفهم والتأويل، والنتيجة التي أشار اليها دالتاي وأكد عليها حامد أبو زيد هي أننا نعيش تجربة النص الذي ينتمي الى الماضي، لأن الماضي وجود مستمر في الحاضر.

ثم ينتقل إلى مسألة أخرى أن دالتاي ترك فكره للإثراء لمن سوف يأتي بعده كمارتن هيدغر وهانز غادامير، رغم أنهما اختلفا معه في كثير من النتائج .

فمارتن هيدغر ربط التأويلية بالفلسفة، أي أن التأويلية تقوم على أساس فلسفي، والفلسفة تقوم على أساس تأويلي، على اعتبارها أي التأويلية هي فهم الوجود، وأن الفهم هو أساس الفلسفة وجوهر الوجود ، ويركز

¹ نصر حامد أبوزيد اشكالية القراءة وآليات التأويل، ص 23

² المصدر نفسه ، ص 23

نصر حامد أبوزيد في تناوله لهيدغر الى تأثره بإدموند هوسرل فيما يتعلق بالفلسفة الظاهرية، حتى وإن كان هوسرل لم يشر الى الهرمينوطيقا، والمقصود بالمنهج الظاهري هو ترك الأشياء لتظهر كما هي، فلسنا نحن الذين نشير للأشياء أو ندركها بل الأشياء تكشف نفسها بنفسها، فأصل الفهم الصحيح أن نستسلم لقوة الشيء ليكشف عن نفسه، والأشياء تكشف عن نفسها من خلال اللغة التي هي التجلي الوجودي للعالم، فخلاصة الأمر كما يشير نصر حامد أبو زيد أن الظاهرية عند هيدغر هي الهرمينوطيقا، و الهرمينوطيقا وجودية، فالنص هو تجربة وجودية وليس تعبيرا عن حقيقة داخلية، فهو يتجاوز الذاتية والموضوعية، فالعمل الفني لا يفصح عن الواقع المحدد في اللحظة التاريخية المحددة، وإنما يفصح عن الوجود، ومن نفس هذا الأطار الفلسفي بنى غادامير رؤيته للهرمينوطيقا، لكن مع إدخال الفلسفة الهيجيلية، وأن نظرتة كما يشير نصر حامد أبوزيد تتضح بشكل قوي في كتابه الحقيقة والمنهج الذي أشار في مقدمته الى لمحة تاريخية عن الهرمينوطيقا ليصل إلى أن الفهم عملية وجودية، وأن البحث عن التجربة الحقيقية لا بد أن تكون بعيدة عن المنهج العلمي، فالحقيقة تتجلى في الفلسفة والتاريخ والفن¹.

فالهرمينوطيقا هي فهم العلوم الانسانية على حقيقتها، وليس بالنظر إلى المنهج كما فعل دلتاي حين يرى أنه كي نفهم عملا فنيا عظيما، علينا أن نستحضر ما سبق أن جربناه في حياتنا، ومن ثم يكون فهمنا لأنفسنا. والمعرفة التي يثيرها فينا العمل الفني هي تفاعل بين تجربتنا والحقيقة التي يجسدها العمل ثم إن الحاضر ليس معزولا عن تأثير التقاليد التي انتقلت إلينا عبر التاريخ، إن الوجود الانساني تاريخي ومعاصر في الوقت نفسه، والتقاليد التي انت إلينا عبر التاريخ، هي المحيط الذي نعيش فيه، وهي التي تشكل وعينا الراهن. التاريخية هي المحيط غير الظاهر الذي نعيش فيه، والأشياء تفصح عن نفسها من خلال اللغة، وفهم النص لا يعني فهم تجربة المؤلف، بل يعني فهم تجربة الوجود التي تفصح عن نفسها من خلال النص.

فحامد أبوزيد يتفق مع هيدغر في إقامة الوجود على أساس هرمينوطيقي وإقامة الهرمينوطيقا على أساس وجودي، غير أنه متأثر بجداية هيغل فالتأويلية إذا حسب هذا المفهوم تقوم على أساس جدلي. فالتاريخية عند كل من هيدغر وغادامير تاريخية الوجود الإنساني، تاريخية زمنية تعني تراكم خبرة الوجود في الزمن².

ومن مفكري الهرمينوطيقا أيضا كما يذكر حامد أبوزيد "بيتي وهيرش وبول ريكور"، فالتأويلية عندهم لا تقوم على أساس فلسفي، ولكن على أساس تفسيري، أي علم تفسير النصوص أو ما يسمى بنظرية التفسير. فبول ريكور بنى فكره التأويلي على أساس فهم الرموز وتفسيرها في النصوص اللغوية، فهذه هي

¹ المصدر السابق، ص 40

² المصدر السابق، ص 44

غاية الهرمينوطيقا، فالرمز علرأي بول ريكور نافذة نطل منها على عالم واسع من المعاني، حتى وإن كان البعض يرى أن الرمز حقيقة زائفة لا يجب أن نثق فيها، وهذا ما اعتقده نيتشه وماركس و فرويد . فالنصوص اللغوية الحرفي الظاهر فيها يكون وسيلة للوصول الى المعنى الباطن، فمهمة المفسر الوصول الى المعنى الكامن فيها .والنص ظاهر وباطن مباشر وغير مباشر حقيقي ومجازي، وحتى تكشف النصوص عن رموزها الكامنة فيها، لابد من التركيز على معنى النص. هذا ما يسلم به نصر أبو زيد، ويتفق فيه مع هيرش وبيتي في تركيزهما على معنى النص واعتمادهما على المنهج الفيلولوجي الذي يعتبر ليهما المنهج الأمثل في تفسير النصوص¹.

ومن هنا يتوصل أبو زيد إلى ضرورة الاهتمام بالمعنى لا بالبنية، فالمنهج البنائي في نظره ليس له القدرة في الكشف عن معاني الرموز الموجودة في كثير من النصوص. ويستخلص أن الهرمينوطيقا الجدلية عند غادامير من خلال تعديلها من منظور جدلي مادي نقطة بدء أصيلة في علاقة المفسر بالنص، ليس في النصوص الأدبية فقط بل يمكن الاستفادة منها في إعادة النظر في تراثنا الديني حول تفسير القرآن منذ أقدم عصوره الى الآن، لنرى كيف اختلفت الرؤى ، ومدى تأثير رؤية كل عصر - من خلال ظروفه - للنص القرآني ، وللكشف على الاتجاهات المعاصرة في تفسير النص القرآني، ورؤية دلالة تعدد التفسيرات على موقف المفسر من واقعه المعاصر، سواء في النص الديني أو النص الأدبي.

3- الهرمينوطيقا ومعضلة تفسير النص

ولعل هذه هي النتيجة التي أراد التوصل إليها من خلال نظريته التأويلية، وهو البحث عن تأويل يشبع فضول العقل، ويحل مشكلات الواقع الراهن دون مهادنة مصلحة قائمة، أو مهادنة سلطة قامعة وهذا حسب حركة البحث في علم الكلام التقليدي الموروث.

أما حين يوجه نظره إلى التعامل مع النصوص خارج إطارها اللغوي يرى أن التأويل يتسع في استخدامه في القرآن ليشمل الأحداث والوقائع والظواهر ويرى أن لكل مجال معرفي أدواته ووسائله التفسيرية التي لا ينهض التأويل إلا عليها² ومن هذا المنحى يعلل نصر أبو زيد بأن التفسير يرتبط بالرواية والنقل والتأويل يرتبط بفاعلية العقل والاستنباط دون أن ينسى بأن للنص عالما من العلاقات الدلالية التي تظهر من خلال القارئ المحكوم معرفيا بأفاق المكان والزمان وتصبح قراءته حين ذاك إبداع نص على نص.

السياق التاريخي و السياق الاجتماعي للنصوص هما البعد الذي يعتمد عليه نصر أبو زيد في طرحه خاصة حين يشير إلى أن النص له وظيفة إعلامية يقوم بها فتحليل معطياته الكلامية هو الذي يجب أن يكون

¹المصدر السابق، ص48

² نصر حامد أبو زيد ، نقد الخطاب الديني، ص118

في ضوء الواقع، فهو بهذا يؤكد أن النصوص الدينية يمكن أن تخضع لتطبيق المناهج الحديثة عليها تلك المناهج المتعارف عليها والمعمول بها في تحليل النصوص،¹

وهذا ما سعى لتأكيدهِ والتركيز عليه بقوله: "وإذا كان البدء بالواقع معناه البدء بالحقائق التي نعرفها من التاريخ، فإن دراستنا لمفهوم النص سعياً لتحديد ماهية الإسلام لا ينبغي أن تغفل الواقع، بل عليها أن تبدأ به بوصفه الحقيقية العينية الملموسة التي يمكن الحديث عنها"²، وعليه فإنه هنا من خلال طرحه يرى أن للواقع اعتبار مهم وواسع لأنه يشمل جميع الأبنية الحياتية الاقتصادية والاجتماع السياسية والثقافة، ويشمل كل المخاطبين به بما في ذلك المتلقي الأول للنص. وهذا يعني في مجمله يمكن أن يخضع النص القرآني إلى تطبيق المناهج التحليلية، وهذا ربما بدافع الخطوات الأولى للتجديد، ويبدو أن حامد أبو زيد تأثر بأراء أمين الخولي الذي يعتبر أحد رواد المدرسة الحديثة في التفسير فإن منهجه التجديدي الذي أطلق عليه التفسير البياني للقرآن اعتمد على خاصيتين اللغوية والتاريخية والموضوعية³، وربما هذه الخصائص كانت من جملة المفاهيم التي اعتمدها نصر أبو زيد فالخاصية التاريخية الثقافية عقد لها نصر حديثاً مطولاً في معظم تأليفه، غير ما شد انتباهي في مسرد كلامه عن واقعية النص وتجلياته التاريخية والثقافية في ضوء التحليل وفق المناهج يورد اعتراضاً عن ذلك يقول فيه: "والاعتراض الذي يمكن أن يشار هنا: كيف يمكن تطبيق منهج تحليل النصوص على نص إلهي، وقد يتضمن الاعتراض بعض الاتهام (والعياذ بالله من سوء النية) حول تطبيق مفاهيم البشر ومناهجهم على نص غير بشري، من حيث أصله ومصدره"⁴. لكن تبريره في هذا الاعتراض أن الله سبحانه ليس موضوعاً للتحليل أو الدرس، وأنه سبحانه شاء أن يكون كلامه إلى البشر بلغتهم أي من خلال نظامهم، فالمتاح عنده هو درس "الكلام" وتحليله وفق المنهج اللغوي لأنه هو المنهج الوحيد، على حد اعتباره الأساس في فهم رسالة النص.

5 - المنظور العقلي والعرفاني للتأويل عند نصر أبوزيد

إن التجليات التي بنى عليها نصر حامد أبوزيد تصوراتهِ المعرفية، والتي ساهمت بشكل كبير في رؤيته، وبدت بشكل واضح في تعامله مع الفكر الاعتزالي والفكر الصوفي بشكل أخص، وكأن به يضع رؤيته وفق معيار عقلي ومعيار عرفاني، فالمعيار العقلي في تصوراتهِ شكلته المعتزلة، فهذه الفرقة كما هو معلوم أسست فكرها العقدي على منهج عقلي، باعتبار العقل ملكة التفكير في إدراك الأشياء، والذي بموجبه يستطيع الإنسان أن يوظف الأفكار والأحاسيس في وعي المنطق، وفي البحث والاكتشاف عن حقائق الأشياء الجوهرية عبر علم الكلام.

¹ نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، ص 26

² المصدر نفسه ص 26

³ انظر أحمد محمد سالم، الإسلام العقلاني، تجديد الفكر الديني عند أمين الخولي، رؤية للنشر والتوزيع القاهرة، الطبعة الأولى 2009، ص 150.

⁴ نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، ص 27

لكن السؤال هل يتفق حامد أبو زيد مع المعتزلة في كل ما ذهب إليه في محتوى الفكر المؤسس لعقيدتها، أم أن تصوره لم يتعد حدود الفكر التأويلي ، أم أن الشيء المثير للجدل عند نصر حامد أبو زيد في علاقته مع المعتزلة باعتبارهم أول فرقة إسلامية تبنت نهج العقل في نظرتها للمسائل الدينية، وخاصة في نظرتهم للقرآن على أنه مخلوق وليس كلام الله الأزلي. وقبل أن يتطرق نصر أبوزيد إلى مسألة التأويل عند المعتزلة سعى في كتابه " الاتجاه العقلي في التفسير"¹ إلى ذكر الظروف التاريخية لنشأة فكرهم، ثم إلى المعرفة والدلالة اللغوية المعتمدة لديهم، ليصل الى قضية المجاز وربطه بمسألة التأويل، فهو حسب تصوره أن المعتزلة بداية مع واصل بن عطاء ومرورا بأبي الهذيل العلاف وتلميذه إبراهيم بن سيار النظام، ووصولاً إلى الجاحظ. فهؤلاء جميعاً مع اجتهاداتهم يذكرهم نصر أبوزيد في غضون حديثه عن المعرفة والدلالة العقلية عند المعتزلة، كما يسعى من خلال الحديث عنهم إلى وضع مقارنة بينهم وبين الأشاعرة لتكتشف لديه خصوصية الفكر الاعتزالي.

إن العدل كما هو معروف هو أحد مبادئ المعتزلة الخمسة، ومن أهم مبادئهم على الإطلاق بعد مبدأ التوحيد، حتى عرفوا بمصطلح العدلية، وبالعدل تتحقق عدالة الله وتنزيهه عن الظلم، وتتأكد علاقة الاتصال بينه وبين مبدأ الاختيار، حيث أن عدل الله نتيجة حرية المكلف واختياره، فالمنتبع لآراء المعتزلة لا يتجاوز هذا المبدأ. ، وتشير الكثير من الدراسات بشأن العقل والاختيار، فالعقل قادر على التمييز بين الخير والشر، بين الحسن والقيح، وإرادة الإنسان سابقة لأفعاله التي يفعلها حسب اختياره"² لقد تشبع نصر أبوزيد بآراء المعتزلة، ويبدو ذلك من خلال دراسته المقدمة حولهم حتى أنه جعل من عبارة إبراهيم النظام التي يقول فيها " العلم لا يعطيك بعضه إلا إذا أعطيته كلك، فإن أنت أعطيته كلك، فأنت من إعطائه لك البعض على خطر" جعل منها منهجاً واسلوباً في فكره، كما أنه يذكر شدة إعجابه بهم . ومن خلالهم يقول متحدثاً عن نفسه: " فوجدتني أدخل في ثلاثة حقول معرفة، تاريخ تفسير القرآن، وتاريخ البلاغة العربية، وعلوم اللغة بشكل عام"³.

الحرية هي المفهوم الذي أسس عليه المعتزلة مسألة الاختيار الذي هو نقيض الجبر، وهو المفهوم الذي يرتبط بمسألة العدل الذي يشكل أهم قضايا الاعتزال، والذي يعتبر أي العدل الإطار المعرفي لقضية الحرية ، وتم إحياء هذا المفهوم في عصر النهضة العربية، رغم أن مسألة الحرية والاختيار والجبر من المسائل الخلافية، ثم إن موضوع الاختيار يحيل إلى مسألة اللغة التي يراها القاضي عبد الجبار وهو من

¹ انظر نصر حامد أبو زيد ، دراسة في قضية المجاز في القرآن عند المعتزلة، المركز الثقافي العربي المغرب، الطبعة السابعة 2011 ص 11.

² أحمد محمود صبحي، دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين، " المعتزلة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الخامسة 1985. ص 141.

³ جمال عمر، أنا نصر أبو زيد، دار العين للنشر القاهرة، 2013، ص 43 .

متأخري المعتزلة أنها اصطلاح وليست وقفا¹ الشيء الذي أدى إلى بلورة المفهوم من صورته العقدية وبعده الديني ليصبح في شكله السياسي ابتداء من عهد الصحابة إبان الفتنة الكبرى . هذه الأبعاد مكتملة جعلت نصر حامد أبو زيد يقف موقفه من المعتزلة ، ثم يتحدث نصر أبو زيد عن المجاز باعتباره وسيلة لغوية عند المعتزلة لا تنفصل عن التصور العام للغة، ومن خلال مباحث المجاز عند المعتزلة نجد نصر أبو زيد قام بجمع الآيات القرآنية التي قام المعتزلة بتأويلها وأجروا عليها فكرة المجاز، ثم يتوصل أن المجاز عندهم مجرد وسيلة لتستقيم الآيات القرآنية مع مبادئهم الفكرية والعقلية ، فالمعتزلة بسبب اعتمادهم على العقل حاولوا ان يضعوا أصولا عامة للتأويل تمكنهم من تأويل آيات القرآن الكريم تأويلا يتفق مع أصولهم العقلية في العدل والتوحيد وفي الوقت نفسه تكون مانعا تقف حاجزا أمام خصومهم من التأويل والاحتجاج ضد هذه الأصول وخلافها، ويؤكد نصر أبو زيد أنهم وجدوا المحكم والمتشابه طريقا ومسلكا مهما في إرساء قواعدهم في التأويل² . فالمحكم والمتشابه في مفهوم المعتزلة هو الأساس الذي يركز عليه قانون التأويل، فعنهم كل ما يدعم وجهة نظرهم فهو محكم يدل بظاهره وكل ما يخالف وجهة نظرهم فهو متشابه يحق لهم تأويله، فهناك علاقة بين المعتزلة والتأويل وقضايا المحكم والمتشابه.

تشكل المعتزلة عند نصر حامد أبوزيد أحد المعالم الفكرية التي اصطبغت أفكارهم بصبغة عقلية فبرغم ما قيل في شأنهم من خصومهم وبالرغم من الصراع الفكري بينهم وبين غيرهم من الفرق الأخرى إلا أن " نصر أبوزيد" اعتبرهم في مواطن كثيرة من كتاباته أنهم المحرك للعجلة الفكرية ابتداء من منتصف القرن الثاني للهجرة فاعتمداهم على العقل وجعله أصلا قبل النقل والشرح هذا في حد ذاته صورة تشكل اهتمامه بفكرهم ومبادئهم المعرفية، فالمعتزلة انطلاقا من الأصول الخمسة³ التي اعتمدها كان المرتكز فيها عقليا، وبالتالي تحيل مبادئهم إلى صورة التأويل عندهم الذي يقوم على المجاز، أذن التأويل وعلاقته بالمجاز عند المعتزلة شكلت هذه المنظومة هما فكريا عند نصر حامد أبوزيد، فالمجاز⁴ لم يتحدد في نهج المعتزلة إلا في فترة متأخرة من ظهورها وإن كان هو قسيم الحقيقة و لفظة المجاز لم تكن مستعملة بمعناها البلاغي قبل القرن الثالث الهجري وأن من وضع يده عليه وحدد مصطلحه هو الجاحظ إذ يرى أن المجاز مفخر العرب في لغتهم وبه وبأشباهه اتسعت⁵ .

¹ القاضي عبد الجبار ، الأصول الخمسة تحقيق وتقديم، فيصل بدير عون لجنة التعريب والتأليف والنشر الكويت، الطبعة الأولى 1998

² نصر حامد أبو زيد، الاتجاه العقلي في التفسير ، ص 164

³ هي التوحيد والعدل والمنزلة بين المنزلتين والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

⁴ أشار إليه سيبويه بعبارة سعة الكلام وسماء الفراء الإجازة واستمر في خطواته بعد الجاحظ مع ابن قتيبة والرازي ووصولا إلى عبدالقاهر الجرجاني أنظرأحمد مطلوب معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، ج3ص196

⁵ انظرالحيوان ج5 ص25

فالنص القرآني كما يؤكد نصر حامد أبوزيد يمكن ان يدرس من زوايا كل العلوم، وهو ما حدث بالفعل في علوم التراث فقضية الاعجاز مثلا درسها المتكلمون لإثبات النبوة ودرسها البلاغيون للكشف عن الاوجه اللغوية للإعجاز وهي ايضا مقدمة تمهيدية في علوم الفقه واصوله وهو علم من علوم القر آن¹.

6 - نصر أبوزيد بين النص والخطاب

إن مفهوم النص وإشكالياته طرح تساؤلات كثيرة لدى الكثير من الباحثين في مجال في التأويل النصي ودفع بالبعض إلى استبدال مصطلح النص بالخطاب، وشاع تداول الخطاب مع مفهوم النص، وظل يشير أحدهما للآخر غير أن نصر حامد أبوزيد يستعمل المصطلحين معا غير أن استعماله لكليهما موجها بفروق فكرية مختلفة ففي إشارته للخطاب دلالة، وفي إشارته للنص دلالة أخرى.

فالنص هو الأقدم في الدلالة والممارسة، وقد استعمل النص على أنه مدونة كلامية وحدث تواصلية تفاعلي، وارتبط النص والخطاب بمفاهيم جديدة، فقبل النص هو خطاب تم تثبيته بالكتابة ، ومن جملة ما اعتمده نصر حامد أبو زيد في دلالة النص حين يصير داخل مجموعته البشرية دالا على ثقافتها معبرا عن تاريخها مشكلا لحضارتها فالمدلول اللغوي غير كاف في اعتباره نصا ما لم يضاف إليه المدلول الثقافي الذي يمنح له هويته وقيمه.

ويشير عبد السلام المسدي إلى أن الكلام باعتباره الظاهرة المجسدة للغة قد ساعد على حصر مجال الأسلوبية وأنها تتصل بالحيز العملي المحسوس المسمى عبارة أو خطابا أونصا أو رسالة² . وفي معرض حديثه عن الأسلوب أنه يستمد تصوره من علاقة الخطاب الأصغر بالخطاب الأكبر ويقصد بالخطاب الأصغر النص أما اللغة فهي الخطاب³

لقد خصص علي حرب فصلا كاملا في كتابه " نقد النص"، يتحدث فيه عن مسالك الخطاب عند نصر حامد أبوزيد، ويعتبره من أهل الكتابة الذين يقاومون منطق القوة ومشاريع السيطرة، ثم يرى أن هذا الحديث ينطبق على الجابري وأركون وحنفي والعروي والصفدي وأدونيس، لأن هؤلاء ومن سار على نهجهم احتلوا الصدارة على الساحة الفكرية العربية، وأصبحوا مراجع فكرية وسلطات معرفية⁴.

ويركز علي حرب على كتاب نصر أبوزيد " مفهوم النص " الذي يتناول فيه القرآن وعلومه دراسة وتحليلا، ويرى أنه أقدم على هذا بكل آلياته الممكنة المعتمدة على إعادة انتاج النص، وإعادة اكتشافه والتعرف إليه، والتعامل معه باعتباره حقلا معرفيا مفتوحا على مختلف الدلالات، ويرى أن القراءة التي تستعيد

¹ انظر نصر حامد أبو زيد مفهوم النص- دراسة في علوم القرآن ص19

² عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار الكتاب الجديدة ليبييا، الطبعة الخامسة 2006، 35.

³ المصدر نفسه، 77

⁴ علي حرب، نقد النص، المركز الثقافي العربي المغرب، الطبعة الرابعة 2005، ص 199

النص بمنطق الثبات والتقليد والتطابق، هي قراءة ميتة، لأنها تبحث عن حقائق نهائية، وأجوبة حاسمة، ومعلومات جاهزة ومعارف ثابتة".¹

ثم يختم فصله هذا يقول فيه عن خطاب نصر حامد أبوزيد: "إنه خطاب ينفي ما يتكلم عليه، أو بالأحرى يؤكد ما يعمل على نفيه، أعني أنه يناهض الأصولية ولكنه يقف على أرضها"²

7 - القرآن والتاريخية والتأويل:

التأويل آلية من آليات القراءة تلك القراءة التي تعتبر المساءلة الصريحة لمختلف النصوص عامة وللنص الديني على جهة الخصوص، هذه القراءة هي التي أسست علاقة التأويل بالتاريخية، فكان من أهم نتائج القراءة تأسيس الرؤية التاريخية، بعدما كانت من أدواتها التأويل فقط، فالنص الديني لا يكون مقدسا ما لم يقبل التأويل لأنه إجماع على أن التأويلية ينصب اهتمامها على النصوص المقدسة، ومن القضايا التي أسس لها نصر حامد أبوزيد في مشروعه الفكري وحمل لواءه هو علاقة القرآن بالزمان والمكان لكن هذه العلاقة هي علاقة النص القرآني نفسه تتجسد في أسباب النزول إذ يربط القرآن بالوقائع والأحداث التي نزل لأجلها وهذا يعني أنها موثوقة بسياق تاريخي معين وهي محاولة ترسخت في المسارات التاريخية التي جسدها نزول القرآن، ولا بد من خلال دراستنا أن ندرك البعد الذي كان نصر يهدف إليه من هذه الزاوية، ثم كيف كانت رؤيته للرعيل الأول من العلماء الذين وقفوا على أسباب النزول والناسخ والمنسوخ.

ثم إن توظيف التاريخية لديه كان بناء على طبيعة اللغة وارتباط الدوال بالأنساق التاريخية التي وجدت فيها، فإنه من كان معاصرا للنص يدرك سلاسته ويستوعب مفهومه، وكلما ابتعد عن زمانه ومكانه سيواجه مشكلة أكبر من فهمه، ويتساءل في نفس السياق عن العمر الافتراضي لأي نص أي الزمن الذي لم يعد فيه مفهوما بسبب ابتعادنا عن زمن وجوده،³ . فالإشكالية التي يطرحها نصر أبو زيد هي النص القرآني في ظل تغير الجهاز المفاهيمي كيف يمكن لنا فهمه ومن ثم يتوصل إلى نتيجة مفادها أن التاريخية جزء من طبيعة اللغة التي جاءت وفق نسق تاريخي وثقافي ما والأنساق التاريخية تتغير بتغير الزمان والمكان، وما دام النسق متغير فإن الإنسان متغير، لكن الناس لعلاقتهم بالنصوص المقدسة وإيمانهم بها يصرون على بقائها وتبقى حين ذاك صالحة لكل الأنساق ولجميع المجتمعات البشرية فيما بعد ، فالسؤال المطروح بناء على ما توصل إليه نصر حامد أبو زيد من أن النص ثابت والأنساق متغيرة وكذلك الإنسان لكن النصوص تجري في داخل الإنسان وتمارس تاريخيتها معه أي أنها تتغير بتغير الأنساق ف الإنسان في عصر النزول وعصرنا هذا متكون في داخل هذا التطور التاريخي ، أي متكون

¹ المصدر نفسه، ص 204

² المصدر نفسه ، ص 220

³ نصر حامد أبوزيد، النص والسلطة والحقيقة -إرادة المعرفة وإرادة الهيمنة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الخامسة -،

داخل النسق التاريخي فالنصوص التاريخية جزء من تكوينه لا ينفصل عنها ولا يمكن له أن ينفصل عنها أبدا .

إن بشأن الإشكالية التي طرحها نصر أبوزيد في توظيفه للتاريخية يقول مصطفى الحسن : "إذا كان القرآن تاريخيا وبالتالي لا تكن قراءته أي تأويله الآن ... لماذا نجد نصوصا أخرى هي أقدم تاريخا من القرآن وما زالت تقرأ" ¹ ويمثل مصطفى الحسن بالنصوص الفلسفية اليونانية القديمة والتراث الإغريقي القديم ، ويرى أنه إن اعترض البعض عن هذا الرأي على أساس أن النص الأدبي وإن كان قديما يختلف عن النص الديني فالجواب أن القارئ للنص الأدبي يستحضر وجوده النقدي ويعطي لنفسه فرصة الاختلاف معه ويمكن أن يدخل معه في حوار عكس النص الديني فالمشكلة ليست في النص وإنما في كيفية قراءته بالطريقة التي تتيح لك فرصة فهمه وتأويله.

خاتمة:

يعدّ نصر أبوزيد حامل لمشروع التجديد، وهي دعوة إلى تفكيك النص الديني وإعادة بنائه وفق آليات فكرية جديدة تخلص المرحلة الجديدة من هيمنة الذين احتكروا الخطاب الديني وعملوا على حصره في إطار التقليد والاتباع، وهذا ما جعله يهدف إلى مشروع قرائي معاصر، فهو يحمل من خلال مشروعه هذا بناء جديدا يتجاوز الأنماط التقليدية في محاولة خلق لنظام معرفي منفتح يكسب وجوده من خلال سيرورته التاريخية وفقا لتشكلات الواقع الاجتماعي والثقافي، فهو يحاول طرح خطوات التجديد والتي أوردتها في كتابه " نقد الخطاب الديني" متمثلة في تحليل الموروث القديم وظروف نشأته، وتحليل الأبنية النفسية للجماهير، و أيضا تحليل أبنية الواقع ². وحين يستعرض مفهوم التجديد في قراءته التأويلية يقول: " إن مصطلح التجديد شديد الدلالة في إحالته إلى مفهوم "إعادة البناء" ، خاصة وأن المصطلح هو عنوان المشروع، الأمر الذي يجعل إعادة البناء مجرد طلاء للبناء القديم. إن هذا البناء في حقيقته تفكيك للمنظومات الفكرية للفرق والاتجاهات وإعادة ترتيب لجزئياتها" ³.

إذن هي محاولة من نصر أبوزيد في أن يجد أسلوبا جديدا تكون فيه القراءة التأويلية تجديدا للتراث، وذلك حتى يضعه في سياقه التاريخي والاجتماعي، وحتى يصبح هذا التراث متجددا ومنفتحا على جميع المعطيات الزمانية والمكانية، وبالتالي يخرج هذا التراث من التصور الضيق المحدود وإن من أهم آليات الخطاب الديني القرآن والحديث النبوي، والتأويل الحقيقي هو التأويل المنتج لدلالة النصوص من خلال تحليل مستويات السياق، لكن الخطاب الديني في نظره يتجاهل مستويات السياق في خضم التركيز على الدلالات المنجزة مسبقا، ومرد ذلك في نظره إلى سببين أساسيين، الأول تجاهل القوانين المشكلة

¹ مصطفى الحسن، موجز في طبيعة النص القرآني، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الط:1 2012 ص 60

² نصر حامد أبوزيد، نقد الخطاب الديني، ص 155.

³ المصدر نفسه، ص 159

لنصوص اللغوية، والثاني إلى اعتبار النصوص الدينية نصوصا مفارقة لسواها من النصوص اللغوية¹. ومهما يكن من أمر فإن نصر حامد أبوزيد حمل لواء التجديد وسعى لتطبيقه فكان موضوع التجديد في الدراسات القرآنية من بين المواضيع التي كانت تشغله إن لم نقل هو الموضوع الأهم في مجمل أعماله الفكرية.

كما كان يسعى إلى وضع تفسير جديد للقرآن مع وضع مقدمة للتفسير على شكل دراسة نقدية للتفسير الموجودة، كما كان يسعى إلى تشكيل فريق يقوم على ترجمة "الموسوعة الإسلامية" التي كان أحد المشاركين فيها، واعتبر عدم ترجمتها نقص كبير. وفي كتابه الأخير الذي يعتبر من آخر أعماله في مجال الوعي الديني كتابه "التجديد والتأويل" يصرح فيه بكل ذلك ويؤكد بقوة فيه أيضا على ضرورة التجديد بوعي فكري خصب في مجال الدراسات الإسلامية عموما والدراسات القرآنية على وجه الخصوص، مع ضرورة الاستفادة من المناهج الحديثة في قراءة النص القرآني وفتح هذا النص على الحياة بكل حرية، والإقرار بوجود الحق الكامل في الاختلاف في الفهم والقراءة والتفسير. ويرى أن بعض الحركات الإسلامية تصاب بشيء من الخوف والفرع إذا ما علموا بتأويل حدائهم عصري سيغال النصوص المؤسسة المتمثلة في القرآن والسنة حتى أنه يشير إلى أن كلمة تأويل تحولت إلى كلمة مخيفة²

¹ نصر حامد أبوزيد، النص والسلطة والحقيقة- إرادة المعرفة وإرادة الهيمنة، ص 92 .

² نصر حامد أبو زيد التجديد والتأويل ، المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الأولى 2010، ص35

الخطاب العربي بين المعيش والمأمول

كريم بن سعيد¹

إشراف: أ. بن سعيد محمد

إن تعريف اللغة لم يحقق الإجماع من حوله عند الباحثين القدامى أو المحدثين على حد سواء، وليس من همنا هنا نبش هذا التباين والتحقيق فيه، بقدر الجنوح إلى طرح من الأطاريح، يحاول بشيء من الموضوعية مقارنة نظرة توافقية تنشد اللغة في جوهرها من حيث المكونات والآفاق والوظيفة. إذن فما هي اللغة؟ وما مراحل نموها؟ وما نظريتها؟ وما كفايات التعاطي معها؟ ولعل المنطلق يكون من ماهيتها؟

اللغة مفهوما:

تعد اللغة إحدى أهم وسائل الاتصال والتخاطب فيما بين البشر، فهي أداة التفاهم فيما بينهم، إن الطفل يتفاعل أيما تفاعل مع اللغة التي تنتهي إلى مسامعه قبل نضج مهارة التواصل فإنك تجد الرضيع يتواصل مع أمه بإخراج مجموعة من الأصوات المنبعثة من حنجرته في شكل دبذبات نغماتية ليفصح بها عن حاجياته برغم عجزه عن توصيل ذلك لغة لما تستوي بعد عنده.

إن مراحل نمو اللغة وتطورها لدى الطفل يعين الدائرين من حوله في محيطه الخاص على تفهم رغباته وحثهم على التواصل معهم، إن اللغة عند الطفل من الأمارات التي تكون دليلا ومتكأ في الوقت نفسه في تحديد وتقويم نموه العقلي، لما لها من صلة وثيقة بين مختلف جهات النمو، ضف إلى أن اقتداراته التعبيرية واللغوية عما يجول بدواخله لأفضل مؤشر على تهيئته لمعرفة المحيط من حوله.

إن الطفل عند تعلمه اللغة في مراحلها المتعاقبة فإن ذلك ينضج ويفصح على مجالات تطوره ونموه: "ففي مطلع مرحلة الميلاد كان يخرج أصواتا مبهمه بنغمات معينة يحقق من وراء إخراجها غاياته وأهدافه"².

نظريات نشأة اللغة:

إن الحديث عن هموم اللغة ونشأتها يقتضى إطلالة بارقة على أدبيات نشأة اللغة بغية الوقوف بعدها عند نظرية ابن خلدون الاجتماعية، لما لها من صلة بجهتها الاجتماعية الإنسانية، إن النظرية الأقدم في السياق هذا جاءت برؤية مفادها؛ أن اللغة وحي وتوقيف وإلهام وكانت مرجعية هذه النظرية دينية، بحيث أن الله - عز وجل - ألهم النبي آدم - عليه السلام - لوضع الأسماء للدلالة عليها، وحجة أصحاب هذا المذهب في النص النقل في قوله تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ"³ بقول ابن فارس: "فكان ابن عباس يقول: علمه الأسماء كلها، وهي هذه الأسماء التي يتعارفها

¹ طالب دكتوراه، جامعة وهران 1، أحمد بن بلة، كلية الفنون و الآداب

² حمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، أديب عبد الله النوايسة، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى 2009؛ ص: 5.

³ سورة البقرة؛ الآية: 31.

الناس من دابة وأرض وغيرها"¹. إذن فاللغة هنا لاستنتاج وقف من الله - عز وجل - على النبي آدم - عليه السلام - ومن ورائه البشرية قاطبة، فلا حول ولا قوة للإنسان أمام نشأة اللغة في هذا الضرب من النظريات.

نظرية المواضعة أو الاصطلاح :

يقول ابن جني: "إن أصل اللغة لا بد فيها من المواضعة وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا فيحتاجون عن الإبانة عن الأشياء فيضعوا لكل منها سمة ولفظا يدل عليه"². فابن جني في هذا التنصيص، اللغة عنده اصطلاح واتفاق وتواضع حتى كأنني به يدحض نظرية الوحي والإلهام، وهو ما فتح الباب واسعاً أمام ناقديه، بأن هذا الطرح خلو من البرهان العقلي أو النقلية أو حتى التاريخي، فهو يسبح عكس التيار الذي يؤطر قيام النظم الاجتماعية التي تعاف الارتجالية والاعتباطية.

نظرية المحاكاة : فحوى هذه النظرية؛ أن الأصوات الصادرة عن الإنسان، إنما هي في جوهرها تقليد لتلك الأصوات الطبيعية، لقد نقض اللغوي ابن جني هذا التصور بقوله: "وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعة كدوي الرياح، وحنين الرعد، وخريف الماء...، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد"³.

إن النقد الذي يوجه إلى هذه النظرية فإذا كانت اللغة البشرية كلها محاكاة، فما المحل الإعرابي للغة التي لا صلة لها من بعيد أو من قريب بمحاكاة الطبيعة؟ مع أن المحيط اللغوي يفرض مثل هذا الطرح بكل تجلياته ولا مجال إذن لإدارة الظهر لهذا الواقع اللغوي .

نظرية التنفيس: وتسعى كذلك للتعبير بدورها عن جانب من جوانب اللغة، ففيها استعان الإنسان بالأصوات - بعضها - للإبانة عن أحاسيسه؛ ألماً أو سروراً، أو نفوراً إلى غير ذلك من مختلف الأحاسيس في الشأن هذا، فاللغة هنا تحرك الجانب الذاتي في نشأة اللغة، من بيان الإفصاح عما يدور بخلد الإنسان من مختلف الأحاسيس، ومنه تغدو في السياق هذا نمطا من أنماط التواصل البشري فتتخذ

¹ ابن جني، هو أبو الفتح، هو عثمان بن جني النحوي الموصلية، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام من جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث؛ الطبعة الأولى 2009؛ ص: 6

قال سبط بن الجوزي في " مرآة الزمان " كان أبوه عبداً رومياً مملوكاً لسليمان بن فهد بن أحمد الأزدي الموصلية، واخذ العلم عن جماعة منهم، أبو علي الفارسي، وقرا عليه النحو عصد الدولة وكان يعظمه، وكان ثقة صدوقاً... وقال السيوطي: مولده ثلاثين وثلاثمائة، وهو من احزم الناس بالنحو والتصريف، من مؤلفاته: سر الصناعة، الخصائص، وهو كتاب في أصول النحو المحسنين في توجيه كتاب سر الصناعة تكلم فيه عن حروف الهجاء لا غير.

القراءات الشاذة، و المنصف: شرح مشكلات الحماسة وغيرها في الشعر والنثر مات سنة إحدى وتسعين ومائتين وبلغ 90 سنة. عبد القادر البغدادي، تحقيق محمود محمد العمودي، تراجم العلماء والشعراء في الحاشية، بانث سعاد، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الاقلام 2012، ص، ص : 34.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ ابن جني، الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، دار الكتاب العربي، ج 1، بدون طبعة، ص، ص: 46 - 47.

الأصوات سبل اتصالها. ففي هذه النظرية نجد إضافة البعد الذاتي اللغوي، فنظرية ما يعرف اصطلاحاً؛ بالتنفيس أو التعبير، إنما هي في كنفها إفصاح عن المشاعر للذات الإنسانية وعالمها الخاص بها¹.

النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون :

" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد كل لحظة و من كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"².

نجد أن ابن خلدون في تنصيبه الأول يشير إلى أن الحاضنة الاجتماعية العربية هي المرجعية في اكتساب ملكة اللغة العربية ، فمن دون هذه المرجعية لا يمكن تعلم و اكتساب اللغة العربية. تبقى النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون تقدم النموذج الاجتماعي في تعلم و اكتساب اللسان العربي. ففي المحصلة نرى أن اللغة تركيب وتكامل وتعالق بين هذه النظريات المتقدمة، فلا اللغة إلهام وحسب ! أولاً هي تواضع واصطلاح وكفى ! ولا هي محاكاة بعينها ! ولا هي كذلك تنفيس بمعزل عما تقدم من نظريات !، فاللغة؛ هي هذا الكل المتكامل بضم هذه النظريات ببعضها يتشكل لدينا تصور شمولي عن نشأة اللغة لتصبح اللغة بعد هذا أداة طيعة توظف في التواصل فيما بين المجتمعات، هذا من جهة ووسيلة للوقوف عند درجات النماء العقلي والمعرفي والوجداني هذا من جهة ثانية، كما أنها أداة للإبانة عن دواخل الذات في التواصل مع الغير من جهة أخرى.

إن اللغة عند تعلمها تستدعي مقومات شتى منها؛ الفسيولوجي والعقلي والإطار الاجتماعي يكون معيناً خصباً لتهيئة شرائط التعلم، إن التذهن اللغوي ومنهجيات اكتساب اللغة لعملية من الأهمية بمكان عند القائمين على هذه العملية لما تحيل إليه من الوقوف عند حدود وكيفيات التعامل مع المتعاطين في هذا الحقل. فما حال اللسان العربي اليوم في الأمصار العربية؟ لا أزعج شخصياً أن عربيتنا بخير فالازدواجية اللغوية، أو قل التعددية تصارع العربية في عقر دارها في أي مجتمع عربي، ولا أقف على استثناء في ذلك فالإنكليزية، أو الفرنسية أو هما معا بمثابة السرطان الذي يمزج كيان هذه اللغة خاصة في ظل الاستيلاء الثقافي والإحساس بالانهزامية أمام كل وافد لجهة الغرب، هذا لا يستقي منه أنني أحارب الألسنة الأجنبية، بل تعلمها أصبح يفرضه واقع الحياة اليومي، فهي لغات العلم والتكنولوجيا من نوافذها نطل على عالم أصبح في حدود القرية، بل المقصود من ذلك هو الحفاظ على عودها سالماً مستقيماً بعدها يوجه التفكير إلى التسليح بلغات العالم، ومنه الحفاظ على الهوية الثقافية واللغوية للقوم، ينضاف إلى ما تقدم من عامل اللسان الدارج الذي أصبح ظاهرة تفرض سطوتها في المجتمعات العربية،

¹ أحمد نايل الغرير وآخرون ؛ ص: 07.

² تاريخ ابن خلدون للعلامة عبد الرحمن بن خلدون، المجلد الأول، مقدمة؛ ص: 643.

فكل وطن عربي إلا وله لهجة، بل لهجات وهو ما يكرس في واقع الأمر إقليمية أو جهوية تخترق حجاب النسيج اللغوي، إن الطفل عندما يتوجه إلى المدرسة يجد نفسه أمام تعددية لغوية إلى جانب لغته الأم التي اكتسبها من أبويه، قال - صلى الله عليه وسلم - "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"¹، فيبقى الصراع قائماً في ذاته وتبقى هذه اللغة في صراع وجداني وفكري أمام طفل لا حول ولا قوة له في هذا السن أمام هذا التجاذب والحمام اللساني، بل يتعدى سلطان الدارج حدود الطفل إلى أشباه المتقنين الذين لما يتخلصوا بعد من عبودية اللسان الدارج فتراهم يزوجون كلامهم بكثير من مفردات هذا اللسان العامي.

فالحديث في هذا الشأن، يسوقنا حتماً إلى المنظومة الإعلامية بمختلف أشكالها؛ المرئية والمسموعة وحتى الخطية والالكترونية منها، فلا سبيل فيها سوى السعي بهدف تحقيق سبق الصحفي للوصول إلى مصادر الخبر على حساب لغة أصبحت لا تحترم فيها معياريتها ولا سلامة نسيجها ولا حتى أدنى جمالياتها، فأصبح التعاطي فيها من هذه الجهة تميزه السلبية، علماً وأنها تتعامل مع شرائح عريضة تنتقل في المجتمع، فعدواها تطال حتماً المتعاطين معها في هذا الحقل وإذا ما أضفنا عامل المقروئية إلى ما تقدم وما انحدرت إليه من مستويات رهيبة القراءة التي أصبحت تبعث على كثير القلق؛ لأن واقع الحال يكرس في مجمله أمية مقنعة تتجه بالمجتمع إلى دهاليز الظلام وإلى الانحدار السحيق.

فما السبيل إلى ردم هذه الهوة السحيقة التي تقف عائناً أمام الانتشار الطبيعي للعربية والتعامل السليم معها؟ يملكني إحساس يدور بخليي يفرض علي نفسه بكل ثقل لرسم إجابة تتحدد في دور المؤسسة التعليمية التي تقف مرفوعة الهامة منتصبة القامة شامخة شموخ العظماء، فهي تعاكس في مسراها هذا الواقع الراهن المتردي والتلاطم اللهجي، إذ تعد منارة تبدد غشاوة هذا الفقر والتمزق اللغويين، يتجلى ذلك في دور المؤسسة التعليمية التتوييري الذي تضطلع به كريان سفينة تسعى بالعربية إلى الوصول إلى شاطئ الأمان واستعادة الصحة اللغوية وعافيتها.

¹ احمد الورخلي، قضية اللفظ والمعنى ونظرية الشعر عند العرب من الأصل إلى ... 07 هـ / 513 هـ، مجلد 1، ص: 55، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 2007، و ابن خلدون، المقدمة، ص، ص: 134 - 135.

أبو عبد الله محمد المقرئ التلمساني

واسهاماته العلمية بحواضر المغرب الإسلامي خلال ق8هـ/14م

فافه بكوش¹

شهدت بلاد المغرب الإسلامي عموماً وتلمسان على وجه الخصوص، خلال القرن الثامن الهجري/الرابع عشر ميلادي حركة فكرية رائدة ونشاطاً ملحوظاً في المجال العلمي، حيث أخصب فيها الفكر وازدهرت بها الحياة العلمية، وقد تجلّى ذلك من خلال عدة ظواهر علمية متعددة منها انتشار معاهد التدريس من مساجد ومدارس التي كانت حافلة بطلاب العلم، وانتشار المكتبات العامة والخاصة، وظهور عدد من المؤلفات لعلماء هذه المدن، وتنوع العلوم المتداولة من علوم نقلية وعقلية، شملت بمحتواها جميع العلوم المعروفة بتلك الفترة، وقد كان لمؤشرات هذه النهضة إفرات ونتائج ملموسة في الواقع تمثلت في ظهور عدد كبير من العلماء والفقهاء، حيث أتاح ذلك الازدهار الفكري لعلماء إقليم المغرب فرصة الحوار والمناظرة والتعمق في البحث والإقبال على دراسة المؤلفات لاسيما الفقهية منها، فساهموا في تطوير الحياة العلمية بالمنطقة، إذ شملت إسهاماتهم التدريس فكّونوا خلفائهم من العلماء والأئمة، وشاركوا في التأليف فتركوا تراثاً علمياً زاخراً يحمل طابع الاجتهاد والإبداع ويخص سائر المجالات حتى الرياضيات والفلك اللذان لم يحظيا قبل ذلك بكثير من التفات العلماء في بلاد المغرب الإسلامي، فكان من بين هؤلاء العلماء "أبو عبد الله المقرئ التلمساني" الذي كوّن تلامذة أعلاماً كان لهم الدور البارز في إتمام جهوده العلمية، وشارك علماء عصره في إثراء المكتبة الإسلامية من خلال تأليفه المتنوعة والتي لا تنحصر في تخصص معين، حيث وصفها حفيده بقوله: «التصانيف الشهيرة التي اقتادت المحاسن بزمام»²، وقد تم تحقيق بعض هذه المؤلفات، غير أنّ أغلبها يبقى في عداد التراث الضائع.

أولاً: التعريف بشخصية أبو عبد الله محمد المقرئ:

يعد الإمام "أبو عبد الله محمد المقرئ" علماً بارزاً من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي، ببلاد المغرب الإسلامي عامة وتلمسان على وجه الخصوص، إذ لا يمكننا حصر مكانته العلمية في حيز مكاني ولا زمني، وذلك لعظم المنزلة التي تتوأها في حياته وبعد وفاته، وكفاه فخراً ما أبداه علماء عصره من تنويه بهذه المنزلة التي حظي بها، وما شهد به له المؤرخون والمترجمون الذين أرخو له، منها ما يتصل بشخصيته العلمية مثل الجدّية والحفظ والحرص على المزيد من الإطلاع، بالإضافة إلى الاجتهاد الفقهي في نطاق أصول المذهب المالكي، قال عنه: "أبو عبد الله بن مرزوق

¹ باحثة في التاريخ، بجامعة تلمسان، وأستاذة مؤقتة بجامعة سعيدة

² أحمد المقرئ، أزهار الرياض في أخبار عياض، تحقيق سعيد أحمد أعراب- عبد السلام الهراس، ج1، مطبعة الفضالة، المحمدية، 1980م، ص5.

الجد: « كان صاحبناً المقري معلوم القدر، مشهور الذكر، ممن وصل إلى درجة الاجتهاد المذهبي، ودرجة التخير والتزييف بين الأقوال، وتبعه بعد موته من حسن الثناء وصالح الدعاء ما يرجى النفع به يوم اللقاء»¹، ووصفه "عبد الرحمن ابن خلدون" بأنه: «كبير العلماء بالمغرب»²، وقال عنه أيضاً: «استبحر في العلوم وتفنن»³، ويورد تلميذه "ابن الخطيب" شهادة لتبحره في العلم فيقول: «هذا الرجل مشارا إليه بالعدوة المغربية اجتهدا ودؤوبا وحفظا وعناية وإطلاعا، ونقلنا ونزاهة»⁴ ويقول أيضاً: «يقوم أتم القيام على العربية والفقه والتفسير، ويحفظ الحديث ويتهجّر بحفظ الأخبار والتاريخ والآداب ويشارك مشاركة فاضلة في الأصلين والجدل و المنطق ويكتب ويشعر مصيبا في ذلك غرض الإجادة»⁵، ويشير أندلسي آخر بالجانب العلمي لدى "المقري" وهو "أبو الحسن النباهي المالقي" فيقول: « كان هذا الفقيه-رحمه الله- في غزارة الحفظ وكثرة مادة العلم، عبرة من العبر، وآية من آيات الله الكبير، قلما تقع مسألة إلا ويأتي بجميع ما للناس فيها من الأقوال، ويرجح ويعلل ويستدرك ويكمل»⁶، ويعتبره "الونشريسي": « أعلم أهل المغرب في زمانه»⁷.

ينتسب المقري إلى إحدى قرى الزاب⁸ بافريقية تدعى "مقرة"، كما ينتسب إلى قبيلة قريش العربية التي خصّها الله تعالى بصورة في كتابه المبين، وهذا النسب صرح به جمهور من المؤرخين

¹ ابن مريم، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، اعتنى به عبد الرحمان طالب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986م، ص155، أحمد المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، ج5، دار صادر، بيروت، 1968، ص 279.

² ابن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، تحقيق وتعليق محمد بن تاوويت الطنجي، وزارة الثقافة، الجزائر، 2007م، ص 247.

³ نفسه، ص 60.

⁴ ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، ج2، مكتبة خانجي، ط1، القاهرة، 1974م، ص ص 194-195.

⁵ ابن الخطيب، المصدر السابق، ج5، ص 195.

⁶ النباهي، تاريخ قضاة الاندلس المسمى كتاب المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، تحقيق ليفي بروفنسال، دار الكتاب المصري، القاهرة، 1948، ص169.

⁷ الونشريسي، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء افريقية والأندلس والمغرب، إشراف محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1982، ص 202.

⁸ الزاب: منطقة واسعة تقع جنوب غرب إفريقية، كانت في الأصل عبارة عن قرى عديدة، تعرف كل واحدة منها بالزاب، وإقليم الزاب يبتدئ غرباً من تخوم مسيلة ويحده شمالاً جبال مملكة بجاية، ويمتد شرقاً إلى بلاد الجريد التي توافق مملكة تونس وجنوباً إلى القفار التي تقطعها الطريق المؤدية من تڨرت إلى وركلة، الحميري، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق إحسان عباس، ط1-ط2، مكتبة لبنان، بيروت، 1975-1984م، ص ص 113-114.

والنسابين¹، وهناك من شكك في نسبه القرشي، إلا أنَّ "المقري الحفيد" تصدى لإثبات هذا النسب لأسرته، وساق من أجل ذلك مجموعة من النصوص².

كان مولده بتلمسان في عهد السلطان الزياني "أبي حمو موسى بن عثمان بن يغمراسن" أحد سلاطين تلمسان في أوائل القرن (8هـ/14م)³، وهذا بناء على ما ذكره "أبا عبد الله محمد المقري" نفسه في فهرسه⁴، فيرجح أنَّ تاريخ مولده كان في حدود سنة (710هـ/1310م)، استنادا على قول "المقري" نفسه الذي أشار إلى صغر سنه عندما أستاذ منه جوابا أستاذة "أبو إسحاق بن حكم السلوى تـ737هـ/1337م) وهو وارد على تلمسان بعد سنة (720هـ/1320م)⁵.نشأ مترجمنا وسط أسرة تميزت بالعلم والمجد والثراء عندما احتضنته في طفولته وشبابه، الأمر الذي هيا له فرصة التفرغ لطلب العلم مبكرا، إذ نشأ منذ صغره محبا للعلم، وهذا ما نلمسه من خلال روايته بالمصافحة عن "أبي عثمان سعيد بن علي الخياط (تـ729هـ/1329م)⁶، فقال "صافحته وأنا صغير"⁷، مما يدل على إرادته وقوة عزيمته واستعداده لطلب العلم، ولا شك أنَّ معاصرته لجهاذة العلم أمثال "ابن مرزوق الخطيب" (تـ781هـ/1379م) و"الشريف التلمساني (تـ771هـ/1369م) وغيرهم من علماء عصره، الأمر الذي جعله يحذو حذوهم في تحقيق المكاسب العلمية، مما خلق جوًّا من المنافسة العلمية وقد ساهم ذلك دون شك في تكوين شخصيته العلمية.

¹ ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، دراسة وتحقيق مأمون بن محي الدين الجنان، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، 1996م، ص 382، التبتكتي، كفاية المحتاج لمعرفة من ليس في الديباج تراجم المالكية، تعليق أبو يحيى عبد الله الكندي، دار ابن حزم، لبنان، 2002، ص 326.

² أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص204.

³ هو موسى الأول بن عثمان بن أبي سعيد بن يغمرا سن بن زيان أبو حمو، رابع سلاطين بني عبد الواد، ولد سنة (665هـ/1267م)، كان عضدا لأخيه السلطان أبي زيان في حربه وسلمه وخلفه بعد وفاته سنة (707هـ/1307م)، أخضع كثيرا من القبائل المجاورة له في الشمال والجنوب وصدَّ المرينيين عن التقدم من جهة الغرب، يحيى بن خلدون، بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد، تحقيق عبد الحميد حاجيات، ج1، الجزائر، 2007، ص ص 212-214.

⁴ سمي "نظم اللاتي في سلوك الأمالي"، أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص 215، الكتاني، فهرس الفهارس، فهرس الفهارس والإثبات ومعجم المعاجم والمشيكات والمسلسلات، اعتناء إحسان عباس، ج3، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1982 ج3، ص 682.

⁵ محمد أبو الأجناف، الإمام أبو عبد الله محمد المقري التلمساني، الدار العربية للكتاب، تونس، 1988، ص 32.

⁶ هو أبو عثمان سعيد بن إبراهيم بن علي الخياط، عرف بابن سبعين، متصوف ألبس الخرقه على طريق أبي العباس الرفاعي وطريق السيد أبي مدين، يحيى بن خلدون، المصدر السابق، ج1، ص 117.

⁷ أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص 241.

ولمّا كانت تلمسان قبلة لطلاب العلم والعلماء على حد سواء، فقد كوّن ذلك فرصة "للمقرّي" في تحقيق طموحاته وأغراضه العلمية، وهذا ما عناه بقوله عن نشاطه في الدراسة والتحصيل: "فاستوعبت أهل البلد لقاءً وأخذت عن بعضهم عرضاً وإلقاءً، سواء المقيم القاطن أو الوارد الضاغن"^{1 2}.

تتلمذ "المقرّي" على يد جلة من علماء تلمسان في زمانه، وقد أوردتهم في فهرسه "نظم اللالي في سلوك الأمالي" وأحصاهم "المقرّي الحفيد" صاحب "نفخ الطيب" منهم نحو 27 شيخاً³، ففي بداية تحصيله العلمي عكّف على مدارس القرآن وحفظه على الروايات السبع⁴، ثم تعلم قواعد اللغة العربية، فدرس كتاب "التسهيل"، ثم العلوم الدينية من فقه وأصول انطلاقاً من مختصر ابن الحاجب، فتتلمذ على يد "أبي موسى عمران المشدالي" الذي تعمق معه في الدراسات الفقهية، ثم استزاد دراسة مختلف العلوم النقلية والعقلية عن أجلة العلماء بتلمسان نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر الشيخ "الآبلي" الذي نعتة بعالم الدنيا، و"أبو عبد الله محمد بن شاطر الجمحي" والذي نعتة هو الآخر بنادرتها، و قد روى عنه بعض الحكم الصوفية وشرح بعض أقواله⁵، كما لزم مجالس "ابني الإمام"⁶، وغيرهم كثير، فاستبحر بذلك في مختلف العلوم والفنون.

ومن أجل إتمام وإكمال علومه قام برحلة علمية إلى مختلف الحواضر الإسلامية قصد لقاء المشايخ، فاستفاد من خلالها من علوم مختلفة عن أعلام مذاهب متنوعة دون الاختصار على من يشاركونه المذهب الفقهي، فقد أخذ عن الإمام "أبو العباس بن رضى الدين الشافعي" و"شمس الدين بن

¹ ظَعْنٌ يَظَعْنُ و ظَعْنًا بالتحريك و ظَعُونًا، ذهب وسار، والظَعْنُ هو تجوّل من بلد إلى بلد، ويقال لكل شخص لسفر من مدينة إلى أخرى ظاعنٌ وهو ضد الخافض ويقال أظاعن أنت أم مقيم؟، ابن منظور، لسان العرب، ج4، دار صادر، بيروت، 1990م، ص 2748.

² ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص ص 193-194.

³ ابن الخطيب، المصدر نفسه، ج2، ص ص 291-203، أحمد المقرّي، أزهار الرياض، ج5، ص ص 2-75، أبو عبد الله المقرّي، القواعد، تحقيق احمد بن عبد الله بن حميد، ج1، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (ب ت)، ص 60.

⁴ الروايات السبع: إن القرآن الكريم رواه الصحابة رضوان الله عليهم عن رسول الله صلى الله عليه وسلم على طرق مختلفة في بضع ألفاظه وكيفيات الحروف في أدائها وتتنوّل ذلك واشتهر إلى أن استقرت منها سبع طرق معينة تواتر نقلها أيضاً بأدائها واختصت بالانتساب إلى من اشتهر بروايتها من الجم الغفير فصارت هذه القراءات السبع أصولاً للقراءة، ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط1، دار ابن الهيثم، القاهرة، 2005، ص 356.

⁵ أبو عبد الله المقرّي، الحقائق والرقائق، اعتنى به عمرو سيد شوكت، دار الكتب العلمية، بيروت، (ب ت)، ص 162.

⁶ ابني الإمام: أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله (ت743هـ) وأخوه أبو موسى عيسى (ت749هـ) عالما المغرب في وقتها، أصلهما من برشك، استقرا بتلمسان، فاختص بهما السلطان "أبي حمو موسى الأول"، وبني لهما المدرسة المعروفة باسمهما، وأقام يدرسان بها إلى أن استولى أبو الحسن على تلمسان فصحباه، أخذ عنهما الكثير من العلماء المشهورين، ابن خلدون، التعريف بابن خلدون، ص ص 29-32.

القيم الجوزية" و"صدر الدين الغماري المالكي" وغيرهم، فكانت مصدر تكوين علمي له، مكنته وأهلته لتولي عدة مناصب سامية بحواضر المغرب الإسلامي، وكذا المساهمة في نشر الحركة العلمية بالمنطقة خاصة وأنه ظهر تفوقه في علوم مختلفة كاللغة والآداب العربية والأصول والجدل وقول الشعر والتصوف، كانت وفاته بفاس سنة (759هـ/1359م)، ثم نقل رفاتة إلى تلمسان حيث ولادته ومقر أسلافه¹.

هذا، وقد اجتمعت عدة صفات لدى "المقري"، منها الورع والتقوى والخلق الكريم والتواضع والشجاعة في الإعلان عما يراه صواباً، ويتجلى ذلك من خلال ما رواه "أبو يحيى المطغري" بقوله: «أمر أبو عنان الفقيه المقري بإقراء التفسير بحضرة العلماء، فأبى وقال: "أبو عبد الله الشريف أحق به مني" فقال السلطان: "أنت تعلم علوم التفسير"، فقال "المقري": "الشريف أعلم بها مني، فلا يسعني الإقراء بحضرتة" فعجبوا من إنصافه، ففسر الشريف بحضرة كافة العلماء، ونزل السلطان عن دست الملك، وجلس معهم على الحصر»². فمما لا شك فيه أن هذه الصفات الحميدة والخصال العلمية التي تميّز بها، بوأت له مكانة ارتقاء عدة وظائف سامية، سواء بتلمسان أو فاس وحتى غرناطة، كما أنه استحق منزلة من التقدير عند علماء فاس، لدرجة أن صنّف أحدهم مؤلفاً في ترجمة "المقري" أسماه "الزهر الباسم" جاء في صدره أبيات في مدح "المقري" منها:

إذا ذُكِرَتْ مَفَاخِرُ أَهْلِ فَاسٍ ذَكَّرْنَا مَنْ أَتَى مِنْ تِلْمَسَانَ
وَقُلْنَا هَلْ رَأَيْتُمْ فِي قُضَاةٍ شَبِيهَاً لِلْفَقِيهِ الْعَدْلِ ثَانِي
وَنَفْسُ الْعِلْمِ إِنْ شَأْنَتْ لِشَخْصٍ فَمَا لِلْمَقْرِيِّ فِي الْعِلْمِ شَانِي³.

1. إسهاماته العلمية:

أ- إفادته العلم: كان التعليم أحد المهام التي قام بها "أبو عبد الله المقري" بحواضر المغرب الإسلامي، حيث انتصب للتدريس وتولى مهمة الإقراء و التبليغ مما أوتي من العلم، فدرّس بداية بتلمسان مسقط رأسه، وكان ذلك بعد عودته من الحج في حدود سنة (730هـ/1329م)، غير أنّ تدريسه بها كان عابراً إذ لم يشر من ترجموا له إلا بكلمة مدرس ومن ذلك "ابن فرحون" فقال: "أقرأ بها وانقطع إلى خدمة العلم"⁴، ثم تولى مهمة التدريس بحاضرة فاس التي رحل إليها صحبة السلطان المريني "أبي عنان" الذي قام ببناء له المدرسة المتوكلية، فكان من ألمع مدرسيها واشتهر بها⁵، وبعدما استقر بغرناطة أوائل جمادي الثانية

¹ ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص 226، ابن مريم، البستان، ص 155.

² محمد الطمار، تلمسان عبر العصور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007م، ص 146.

³ الونشريسي، المعيار، ج5، ص 340، أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص 340.

⁴ ابن فرحون، الديباج المذهب، ص 383.

⁵ عبد القادر زمامة، المقري الجد، مجلة دعوة الحق، العدد 2، السنة التاسعة، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ديسمبر 1965، ص 99.

سنة (756هـ/1355م)، انتصب للتدريس بجامع غرناطة، وألقى دروسا بمدرستها النصرية الشهيرة¹، فبرز من بين أكبر المدرسين بها لغزارة علمه وحسن أسلوبه وطريقة حواره في إيصال المعلومات إلى الطلبة، وبهذا تتلمذ على يده عدد وافر من العلماء الذين كان لهم دور كبير في خدمة العلم وإسهامات جليلة في العلوم الإسلامية كان من أبرزهم:

- لسان الدين بن الخطيب: الوزير والمؤرخ والأديب، ولد بمدينة لوشة سنة (713هـ/1313م)، تتلمذ على يد "ابن الفخار" و"الوادي أشي" و"القجاطي" و"بن جزي" و"ابن الجياب"، و"ابن مرزوق الجد" و"في مؤلفه" الإحاطة"، تولى منصب كاتب، ثم وزير، فلقب بذي الوزارتين "الكتابة والوزارة"، له مشاركة في العديد من العلوم كالآداب والتاريخ والتراجم وغيرها، ومن أشهر مصنفاته "كتاب الإحاطة في أخبار غرناطة" الذي أفرد فيه ترجمة خاصة "لأبو عبد الله المقرئ" توفي مقتولا بفاس سنة (776هـ/1374م)².
 - أبو عبد الله بن زمرك: وهو من مفاخر غرناطة، ولد سنة (733هـ/1332م)، أخذ عن مشايخها مثل "ابن الفخار" و"لسان الدين ابن الخطيب"، له نزعة صوفية، تولى الكتابة ثم الوزارة عند "ابن الأحمر" بعد "ابن الخطيب"، توفي بعد سنة (795هـ/1393م)³.
 - إبراهيم بن موسى الشاطبي: من أئمة المالكية بالأندلس، أخذ عن علماء غرناطة وعلماء المغرب ومنهم "ابن الفخار" و"أبي عبد الله البنسني" و"أبي القاسم الشريف السبتي" و"ابن لب" و"ابن مرزوق" وغيرهم، وأخذ عن "المقرئ" عند وفوده غرناطة، توفي بغرناطة عام (790هـ/1388م)⁴.
 - أبو عبد الله محمد بن علي بن علاق: من حفاظ غرناطة ومفتيها ومحدثيها وإمامها وقاضي الجماعة بها، أخذ عن "ابن لب" و"ابن مرزوق"، وأخذ عنه "المنتوري" و"ابن سراج" و"أبو بكر بن عاصم"، واستفاد من الشيخ "المقرئ" بغرناطة، له شرح على "مختصر ابن الفرعي"، وشرح على "قرائط ابن الشاط"، وله فتاوى نقل بعضها "الونشوسي" في كتاب "المعيار"، توفي سنة (806هـ/1403م)⁵.
- أبو عبد الله محمد بن سعيد بن لب بن بقي: من علماء غرناطة، روى عن "المقرئ" كل مؤلفاته، وقد ساق سندها بهذه الرواية بعض العلماء والأندلسيين والمغاربة في إثباتهم، أخذ عنه أعلام من أهل

¹ ابن الخطيب، كناسة الدكان بعد انتقال السكان، تحقيق محمد كمال شبانة، ط1، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2003، ص 202.

² التبتكي، نيل الابتهاج، ص ص 445-446، الكتاني، فهرس الفهارس، ج1، ص 281.

³ التبتكي، كفاية المحتاج، ص 375، ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص 300، ابن خلدون، التعريف، ص 247.

⁴ التبتكي، كفاية المحتاج، ص 48، الكتاني، فهرس الفهارس، ج1، ص 199، المجاري، برنامج المجاري، تحقيق محمد أبو الأجفان، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1982، ص 231.

⁵ المجاري، لمصدر السابق، ص 122.

الأندلس منهم "المنتوري" صهره و"أبو عبد الله المجاري"، كان مولده عام(722هـ/1322م) ووفاته سنة(791هـ/1388م)¹.

أبو عبد الله محمد بن إبراهيم النفزي الرندي: المعروف بابن العباد، شيخ العلماء وإمام الصلحاء، أخذ عن والده "أبي الحسن الرندي" و"أبي عمران العبدوسي" و"الشريف التلمساني" والإمام "المقري"، حيث قال فيه "أحمد المقري" الحفيد: «إنه ممن يفتخر مولاي الجدّ رحمه الله تعالى بكون مثله تلميذاً له»²، ألّف "الرسائل الكبرى والصغرى"، توفي سنة(792هـ/1390م)³.

أبو عبد الله محمد بن سعيد الصنهاجي: البرنسي، الزموري الدار، شهر بأنقشابو، أخذ عن "أبي حيان" والقاضي "ابن عبد الرزاق الجزولي" و"المجاصي" والإمام "المقري" وغيرهم، له تأليف كشرح "ابن الحاجب الفرعي" سماه "معتمد الناجب في إيضاح منهمات ابن الحاجب"⁴.

أبو عبد الله القيجاطي: أحد مشاهير علماء غرناطة، أخذ عن علمائها منهم "ابن الفخار" و"أبي سعيد فرج بن لب" و"ابن مرزوق" و"المقري"، برز في علم القراءات حتى قال عنه "المقري الحفيد": «الأستاذ العلامة أبو عبد الله القيجاطي الآية في علم القراءات»⁵، توفي سنة (811هـ/1408م)⁶.

أبو زيد عبد الرحمان بن خلدون الحضرمي: متبحر في سائر العلوم، رحل إلى المغرب والأندلس، والتقى بالقاضي "المقري" فأخذ عنه ونوّه به فقال: «كبير علماء المغرب»⁷، ترجم لنفسه ولسلفه في كتابه "التعريف بابن خلدون ورحلته شرقاً وغرباً"، ولد بتونس سنة (732هـ/1331م)، وتوفي بالقاهرة سنة (808هـ/1405م)⁸.

الإنتاج الفكري للإمام المقري:

شارك "أبو عبد الله المقري" علماء عصره في إثراء المكتبة الإسلامية بتأليفه المتنوعة والتي لا تنحصر في تخصص معين، حيث وصفها حفيده بقوله "التصانيف الشهيرة التي اقتادت المحاسن بزمام"⁹، فقد ألّف في التوحيد والتفسير و أصوله والنحو و الأدب والمنطق والفقه، وقد تم تحقيق بعض هذه المؤلفات، غير أنّ أغلبها يبقى في عداد التراث الضائع، وسوف نصنفها كمايلي:

¹ التبتكتي، كفاية المحتاج، ص 460، الكتاني، فهرس الفهارس، ج2، ص683.

² أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص341.

³ التبتكتي، نيل الابتهاج، ص 403، أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص341-342.

⁴ التبتكتي، نيل الابتهاج، ص457.

⁵ أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص340.

⁶ التبتكتي، نيل الابتهاج، ص282، المجاري، المصدر السابق، ص 92.

⁷ ابن خلدون، التعريف، ص 61.

⁸ المجاري، المصدر السابق، ص 150.

⁹ أحمد المقري، أزهار الرياض، ج1، ص5.

الفقه: لقد نبغ "أبو عبد الله محمد المقرئ" في علم الفقه، فهو يعد من أبرز العلماء الذين أنجبته المدرسة المالكية بتلمسان والمغرب خلال القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي، فكانت له تصانيف عديدة في هذا الميدان أهمها:

• كتاب "القواعد": كان الفراغ من تأليف هذا الكتاب سنة (755هـ/1355م)¹، وهو يندرج ضمن القواعد الفقهية التي يعرفها "المقرئ" كما يلي: «ونعني بالقاعدة كل كَلِّي هو أخص من الأصول وسائر المعاني العقلية العامة، وأعم من العقود، وجملة الضوابط الفقهية الخاصة...»²، فهو يشتمل على 1200 قاعدة، وقد بيّن "المقرئ" منهجه في كتابه هذا فقال: «قصدت إلى تمهيد ألف قاعدة ومائتي قاعدة، هي الأصول القريبة لأمّهات مسائل الخلاف المبتدلة والقريبة، رجوت أن يقتصر عليها من سمت به الهمة إلى طلب المباني وقصرت به أسباب الأصول عن الوصول إلى مكان النصوص من النصوص والمعاني، فلذلك شفعت كل قاعدة بما يشاكلها من المسائل وصفحت في جمهورها من الدلائل»³.

وما ينبغي التنويه إليه أنّ هذا الكتاب يعد من أكثر مؤلفات "المقرئ" قيمة في ميدان الفقه، إذ يظهر ذلك من خلال حرصه على التحرر من التعصب المذهبي رغم تفقهه في مذهب مالك ونشأته في بيئة غلب عليها انتشار هذا المذهب، ولم يكتفي بذلك فحسب بل وضع قواعد في ذم التعصب والتحذير منه، كما أنّه عمد إلى المقارنة بين فروع المذهب الأربعة، ومناقشة من سبقه في مقاصد الشريعة الإسلامية وقواعدها الفقهية وفروق أحكامها، وربط الفروع بقواعدها الشرعية، وعمل على بيان ما نشأ من الخلاف المذهبي في أصل هذه القواعد، إضافة إلى تأسيسه بعض القواعد، فلم يكن ناقلاً فقط بل عمد إلى إدخال قواعد جديدة بالاعتماد على الكتاب والسنة في الاستدلال.

وما زاد هذا الكتاب قيمة أنّه زوّده ببعض النصائح القيّمة الموجّه للعلماء وطلاب العلم خاصة والمسلمين عامة، فابتكر بذلك طريقة جديدة في خدمة الفقه، وهي خلاصة عمله النقدي لأقوال الفقهاء ونظرتهم إلى بعض المسائل، إذ كانت لـ "المقرئ" الكثير من المواقف الاجتهادية، وبذلك يكون "المقرئ" قد ترك موسوعة فقهية جامعة لعلم الفقه، فقد قال "الونشريسي" عن هذا الكتاب: «إنّه كتاب غزير العلم، كثير الفوائد، لم يسبق إلى مثله، بيد أنّه يفتقر إلى عالم فتاح»⁴، وقال عنه "المقرئ الحفيد": «وقد أشار فيه إلى مأخذ الأربعة وهو قليل بهذه الديار المشرقية ولم أرى منه بمصر إلّا نسخة عند بعض الأصحاب» وذكر أنّها من أوقاف رواق المغاربة بالأزهر⁵، وقال عنه "محمد الفاضل ابن عاشور": «كتاب عجيب الاختراع، بعيد المنزع قصد فيه استخلاص المبادئ الكلية التي أقيمت على النظريات الفقهية في كل باب

¹ أبو عبد الله المقرئ، القواعد، ج1، ص 149.

² نفسه، ج1، ص 212.

³ نفسه، والصفحة نفسها.

⁴ التنبكتي، نيل الابتهاج، ص 427، أحمد المقرئ، نفح الطيب، ج5، ص284.

⁵ ، أحمد المقرئ، نفح الطيب، ج5، ص284.

من أبواب الفقه، وأثبت ما في تطبيق تلك المبادئ على جزئياتها من اختلاف الأنظار، ففان مقارنة حكيمة في نطاق القواعد بين فروع المذاهب الأربعة، وكان بذلك مبتكرا طريقة جديدة في خدمة الفقه»¹، وقد حظي هذا الكتاب باهتمام كبير من قبل العلماء.

• كتاب "عمل من طب لمن حب": فرغ "المقري" من تأليفه سنة (753هـ/1352م)، وأصل تسمية هذا الكتاب مثل عربي قديم، يقصد به عمل الطبيب الحاذق لشخص يحبه ويجلّه، وقد ذكر "المقري" سبب تأليفه هذا الكتاب فقال: « وكان الذي أثار عزمي إليه، وحمل همّي عليه أنّي رأيت محل ولدي بل خلاصتي وبقية من يعز على كبدي من قرابتي، الصغير سنا، الكبير إن شاء الله سناء المرجو من رب العزة أن يجعل منه السلف ذكرا جديدا وثناء، علي بن خالي ومحل والدي الشيخ الصالح، ذي النفس الزكية والعقل الراجح أبي عبد الله محمد بن عمر المقري ولع بكتاب (الشهاب)، وشرع يتكلم ببعض ألفاضه بين صبيان الكتاب، فخشيت أن لا يرجع عليه العناية بكبير فائدة»².

فقد كان هذا الكتاب من صنف التأليف للمبتدئين الذي تم فيه مراعاة تفاوت مستوى الطلبة الذين لم يتعمقوا في الدراسة والذين لم تسبق لهم دراية واسعة، إذ يتضح من خلال قول "المقري" أنه أراد أن يقوم بدور الطبيب الحاذق من أجل مداواة ومعالجة ابن خاله مما ألمّ به، وقد كان موضوعه فقهي أصولي محض جاءت مواضيعه متنوعة، وقد قسمه إلى عدة أقسام: القسم الأول: يشتمل على الأحاديث النبوية وهي نحو (500) حديث استنبط منها الأحكام المتعلقة بالأبواب والمسائل الفقهية المختلفة، أما القسم الثاني فهو قسم الكليات الفقهية جاء في غاية الإفادة، إذ يشتمل على (500) كلية ضابطة لمسائل الفقه في المذهب المالكي تتخللها مختلف الأبواب من العبادات والمعاملات والقضايا والشهادات والفرائض³، في حين كان القسم الثالث: قسم القواعد الحكمية، حيث يشتمل على قواعد فقهية وأخرى أصولية وعددها مائتين وهي أكثر شمولاً من الكليات السابقة، وكان القسم الرابع: في الألفاظ الحكمية المستعملة في الأحكام الشرعية، أورد "المقري" فيها بعض الأقوال المشهورة لأئمة المذاهب مثل قول "مالك": « لكل شيء وجه» وقول "أبو حنيفة": «إذا ضاق الأمر اتسع» وقول "الشافعي": «لكل مقام مقال»⁴، فهو عبارة عن مدخل للاصطلاحات الفقهية من الأقوال والحكم الماثورة عن طائفة من الأعلام.

¹ رشيد زواوي، التبادل العلمي بين المشرق و المغرب الإسلامي، مجلة الحضارة، العدد1، المعهد الوطني للتعليم العالي للحضارة الإسلامية، وهران، 1414هـ/1993م، ص 328.

² أبو عبد الله المقري، عمل من طب لمن حب، تحقيق أبي الفضل ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002، ص 35.

³ محمد الشريف سيدي موسى، الحياة الفكرية ببجاية من القرن السابع الهجري إلى بداية القرن العاشر الهجري (13-16م)، رسالة ماجستير في التاريخ الإسلامي، جامعة الجزائر، 2001، ص 108.

⁴ أبو عبد الله المقري، عمل من طب لمن حب، ص 158.

ويكتسي هذا الكتاب أهمية بالغة، إذ لا يمكن للمتخصص في الفقه أن يستغني عنه، أثنى عليه "المقري الحفيد" بقوله: «إنّه بديع في بابه... فوق ما يوصف»¹، وقال عنه "أبو عبد الله المقري" في أبيات شعرية

هَذَا كِتَابٌ بَدِيعٌ فِي مَحَاسِنِهِ ضَمَنَتْهُ كُلُّ شَيْءٍ خِلْتُهُ حَسَنًا
فَكُلُّ مَا فِيهِ إِنْ مَرَّ اللَّيْبُ بِهِ وَلَمْ يَشْمَعْ عَيْبًا شَامَ مِنْهُ سَنَا
فَخُذْهُ وَاشْدُدْ بِهِ كَفَّ الضَّيْنِ وَذُدْ حَتَّى تُحَصِّلَهُ عَنْ جَفْنِكَ الْوَسَا².

وَألف "المقري" في الفقه أيضا مقالة "الطلقة المملكة" و "النظائر الفقهية" وحاشية بديعة على "مختصر ابن الحاجب الفقهي" قال عنها "المقري الحفيد": «فيها أبحاث وتدقيقات لا توجد في غيرها، وقد وقفت عليها بالمغرب»، وألف أيضا "تكميل التعقيب على صاحب التهذيب" وكتاب فقهي يشتمل على أكثر من مائة مسألة، قال عنها "ابن الخطيب": «ضمّنها كل أصيل من الرأي والمباحثة»³، وأكد "المقري الحفيد" أنّه غير القواعد سالف الذكر قائلا: «هو غير القواعد بلا مرية».

2. 1. التصوف :

ما ينبغي التنويه أنّ "المقري" مكانته في التصوف الذي ميّز عصره، حيث أشار "ابن الخطيب" إلى ذلك بقوله: «يتكلم في طريقة الصوفية كلام أرباب المقال ويعتني بالتدوين فيها»⁴، ف"أبو عبد الله المقري" في هذا الاتجاه كان ينطق بالحكمة ويوجه إلى طريق الخير والرشد ملتزما في ذلك بطريق الشرع، متقّفا في أحكامه، ومرد ذلك تأثره بكثير من شيوخه، لاسيما شيخه "ابن شاطر"، الذي لم يخرج تصوفه عن طريق الدين، حيث نعت في ذلك بكونه: "غير مخل بشيء من الحقوق الشرعية"⁵، فقد أسهم "المقري" في هذا المجال بكتابات، كما كوّن تلاميذ في هذا المسلك الصوفي، أبرزهم "محمد بن عباد الرندي"، والإمام الشاطبي" الذي أخذ عنه بعض التقاليد الصوفية، أما عن مؤلفاته في هذا المجال فكان من أبرزها:

كتاب "الحقائق و الرقائق": الذي ظهرت فيه النزعة الصوفية الخالصة، لكنه أيضا توجيهي ورائع، قال عنه "أبو عبد الله المقري" في مقدمته: «هذا الكتاب شفعت فيه الحقائق بالرقائق، ومزجت المعنى الفائق باللفظ الرائق، فهو زبدة التذكير و خلاصة المعرفة، وصفوة العلم ونقاوة العمل، فاحتفظ بما يوحيه إليك فهو الدليل، وعلى الله قصد السبيل»⁶، وقال عنه "الونشريسي": «لطيف الإشارة بديع المنزع وهو كثير

¹ أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص 285.

² أبو عبد الله المقري، عمل من طب لمن حب، ص 158.

³ ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص 203.

⁴ نفسه، ج2، ص 195، ابن مريم، البستان، ص 155.

⁵ أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص 272.

⁶ أبو عبد الله المقري، الحقائق والرقائق، ص 151، عبد القادر زمامة، الحقائق والرقائق، مجلة دعوة الحق، العدد 8، السنة التاسعة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ديسمبر 1965 ص 95.

بين أيدي الناس في تلمسان وفاس»¹، وقال "ابن عاشور" أيضا عن هذا الكتاب: « هو يتناول الجزيئات السلوكية ويرجع بها إلى النظر في سير التكوين، وذلك هو ما عنونه بالحقائق، و يأخذ المعاني التنبهية ويسبكها في قوالب حكيمة رائعة التفسير ويمزج التوجيه الوعظي بالأسرار التكوينية ولذلك رتب الكتاب حقيقة ورقيقة على التعاقب»²، ويذكر بعض المؤرخين أن فترة تدوين هذا الكتاب و ترتيبه كانت أثناء انعزال "المقري" وخلوته بالأندلس. ومهما يكن من أمر فإنّ هذا التأليف الأخير قد لقي محل اهتمام واسع من طرف الجمهور بالمغرب الإسلامي والأندلس ومن عامة الفقهاء المتصوفة الذين عمدوا إلى شرحه والتعليق عليه خلال القرنين الثامن والتاسع الهجريين الموافق للرابع والخامس عشر الميلاديين، منهم الشيخ "أحمد زروق"³. وألف "المقري" في التصوف أيضا "رحلة المتبئل" و"إقامة المريد" و"لمحة العارض لتكملة ألفية ابن الفارض" وهي منظومة شعرية تشتمل على مائة وسبعة وسبعين بيتا.

3.3. في مواضع مختلفة :

كتاب "المحاضرات" : وهو كتاب يشتمل على فوائد وحكايات وكلمات لبعض العلماء، إذ ضمّنه آداب المحاضرة ومجالس المناظرة، وتناول عقيدة التوحيد وهو يرّد على المتصوفة الذين يعتقدون أنّهم هم العارفون الواصلون القريبون من الله، قال عنه "المقري الحفيد": « وفيه من الفوائد والحكايات والإشارات كثير، وقد ملكت منه بالمغرب نسختين»⁴، وقد أورد نماذج مما جاء فيه عند ترجمته لجده منها: "دع ما يسبق للقلوب إنكاره، وإن كان عندك اعتذاره"، ومنه أيضا: "قيل لأديب: بم عرفت ربك ؟، قال: بنحلة في أحد طرفيها عسل وفي الآخر لسع، والعسل مقلوب اللّسع، وختم "أبو عبد الله المقري" هذا الكتاب بقوله: « فهذه جملة تراجم، وفيها مقنع لمن أراد المحاضرة، أو تنميق مجالس المناظرة، وكان الفراغ من جمعها في آخر يوم من شعبان المكرم من عام سبعة وخمسين و سبعمائة »⁵، ومنه نستنتج أنّ تأليف هذا الكتاب كان سنة (757هـ/1357م).

كتاب "التحف و الطرف": قال عنه "المقري الحفيد": « قد وقفت على بعضه، فرأيت العجب العجائب »، وقال عنه "الونشريسي": « غاية في الحسن والطرف »⁶، إضافة إلى ذلك كتاب "نظم الآلي في سلوك الأمالي" وهو كتاب في أدب الرحلة، فهو عبارة عن برنامج لـ"المقري" ترجم فيه لشيوخته ودوّن فيه رحلته،

¹ ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص 203.

² أبو الأجفان، المرجع السابق، ص 109.

³ أحمد زروق: من كبار شيوخ الفقه والحديث والتصوف، ذاع صيته في بلاد المغرب والمشرق، توفي بمسراته شرق طرابلس الغرب سنة(899هـ/1493م)، ابن مريم، البستان، ص ص 45-47، ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص203، أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص 310.

⁴ أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص ص285.

⁵ نفسه، ج5، ص ص 309-310.

⁶ التنبكتي، نيل الابتهاج، ص 427، أحمد المقري، نفح الطيب، ج5، ص ص285.

وقد لخصه حفيده "أحمد المقرّي" في كتابيه "نفخ الطيب" و"أزهار الرياض" وللشيخ "عبد الحي الكتاني" في كتابه "فهرس الفهارس" ملخص لـ "المقرّي" عن كتابه يرويه عنه¹.

وألّف "المقرّي" أيضا كتاب "المحرك لدعاوي الشر من أبي عنان"، وله كتاب "اختصار المحصل" في الأصول وله "شرح لغة قصائد المغربي الخطيب" و"شرح التسهيل" في اللغة والنحو وله "الجامع لأحكام القرآن" والمبين لما تضمنه من معاني السنة وآي القرآن "في التفسير"².

ويرى الأستاذ "ابن عاشور" أنّ تصنيف "المقرّي" لهذه الكتب كان في المرحلة الأخيرة من حياته حيث يقول: « في هذه الحقبة التي بين خروج المقرّي من تلمسان حيا سنة (749هـ/1349م) ورجوعه إليها ميتا سنة (759هـ/1359م)، كان إنتاج "المقرّي" وأثاره النافعة الذائعة التي كانت للعقل الإسلامي تراثا زكيا منتقلا في القرون، فقد تخرج عليه في تلك الفترة الأعلام الذين تفرعت اختصاصاتهم عن مشاركته وتفننه... وكانت تأليفه العظيمة قد صدرت كذلك في تلك العشر السنين التي بين خروجه من تلمسان ووفاته»³. إلى جانب هذه المؤلفات، كانت للإمام "المقرّي" مشاركات شعرية طريفة في مختلف الموضوعات أغلبها يتضمن حكما وينم عن اتجاهه الصوفي، كما ساهم في حركة الإصلاح ضد بعض التيارات المنحرفة التي ظهرت في مجتمع المغرب الإسلامي فعمل على تجنب المجتمع من الوقوع فيها.

خاتمة:

يظهر جليا مما سبق مشاركة "أبو عبد الله محمد المقرّي" في دفع الحركة العلمية بتلمسان وحواضر المغرب الإسلامي، إذ تتضح هذه المشاركة من خلال التدريس فلم يبخل بنشر علمه وثقافته على طلاب العلم الذين ازدحموا بهم حلقات درسه في الفترة التي انتصب بها مدرسا نظرا لسعة إطلاعه وكثرة حفظه وعمق أرائه، كما ظهرت مشاركته من خلال إثرائه للمكتبة الإسلامية بمصنفات هامة في شتى أنواع العلم خاصة الفقه الذي ضرب فيه بسهم وافر متجاوزا حدود مذهبه المالكي ووصل بعلمه إلى مستوى تقعيد القواعد الفقهية والربط بالقواعد الشرعية، فكان بذلك جديرا بأن يطلق عليه "إمام فن القواعد"، وهو ما يؤكد عظمة شخصية "أبو عبد الله المقرّي" ويشهد له بأنه من أبرز العلماء الذين أنجبهم المغرب الإسلامي عامة والمغرب الأوسط على وجه الخصوص في القرن الثامن الهجري، فقد كان مجتهدا أصيلا وفقها متقنا ومفتيا بارعا وقاضيا عادلا، ووصل بعلمه إلى درجة التقعيد والتأصيل والتخيير بين الأقوال والترجيح بين الآراء، كما كان له جليل الأثر في إرساء دعائم النهضة العلمية وإقرار المذهب المالكي بحواضر المغرب الإسلامي من خلال تلامذته ومؤلفاته وأرائه الإصلاحية.

¹ الكتاني، فهرس الفهارس، ج2، ص 682.

² ابن الخطيب، الإحاطة، ج2، ص 203.

³ أبو الأجفان، المرجع السابق، ص 118.

السلطة الوالدية في الاسرة الجزائرية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق

طالحي هجيرة

طالبة دكتوراه/ جامعة وهران 2

تحت إشراف: الأستاذ منصوري مصطفى/ جامعة وهران 2

المقدمة :

شغل موضوع التربية ووظيفتها التنموية حيزا كبيرا و أضحي من التحديات الكبرى التي أصبحت تواجه مختلف المجتمعات الإنسانية، فالتربية التي تشكل في مدلولها الحضاري المرأة الصديقة لحال الناس و أحوال المجتمع، وفي مدلولها العميق الأداة الأساسية للنمو و التطور أصبحت في السنوات الأخيرة تمثل إحدى الأزمات المجتمعية العميقة، و أصبحت الأسر تحمل على عاتقها ثقلا عنوانه "ما مدى إحتياج أبنائنا لسلطتنا الوالدية و التربوية؟ هل نراعي في ممارستنا للسلطة الوالدية متطلباتهم و إحتياجاتهم التي تتطلبها المرحلة العمرية التي يمرون بها؟ ما مدى الحرية التي نمنحها إياهم؟ و متى نتدخل في ذلك و ما مدى هذا التدخل؟ و متى يصبح زائدا عن حدّه؟ وكيف نخلق مناخا أسريا صحي يحتضن هذه التربية؟

باعتبار أن الرعاية الوالدية داخل الأسرة تختص في التعامل المباشر بين الوالدين و الابن و بالضبط في الممارسات التي تحدّد فعلها التربوي إزاء هذا الأخير، فالسلطة في الأسرة مخولة للأب و للأم باعتبارهما العمودان الأساسيان لاتزان شخصية الأبناء ،لأن الابن يتعلم احترام أبيه بنموذج أمه و يحب أمه بنموذج أبيه ،وجودهما معا يؤدي لرسم صورة إيجابية في نفسية الابن و لصحة نفسية سوية و هذا ما أكدته عدة دراسات منها دراسة بولبي(1946) ودراسة شيفر و بل (1957) دراسة ليفت و ويل (1959) ودراسة مورو و ولسون (1961) و دراسة مياسا محمد مصطفى(1979) و دراسة موسن (1980) والتي نوّهت هذه الأخيرة أنّ علاقة الطفل بوالديه تحقق له الانتماء العاطفي للأسرة كما أنها تحقق له الارتباط الاجتماعي و البيولوجي، وأي زيغ في هذه العلاقة من أساليب تربوية غير سوية يؤثر على التوافق النفسي و الاجتماعي عند الابناء و درجة إنطوائهم الاجتماعي ، ضف إلى ذلك دراسة هناء محمد جبر(1992) ودراسة جابر وعبد الرحيم (1993) دراسة الحربي (2000) و دراسة كوبلن و آخرون (2008) و دراسة السبعواوي فضيلة عرفات(2010) و دراسة إيفرو أوتون و آخرون(2010) و التي خلصت في مجملها إلى أن العلاقات السوية بين الزوجين ، و بين الزوجين و الأبناء سواء كانت في الجانب الاجتماعي أو الانفعالي تؤثر على العلاقات الأسرية بين أفرادها و تعكس الأثر الإيجابي للصحة النفسية للأسرة و يظهر ذلك جليا في الأسر المتصدّعة و المضطربة.

1/ إشكالية الدراسة :

رغم كثرة الدراسات في مجال التربية الأسرية من زمن السلف الصالح إلى يومنا هذا ، إلا أن الزمن الذي نعيشه اليوم و المجتمع الحاضر يتطلب منا الإنتفاف بصورة مستمرة لمواضيع التربية بكل مجالاتها، باعتبارها المحصّن من كل الآفات المستقبلية ، فإن تصفّحنا الدراسات السابقة في مجال علم النفس الإكلينيكي و التربوي نجد أن غالبيتها تشير إلى ممارسة السلطة الوالدية على أنها التسلّط الوالدي في المعاملة و ليس كونها الرعاية الوالدية من خلال تنشئة و تربية الأبناء ،و من هنا قام البحث بسدّ ثغرة من ثغرات التربية و ذلك بدراسة هذا الموضوع تحت عنوان : "ممارسة السلطة الوالدية داخل الأسرة و انعكاساتها على التوافق النفسي و الاجتماعي للمراهق" و ذلك من خلال الإجابة عن الإشكال التالي :

هل هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة السلطة الوالدية الوسطية و التوافق النفسي و الاجتماعي للمراهق المتمدرس ؟ و من خلال الاشكال السابق نفترض الافتراض التالي : هنالك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة السلطة الوالدية الوسطية و التوافق النفسي و الاجتماعي للمراهق المتمدرس .

2/أهداف الدراسة :

إن الوالدين هم المصدر الرئيسي بما يصح تسميته خريطة طريق الإبحار الإيجابي للأبناء في الحياة ، و المصدر الرئيسي لتنمية قدراتهم على التأقلم و التوافق الإيجابي و المجابهة الفعّالة للتغلّب على الصعوبات و الأزمات، و لا سيما أزمة المراهقة بإعتبارها المرحلة الإنتقالية الحسّاسة في التكوين العام لشخصية الفرد و إتجاهاته و درجة توافقه الذاتي و الاجتماعي مع المجتمع الذي ينتمي إليه ، و البحث قيد الدراسة يهدف لدلالات لا بدّ من النظر إليها من المنظور السيكولوجي الصّرف من خلال الإستنتاج الموضوعي لثلاث نقاط جوهرية هي: نماذج ممارسة السلطة الوالدية (الرعاية الوالدية التربوية) داخل الأسرة الجزائرية ،و كيفية إنعكاس هذه النماذج على التوافق النفسي و التوافق الاجتماعي للمراهق .

3/أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميّتها باعتبارها ركيزة أعمال و دراسات لاحقة للإحاطة الشاملة بجميع جوانب و حقائق الممارسات التربوية الوالدية من حيث غزارة سلوكياتها و غنى تفاعلاتها خصوصا في الاسرة الجزائرية و تساعد هذه الدراسة في

- الكشف عن نماذج ممارسة السلطة الوالدية التربوية كوقائع و حقائق يومية نعيشها جميعا.
- ما تتركه هذه الممارسات من تأثيرات ناجمة عن محدّدات نفسية أو اجتماعية تنعكس على مدى درجة توافق كلّ فرد منّا في وضعيته.
- الكشف عن نماذج السلطة الوالدية التي يحتمل أن يكون لها علاقة بالتوافق النفسي الإيجابي أو السلبي للأبناء في مرحلة تعليمهم الثانوي (المراهقة) و من ثم توعية الآباء بها.
- تحسّس الموضوع عن قرب و إستخلاص نتائج و توصيات تساهم في رسم نموذج رعاية والدية نموذجية تغذي جميع جوانب شخصية الفرد الذهنية و الخلقية بشكل متوافق.

4/تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة :

- **ممارسة السلطة الوالدية :** هي الممارسة الواعية للوالدين للرعاية و تتجسّد من خلال العلاقة الوجدانية التربوية اليومية التي تجمع بين الابن ووالديه و أنماط التفاعل بينهما و التي قد تحدث أثرا سلبيا أو إيجابيا في سلوك الطفل ،و تحدّد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يتحصّل عليها المراهق على مقياس ممارسة السلطة الوالدية الذي تمّ إعداده لهذه الدراسة و ذلك من خلال مجموع إستجاباتهم بإستخدام بدائل الأجوبة المتاحة (دائما، أحيانا، ابدا) على أبعاد المقياس و هي كالتالي:

الرعاية الوالدية الوسطية :تقصد بها الدّراسة إستجابة الوالدين في ممارسة الرّعاية للمؤشّرات التربوية إستجابة ملائمة سوية و إيجابية و سلوكات والدية ثابتة أو مقولة حسب الظّرف و الحدث و تقاس من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص لاستجاباته نحو عبارات البعد.

الرعاية الوالدية التسلّطية :تقصد بها الدّراسة فرض نظام صارم على الإبن في عملية الرعاية و المبالغة في الشّدّة الزائدة عن الحدّ المعقول دون الإهتمام برغبات الإبن حتّى ولو كانت مشروعة و التحكم في سلوكاته، و تقاس من خلال ادرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث لاستجاباته نحو عبارات البعد الكلية .

الإستقالة الوالدية عن الرعاية : تقصد بها الدراسة عدم التواجد النفسي للوالدين في حياة الإبن من إهتمام و رعاية و تلبية حاجاته أي والدان حاضران شكلا غائبان وظيفتا مع إغفال حقيقي للأمر التي يراها الابن مهمة في حياته، و تقاس من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص لاستجاباته نحو عبارات البعد الكلية.

التوافق النفسي : هو تحقيق المراهق قدرا من السّواء الشّخصي من حيث سعادته مع ذاته و تقديره لها بشكل سويّ و مواجهة مشكلاته الشّخصية و المجابهة الفعّالة لها بالعمل على حلّها أو تغيير الظروف البيئية المحاطة به وفق نظرة واقعية موضوعية وتتجسّد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق في بعد التوافق النفسي من خلال استجاباتهم على الفقرات باستخدام البدائل التالية نعم، لا

التوافق الاجتماعي : هو تحقيق المراهق قدرا من السعادة مع الآخرين، و ذلك بالعمل على التنسيق بين حاجاته الدّاخلية و متطلّبات بيئته و تفاعله معها و قدرته على الإبتزان الاجتماعي و سهولة التفاعل و الاندماج الاجتماعي و تتجسّد في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق في بعد التوافق الاجتماعي من خلال استجاباتهم على الفقرات باستخدام البدائل التالية (نعم، لا) .

المراهق : يقصد به في هذه الدراسة الابن الذي يتراوح عمره بين 14-18 سنة حيث شملت العيّنة ذكور و إناث متدرسين في الطور الثاني ثانوي.

5/حدود الدراسة :تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي :

- **الحدود البشرية :**شملت هذه العينة تلاميذ السنة ثانية ثانوي مقدرين ب150تلميذ و تلميذة .
- **الحدود المكانية :**تم إختيار العينة من ثانوية العقيد الحواس بسيدي بلعباس .

-الحدود الزمنية: تم التطبيق الميداني خلال السنة الدراسية (2011).

الإطار النظري للدراسة:

أولاً. تعريف السلطة الوالدية : هي مجموعة من المواقف التربوية الموجهة و المبلغة للابن و التي تخلق جو عاطفي من خلال السلوكيات الوالدية الصريحة ، و هي إستمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تنشئة الطفل و تربيته و يكون لها أثرها في تشكيل شخصيته (سهير كامل ،شحاته سليمان:2001،ص8-12)، كما تعرف أيضا أنها كل ما يراه الآباء و يتمسكون به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة (محمد عماد الدين ،رشدي فام:1964،ص06)

و تعرف أيضا أنها الرعاية الوالدية الأمثل و الوعي الأبوي الذي يمهّد لممارسة تربوية واعدة تعطي و تكسب الوالدين القدرة على إستيعاب تصرفات الطفل و المراهق و التكيف مع مزاجه و حالته النفسية دون التصادم معه أو لإصدار أحكام أو أوامر بحقه (مريم النعيمي:2005،ص73)

فالسلطة الوالدية وإن كانت تتدرج في التنشئة الاجتماعية كمتغير أساسي و تختزل في طياتها الإتجاهات الوالدية كإطار أوسع ، فإنها تبقى أوسع من أي لفظ ، فهي تعني أساسا وجود علاقة وجدانية تربوية تجمع الابن بوالديه بإستمرار عبر ممارسات محددة تتمظهر على شكل مجموعة نماذج أو معاملات يتبّعها الأولياء خلال المواقف المختلفة التي يواجهها الابن داخل الأسرة . (ربيع مبارك: 1991،ص98)

إن أغلب الدراسات السيكولوجية الحديثة كدراسة لوتري و جردل وموندتون -Lautrey1989- Jardel1997-Mantandon1991

تؤكد أن وجود الأب إلى جانب الابن و ممارسته للسلطة الأبوية هي من أهم العوامل التي تساعد على إجتياز مراحل طفولته بثقة و على حلّ أزماته النفسية حلولا موفقة ، ومن أهم المتغيّرات التي تؤثر في هذه الممارسة هي خبرات الوالدين و تجاربهم ن و الإيقاع العاطفي في العلاقات بين الابن ووالديه ، و الإتّساق الأسري و التنظيم الفيزيقي للمحيط إضافة إلى الاتجاهات النفسية للوالدين وتوقعاتهم حول مستقبل أبنائهم و تمثلاتهم بخصوص مراحل نمو الابن و الوسائل اللازمة لإشباع رغباتهم و (الاستجابة) Gerard Poussin : 1993،p49 لحاجاتهم (: MAURICE POROT في هذا الإطار يقول

إن السلطة في الأسرة مخولة للاب كما يخول الحنان و الرعاية للام ، و بالتالي على الاب صاحب السلطة أن يقرنها بالعدل و الحب، فالعطف الأمومي و السلطة الأبوية هما العمودان الأساسيان لإتزان الشخصية و التسيير السليم للنسق الأسري ، لان الابن يتعلم احترام أبيه بنموذج أمه و يحب أمه بنموذج أبيه ووجودهما معا يؤدي لرسم صورة إيجابية تكسبه مناعة لمواجهة أزمة المراهقة و بانعدامها تنموا شخصية هشة عند الفرد ضعيفة غير ناضجة تؤدي بصاحبها للشعور بعدم الثقة و (Maurice Porot: 1991،p49) عدم الاستقرار النفسي Muchielli1950 و يرى أن معظم الابناء يرغبون في أن تكون هناك سلطة تقوم و تسهر على حمايتهم ، ولكنهم يريدونها أن تكون عادلة لا تميز بينهم ولا تفضل

بعضهم عن بعض تخدم مطالبهم بصفة عامة و تتماشى مع سلوكياتهم الاسرية اليومية ، و أما في حالة عدم استقرار سلوك الأب و التقلب في العلاقة التربوية من تسلطية إلى عاطفية زائدة فإنه يؤثر على عملية إمتثال الابن له و ينشأ عنده قلق مع تشوه الصورة الحقيقية للأب p62,2007:Piere Delion

وفي نفس هذا السياق توصل الهاشمي أحمد(2003) في دراسة خاصة بالأنماط التربوية التي تتبعها الاسر و علاقتها بالنمط السلوكي للأبناء على عينة مكونة من 370 طفل من الجنسين بمدينة وهران، و قد أستنتج انه هناك علاقة إرتباطية بين النمط التربوي الاسري و سلوكيات الطفل الشخصية والاسرية و المدرسية و الاجتماعية و هي النتيجة نفسها التي قدمت بها دراسة عبد الرحيم ليندة (2005) حول الانماط التربوية الاسرية و علاقتها بالحياة المدرسية للتلميذ ، إعتمدت فيها على عينة مكونة من 337 أسرة وخلصت الدراسة إلى أن هنالك علاقة ارتباطية في الابعاد التالية (العلاقة بالمدرس ، العلاقة بالمؤسسة التربوية ، العلاقة مع الزملاء التحصيل الدراسي) .

- نماذج ممارسة السلطة الوالدية : لا بدّ من التأكيد هنا أن ممارسة السلطة الوالدية لا تنبني على نموذج والدي واحد بل إن أغلب الدراسات السيكولوجية الغربية و العربية تجمع على وجود مجموعة من الابعاد المتحركة في هذه النماذج و المتمثلة خاصة في المراقبة الوالدية المتواصلة ، وضوح الحوار و لغة التواصل بين الآباء و أبنائهم و ضرورة النضج الوجداني و الدفئ العاطفي الوالدي و لقد ركزنا على ثلاثة نماذج أساسية تعبر عن الممارسة الوالدية في الاسرة الجزائرية وهي كالتالي :

* نموذج الممارسة الوالدية الوسطية :

هو النموذج الوالدي الذي يدعوا بالوسطية والإعتدال و عدم الزيف في عملية تربية الأبناء سواء بقسوة أو إهمال أو تفريط في الحماية ،حيث ينتج هذا النموذج حياة أسرية على درجة عالية من التوافق و الرضا و الانسجام لأنه يوفر الحب الحقيقي للطفل و الاهتمام برعايته ، وهذا ما أكدته دراسة لوتري جاك بعنوان الطبقة الاجتماعية ،أن الوسط الأسري Lautrie Jack1980

و الذكاء و التي خلص فيها إلى أن الوسط الأسري المرن يقدم إلى الأبناء العناصر الأساسية و الضرورية لنمو الذكاء و تطوره ،و أن الابناء الذين يربون في وسط تربوي مرن يحصلون على نتائج جيدة في الاختبارات بعكس نتائج الأبناء الذين يتربون في وسط أسري متصلب أو وسط مهمل(أحمد السيد:1995، ص80) و يتمثل هذا النموذج في عدم تدخل الوالدين في إختيار أبنائهم لأصدقائهم و تشجيع الابوين لأبنائهم لأن يكون لهم رأي مستقل منذ الصغر وإمكانية إفضاء الابناء بأسرارهم للآباء و بعث الثقة في نفوس الابناء بحيث يشعرون بذواتهم و إمكانياتهم و سماحة الوالدين بأن يكون لأبنائهم عالمهم خارج حدود الاسرة و التعامل معهم بمنطق الصداقة و تشجيع الابناء على تجويد أدائهم(محي الدين حسين :1988،ص45) و هو ما أكدته دراسة كوبر سميث Cooper Smith

التي إستهدفت التعرف على العلاقة بين تقدير الذات و المعاملة الوالدية و التي طبقت على عينة من طلبة مرحلة المتوسط فقد اشارت إلى ان الابناء ذوي تقدير الذات المرتفع هم من كان سلوك

والديهم يتسم نحوهم بالقبول مع نوع من التعامل الذي يتسم بالديموقراطية و هو الاسلوب الذي يمنح الابناء حرية المشاركة في إتخاذ القرارات و التعبير عن الرأي(فوزية يوسف :1998،ص65) ، فالديموقراطية و التأييد والايجابية في التعامل مع الابناء تنمي لديهم روح المسؤولية و إتخاذ القرارات و تحمل مسؤولية القرار مهما كانت نتائجه ، و المرونة في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة و هو السياق ذاته الذي توصل إليه الباحثان **مورو و ولسون (1961)** في دراسة بعنوان " أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالتحصيل الدراسي " هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و التحصيل الدراسي للطلبة من عينة مكونة من 96 طالب موزعين إلى مجموعتين من المرحلة الثانوية ، حيث أجرى الباحث عملية التكافؤ بين المجموعتين من حيث الذكاء و المرحلة الدراسية و الطبقة الاجتماعية ، و إستخدم الباحث معامل إرتباط بيرسون في معالجة البيانات إحصائيا و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود علاقة سلبية ودالة بين أساليب المعاملة الوالدية الديموقراطية و التأييد و الايجابية و بين التحصيل الدراسي المنخفض للطلبة (فضيلة السبعوي :2010،ص254)

***نموذج الممارسة الوالدية المتشددة :**

هو النموذج الوالدي الذي يشير لفرض النظام الصارم و التشدد و التصلب مع الإبن الخاضع لعملية الرعاية التربوية ، فالأبوان يقدران الطاعة من أبنائهم و التسلط من أنفسهم و يحاولان تشكيل أطفالهم طبقا لمعايير من السلوك يكبحون إرادتهم و لا يشجعان الأخذ و العطاء اللفظي مع أبنائهم . و هذا ما أشارت إليه **ديانا بومريند Baumrind** بأن أبناء الوالدان المتسلطان أقل استقلالا وأقل قدرة على تحمل المسؤولية ،قليلي الثقة بالنفس و إنسحابين، كما أشارت أيضا أنه نموذج يتميز بالتدخل المستمر للأباء و فرضهم أسلوب المراقبة و التجسس على أبنائهم و يقيمون سلوكياتهم و مواقفهم انطلاقا من سَلَم قيم و معايير مطلقة غير قابلة للتعديل و يفرضون عليهم سلطتهم التامة الصارمة الآمرة (Maurice Rechlin: 1991 ، p227) كما قامت **شيفر و بل (1957)** بدراسة عن سوء التوافق و الانطواء الاجتماعي من جهة و الاساليب الوالدية من ناحية أخرى و قد توصلت الدراسة إلى أن السلوك الوالدي الذي يتسم بالنبذ و التحكم النفسي يرتبط بسوء التوافق الاجتماعي و النفسي عند الابناء و إنطوائهم الاجتماعي .

و يرى **محمود عباس عوض** في دراسة عن مرضى الوسواس القهري أن البيئة الأسرية لمرضى الوسواس القهري تتميز بأنها بيئة يرتفع المستوى الاجتماعي فيها عن تلك التي تورد لنا أصحاب الأنواع الأخرى من العصاب ، حيث يسرف الأبوان في التمسك الجامد بالقيم و المعايير الخلقية و الاصرار الجامح على النظافة التامة و الطاعة العمياء بضروب من السلوك الناهي عن الانحراف ، وهذه كلها تكون ضمير صارم شديد الحساب لصاحبه ، و الاستمرار في هذا السلوك يكون لديه عقدة ذنب فيشعر دائما بأنه في حاجة إلى التفكير و عقاب الذات و من شب على عقدة الذنب و لقي تشجيعا على العناد من الطفولة ثم كبت عناده عن طريق العقاب الصارم والتهديد أصبح هذا الابن من المصابين بالوسواس

القهرى ،و من الحيل الدفاعية التي يتخذها هي التكوين العكسي لذلك يبدو عليه مسحة من الهدوء و التسامح و الخجل لكن بداخله درجة من القلق العالي (عباس عوض :1977،ص147)

فالأسلوب الوالدي التسلطي الجامح سبب الكثير من الاضطرابات النفسية العصابية منها الاكتئاب المقنع و الامراض السيكوسوماتية المختلفة بسبب عدم قدرة الفرد على التصدي و المواجهة الفعالة لمصادر التسلط التي غالبا ما تكون الوالدين و مواجهة المواقف بالحيل الدفاعية الانسحابية اللاسوية و هو ما ينعكس على درجة توافقه النفسي الاجتماعي و على صحته النفسية ككل، لانه لا يستطيع تخطي أزماته النفسية بدرجة من الوعي و الفعالية الايجابية و هو ما توصل إليه كل من جابر و عبد الرحيم (1993) من خلال دراسة العلاقة بين أزمات النمو النفسي الاجتماعي و أساليب المعاملة الوالدية للطلبة القطريين خلال فترة الطفولة و معرفة الفروق بين الجنسين و الفروق بين الاعلى تحصيليا و الاقل تحصيليا في هذه الازمات على عينة تكونت من 65 ذكر و 50 إناث متوسط أعمارهم (14،7) سنة و أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أسلوب التقبل و الرفض و ثلاث من ازمات النمو النفسي الاجتماعي ، بينما لم يرتبط أسلوب الضبط النفسي و الاستقلال الذاتي بأي من أزمات النمو النفسي إلا أزمة الثقة و عدم الثقة لدى الذكور و كان الارتباط سالبا دالا ، بينما لم يرتبط أسلوب الضبط الصارم و الضبط المتساهل بأي من أزمات النمو النفسي ، كما إتضح عدم وجود فروق بين الجنسين في أي من أزمات النمو النفسي الاجتماعي ، بينما كانت هنالك فروق دالة بين الاناث الاعلى تحصيليا و الاقل تحصيليا في أزمات النمو النفسي الاجتماعي إلا في أزمة الثقة و عدم الثقة ، و تشير هذه النتائج إلى أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للفرد .

*نموذج الرعاية الوالدية المهمة :

هو النموذج الوالدي الذي يشير للإهمال و انعدام الاهتمام و رعاية الابن و تلبية حاجاته و عدم تحفيزه ، بحيث أنه لا يعرف مشاعرها نحوه بالضبط ،و يشعر الابن بعدم اهتمام الوالدين بمعرفة احواله و ينسى ما يطلبه منه و ما يحتاجه فينظر إليه على أنه مجرد شخص يسكن معهن و هذا ما توصلت إليه دراسة كل من الفقي 1981 و لامب 1976 من أثر إهمال الام على النمو النفسي للابن ، حيث أنه من المعروف أن الحرمان من التفاعل الاجتماعي و العاطفي الاول بين الطفل و والديه يؤثر بصورة سلبية على نموه الجسمي و العقلي و اللغوي و الانفعالي و الاجتماعي و عادة يحدث هذا الحرمان من أم تتصف بالنبذ أو العدوانية اتجاه الابناء مما يؤدي لتكوين شخصية تتصف بالانسحابية و ضعف القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية.

و ترى القناوي هدى أنه تجنب الالباء التفاعل مع الابن فيترك دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه و دونما محاسبة عن السلوك الغير مرغوب فيه و دونما توجيه إلى ما يجب أن يقوم و إلى ما ينبغي عليه تجنبه (هدى القناوي :1996،ص88)

و ترى **فاطمة الكتاني** أن الوالدين من خلال هذا الأسلوب يتركون أبنائهم دونما توجيه و لا يبالون بما يصدر عنهم من تصرفات قد يتقبلها المجتمع الحاضن أم يرفضها و هذا الشكل السلبي من الرعاية لا يمكن الأبناء من إستدماج ثقافة المجتمع بالشكل الكامل و هذا الترك يجعل الأبناء يتمادون في تجاهلهم لثقافة المجتمع و هو إهمال سببه غياب الوالدين العقلي و العاطفي بسبب نقص الوعي الوالدي و عدم النضج و كثرة الخلافات الاسرية (فاطمة الكتاني :2000،ص79)

ثانيا : تعريف التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق :

* يعتبر مفهوم التوافق adjustment من المفاهيم المركزية في علم النفس ، حيث يعتبر علم النفس بكل فروعه دراسات في عمليات التوافق و هو يدرس توافق الفرد مع مواقف حياته التي تملئها عليه طبيعة الإنسان في استجابتها لمواقف الحياة

و يعرف زهران 1988 التوافق النفسي: أنه عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك و البيئة بالتغيير و التعديل إلى الأفضل حتى يحدث توازن بين الفرد و بيئته (حامد زهران -1988-ص29) و يعرفه **آيزنك** : أنه توازن في إشباع حاجات الفرد و متطلبات بيئته ، كما تعرف **الحسين 2000** أنه حالة من التوازن في الإشباع ، و يمتاز الإنسان عن غيره في التوافق بأنه يوازن وفق ما ترغبه ذاته أو يعود عليه بالفائدة حيث لا يتصادم مع معايير ه الثقافة الواضحة المجتمعية ، و المنهج الديني الذي يعتبر مرشده و أساس وجوده في هذه الحياة ، و يعرفه **جاسم العبيدي 2009**: أنه مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته و حل صراعاته و مواجهة مشكلاته من إشباعات و إحباطات وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام و التناغم مع الذات و مع الآخرين في الأسرة و في العمل و في التنظيمات التي ينخرط فيها و يكون سوء التوافق maladjustment هو فشل الشخص في تحقيق إنجازاته و إشباع حاجاته و مواجهة صراعاته بطريقة سوية يرضى بها المجتمع و الثقافة التي يعيش في إطارها و هته الحالة من عدم الانسجام و التناغم إذا زادت عن حدها يقترب الشخص بذلك من العصاب .(محمد جاسم العبيدي-2009-ص14)

*** مظاهر و مؤشرات التوافق النفسي و الاجتماعي :**

النظرة الواقعية للحياة : و هي توافق الشخص مع متطلبات واقعه الحاضر و تقبل الواقع المعاشي بكل ما فيه من أفراح و أحزان ،واقعي في تعامله متفائلا ،سعيدا مقبل على الحياة اجتماعي منبسط غير متردد أو انعزالي .

مستوى طموح الفرد: و هي توافق الفرد من خلال موازنته لطموحاته مع مستوى إمكاناته و السعي من خلال دافع الانجاز إلى تحقيقها ، بينما الغير متوافق قد يرسم مطامح و آمال بعيدة عن أرض الواقع و عدم تحقيقها و تجسيدها يؤدي به للانهايار و الكآبة و النظرة السوداوية للغير و السلوك العدائي للمجتمع .(سهير كامل أحمد-1998-ص29)

الإحساس بإشباع الحاجات النفسية : من أهم هذه الحاجات النفسية الإحساس بالأمن و الإحساس بالتعاطف و المودة و هي حاجة ضرورية تتمثل في إحساسه أنه محبوب و أنه قادر على حب الآخرين و كذلك حاجة ثالثة و هي إحساس الفرد بأنه قادر على الانجاز و يتمثل في نجاحه في العمل و المشروع الذي يكلف به أو يتبناه ، و كذا إحساسه بالانتماء للجماعة و بالولاء و الاهتمام و حاجته للحرية بحيث تكون لديه حرية القبول و الرفض و التعبير في ضوء قناعاته بمعنى أن يعرف متى يساير و متى يغير ، فإذا أحس الفرد بإشباع هذه الحاجات يقترب بالضرورة من التوافق و الصحة النفسية (محمد جاسم العبيدي-2009-ص18)

مجالات التوافق :

- التوافق النفسي الشخصي و يشمل هذا البعد السعادة مع الذات و الثقة بها و الرضا عنها و الشعور بقيمها و إشباع الحاجات و التمتع بالأمن الشخصي و التمتع بالحرية في التخطيط للأهداف و توجيه السلوك والسعي إلى تحقيقها و مواجهة المشكلات الشخصية و العمل على حلها أو تغيير الظروف البيئية في تحقيق الأمن النفسي و التوافق الوجداني و العقلي ، و يرى مجدي أحمد محمد أن التوافق النفسي في أقصى درجاته يعني أن يعيش الفرد في زحمة هذه الحياة عيشة راضية في حدود قدراته و استعداداته (محمد أحمد مجدي -1996-ص264)

- التوافق الاجتماعي و يشير عبد الحميد محمد شادلي إلى أن التوافق الاجتماعي يتعلق بالعلاقات بين الذات و الآخرين ، إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الفرد لنفسه مما يساعد على عقد صلات اجتماعية مرضية تتسم بالتعاون و التسامح و الإيثار و تحمل المسؤولية و الاعتراف بحاجته للآخرين و لا يجب أن يشوب هذه العلاقة العدوان أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين و الإساءة لهم (عبد الحميد محمد شادلي -2001-ص52)

- التوافق الزوجي و يشمل السعادة الزوجية و الرضا الزوجي و الذي يتمثل في الاختيار المناسب و الاستعداد للحياة الزوجية و الدخول فيها بكل حب و تحمل المسؤولية و القدرة على حل المشكلات و الاستقرار الزوجي .

- التوافق العائلي و الأسري و يشمل الاستقرار الأسري و القدرة على تحقيق مطالب الأسرة و سلامة العلاقات بين الوالدين و سيادة الانسجام و التناغم .

- التوافق المهني و يشمل الرضي عن العمل و الاختيار المناسب للمهنة و الاستعداد لها و الصلاحية لانجازها.

***تعريف المراهقة:**

تعرفها **آنا فرويد** : المراهقة بمثابة فترة من الاضطراب في الاتزان النفسي ، و هي تنشأ بداية من النضج الجنسي و ما يتبعه من عودة النشاط الليبيدي . (ابراهيم قشقوش -1989-ص59)

يعرفها **ستانلي هول** : المراهقة فترة عواصف و توتر و شدة ، تكتنفها أزمات نفسية و تسودها المعاناة و الاحباط و الصراع و القلق لا يمكن تجنب أزماتها و الضغوط الاجتماعية و النفسية التي تحيط بها ، و حسب رأيه إن العامل الاساسي الذي يخلق التوترات و الصعوبات في هذه الفترة من العمر هو التغيرات الفيسيولوجية ، كما أن الحياة الانفعالية للمراهقين متناقضة من الحيوية إلى الخمول ومن المرح إلى الحزن و من الرقة إلى الفضاضة (حامد عبد السلام زهران -1982-ص21)

و يعرفها كذلك أنها الفترة التي تمتد من 12-13 سنة إلى 22-25 سنة و إعتبرها مرحلة ميلاد ثانوية و مرحلة أزمة و تحول عميق يثار عن طريق النضج و كمّ دراماتيكي جديد للشخصية و تميزها الهيجانات و العواصف و استمرارية النقلب في المزاج و التوتر في العلاقة بين الوالدين و المدرسين و الذي يجب أن يستقبل بروح عالية للاباء و المدرسين (gerard Philip-1973-p30)

المراهقة الوسطى : تمتد ما بين 15-17 سنة ، هذه المرحلة لا تحمل معها تغيرات جديدة و هذا أن معظم مميزات النضج الجسمي ظهرت ، و يكون فيها المراهق صورة ذهنية عن جسمه و ينظر إليه كمركز ذات تنقصها الرغبة و لا تستطيع تحمل الهزيمة و الاحباط .

الحاجات النفسية و الاجتماعية للمراهق : إن حاجات الفرد النفسية كثيرة و أساسية تلعب دورا إيجابيا في إستمرارية تطوره و نموه بشكل عادي في جميع المستويات و من بينها حاجته إلى الحب و التقدير ، حيث إن الحاجة إلى الحب في المراهقة تعتبر شيئا أساسيا بالنسبة لصحته النفسية حيث يشعر بالتقدير و الاهتمام الاجتماعي ممن هم حوله من عائلته و أقرانه و محبيه و مدرسيه ، و لكي يكون شعوره هذا شعورا صحيحا يجب أن يعترف له بأنه محبوب كفرد و مرغوب فيه لذاته و أنه موضوع حب و إعتزاز الآخرين .

كذلك على المراهق أن يحس بالأمن فإنه منذ نشأته في حاجة إلى الأمن و الرعاية من طرف والديه و ما حوله من كبار ، فهو يخشى المجهول و المستقبل و يريد أن يطمئن على مستقبله ن و يبحث عن علاقات يجد فيها راحته التامة و ان يشعر بالأمن الذي يتولد عنه التكيف الاجتماعي ، فيرى **فرويد** أن مصدر إنتفاض المراهق و توتره تكمن في الواقع في حاجته إلى الاستقلال عن سيطرة أبويه من الناحية الانفعالية ، كما ينتج أيضا من عدم توفر الاستقلال الانفعالي القلق و الكآبة و تحفزه للعدوان و إنتقاء الظروف الملائمة لتحقيق حاجاته بسبب قيود المجتمع ، فحسب **فينيكوت** المراهق هو الفرد الباحث عن الأنا الذي يكون حقا صحيحا ، أما **إريكسون** فيقول الذات الناجحة تؤدي إلى الشعور بالارتياح عند المراهق ، فإذا كان يحب ذاته و يقبلها سيساعده على تحقيقها ولكن إذا كرهه نفسه فإنه سيصبح متشائما و قلقا يستطيع أن يفشل عندما يكتشف فيه ضعف أو إبهام و هذا يؤدي به للانطواء

إجراءات الدراسة :

***منهج الدراسة:**إعتمدنا في دراستنا الحالية المنهج الوصفي بإعتباره الأنسب في مثل هذه الدراسات .

***خصائص عينة الدراسة:** تمثلت العينة في تلاميذ السنة الثانية متوسط و تم إختيارهم من ثانوية العقيد الحواس بسيدي بلعباس بالطريقة العشوائية البسيطة ، حيث تضمنت العينة التلاميذ من الجنسين (78ذكور 72إناث) في ستة أقسام من مختلف التخصصات الموجودة بالثانوية ، و قدر عددهم 150 تلميذ.

***أدوات الدراسة :**

- إعتمدنا في دراستنا على أداتين هما : أولا إختبار الشخصية في المرحلة الإعدادية و الثانوية لمحمود عطية هنا و المعدل من طرف مجموعة بحث بجامعة وهران قسم علم النفس ،ثانيا إستبيان معد من طرف الباحثة لقياس السلطة الوالدية .

- وصف إختبار الشخصية :هو إختبار مأخوذ أساسا من إختبار كاليفورنيا للأطفال قام بإعداده كل من الباحثين ثورب و كلاري و تيجز في عام 1939 و كيّفه محمد عطية هنا سنة 1986 على البيئة المصرية و يحتوي هذا الإختبار على قسمين هما التوافق النفسي و التوافق الاجتماعي و يحتوي على 180 فقرة مقسّمة على 6 أبعاد في التوافق النفسي بحيث أن كل بعد يتضمن 15 فقرة ، وتنقسم الأبعاد كالتالي :إحساس المراهق بقيمته ،إعتماد الورايق على نفسه،شعور المراهق بحريته ،شعوره بالانتماء،خلو المراهق من الاعراض العصابية ،تحرر المراهق من الميل للانفراد،و6أبعاد في التوافق الاجتماعي حيث أن كل بعد يتضمن 15 فقرة ، وتنقسم الأبعاد كالتالي : إعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية ،إكتساب المراهق للمهارات الاجتماعية ،تحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع ،علاقة المراهق بأسرته علاقة المراهق في المدرسة، علاقة المراهق في البيئة المحلية.

و يطلب من المفحوص الاستجابة لكل مفردة بأحد الاحتمالات التالية :

نعم - لا بحسب إنطباق المفردة عليه .

ويصحح الاختبار عن طريق مطابقة إجابات المفحوص مع إجابات سلم التصحيح الموضوع من طرف الباحث محمود عطية هنا، بحيث إذا كانت الإجابة مطابقة تعطى درجة 1 ، و إذا كانت الاجابة غير مطابقة تعطى الدرجة 0.

تم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار كالاتي :

***صدق الاتساق الداخلي :**لقد تم تقدير صدق إختبار الشخصية بإستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين كل فقرة و البعد الذي تنتمي إليه و كذلك بين الابعاد و الدرجة الكلية للاختبار و إعتمد البحث على مستوى الدلالة 0,01و تبين من خلال النتائج أن جميع معاملات الارتباط بحساب معامل إرتباط بيرسون بين كل فقرة و البعد الذي تنتمي إليه في محور التوافق النفسي كانت دالة و تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (-0,45 - 0,71) مما يدل على إتساق الفقرات مع أبعادها الفرعية و مع البعد العام

للتوافق النفسي و الدرجة الكلية للاختبار قدرت ب 0,96 يتبين على أنها على درجة مقبولة من الصدق ، و نفس الأمر مع محور التوافق الاجتماعي تبين من خلال النتائج أن جميع معاملات الارتباط بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة و البعد الذي تنتمي إليه كانت دالة و تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,35-0,69) مما يدل على إتساق الفقرات مع أبعادها الفرعية و مع البعد العام للتوافق الاجتماعي والدرجة الكلية للاختبار قدرت ب 0,87 مما يتبين على أنها على درجة مقبولة من الصدق.

*حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية : تم حساب الارتباط بين المجموع الكلي للدرجات الفقرات الفردية و الزوجية للاختبار ككل و ذلك بإستخدام برنامج الحزمة الاحصائية المطبق في العلوم الاجتماعية فكان معامل الثبات $r = 0,62$ و بالتصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات $r = 0,77$ أما بالتصحيح بمعادلة غوتمان أصبح معامل الثبات $r = 0,76$ مما يدل على أن الاختبار على درجة من عالية من الثبات.

الخصائص السيكومترية لإستبيان ممارسة السلطة الوالدية :

- وصف الأداة : تم تصميم هذه الأداة خصيصا لقياس السلطة الوالدية بعد إطلاع الباحثة على الجانب النظري و الدراسات السابقة و المقاييس التي إستخدمت قياسها في البيئة العربية و الجزائرية و تكونت الاداة من 70 فقرة مقسمة على ثلاث أبعاد كالتالي: بعد الممارسة الوالدية الوسطية و تكون من 27 فقرة و بعد الممارسة الوالدية المتسلطة و تكون من 29 فقرة و بعد الممارسة الوالدية المهملة و تكون من 14 فقرة، حيث يطلب من المفحوص الاستجابة لكل فقرة بأحد الاحتمالات التالية (نعم - أحيانا - لا) حسبما تنطبق عليه الفقرة، و يصحح حسب المفتاح التالي
- المفردات الموجبة (دائما 3 درجات ، أحيانا 2 درجة ، أبدا 1 درجة)
- المفردات السالبة (دائما 1 درجة، أحيانا 2 درجة، أبدا 3 درجة)
- تم إختبار صدق الاداة من خلال صدق المحكمين الذين أجمعوا على أن الاداة تقيس ما وضعت لقياسه و تم الموافقة على البدائل و الصياغة .
- حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة و بعد الممارسة الوالدية التي تنتمي إليه و تراوحت ما بين (0,43 - 0,82) و بين الابعاد و الدرجة الكلية للاداة و توضح أن معامل ارتباط بعد الممارسة الوسطية و الدرجة الكلية للاختبار يساوي 0,67 و بين بعد الممارسة المتسلطة و الدرجة الكلية للاختبار يساوي 0,82 و بين بعد الممارسة المهملة و الدرجة الكلية للاختبار يساوي 0,68 ما عدى الفقرات التي لم تثبت دلالتها و تم حذفها وهي (20،09،17،20،22،34،49)
- حساب ثبات الاداة : تم حسابه بطريقتين ، طريقة التجزئة النصفية و ذلك بحساب الارتباط بين المجموع الكلي للفقرات الزوجية و بين المجموع الكلي للفقرات الفردية للاختبار ككل و ذلك بإستخدام برنامج الحزمة الاحصائية المطبق في العلوم الاجتماعية فكان معامل الثبات $r = 0,51$ و

بالتصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات $r = 0,54$ أما بالتصحيح بمعادلة غوتمان أصبح معامل الثبات $r = 0,54$ مما يدل على أن الاداة على درجة مقبولة من الثبات.

- حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ بين الابعاد الثلاثة و الاداة ككل و كانت النتائج كالتالي : معامل الثبات لبعد الممارسة الوسطية يساوي 0,80، معامل الثبات لبعد الممارسة التسليطية يساوي 0,87، و معامل الثبات لبعد الممارسة المهمة يساوي 0,84 مما يدل على ثبات الاداة.
- **الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة هي :** معامل ارتباط بيرسون ،معامل ارتباط سبيرمان براون ، التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي.

- **عرض و تفسير نتائج الدراسة :** افترضت الدراسة الفرض التالي كاحتمال متوقع لتساؤل البحث :

- "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة السلطة الوالدية الوسطية و التوافق النفسي و الاجتماعي للمراهق المتمدرس " .

و جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم 01

- **جدول رقم 01 يوضح نتائج الفرضية العامة :**

المتغيرات	1 انحراف المعياري	الم توسط	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدالة
النموذج الامومي الوسطي	7 91,	5 8,6	150	0,49	0,01
التوافق النفسي الاجتماعي	1 2,69	7 4,25			
النموذج الابوي الوسطي	6 71,	5 7,3	150	0,51	0,01
التوافق النفسي الاجتماعي	1 2,69	7 4,25			

يوضح من الجدول 01 وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة الام للسلطة الوسطية و التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق في الاسرة إذ أن متوسط درجات أفراد العينة و التي قدرت 150 مراهق في متغير السلطة الوسطية للام قدر ب 58,6 و بانحراف معياري قدره 7,91 بينما بلغ متوسط درجاتهم في متغير التوافق النفسي الاجتماعي ب 74,25 بانحراف معياري قدره 12,6 و كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين هو 0,49 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01.

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين ممارسة الاب للسلطة الوسطية و التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق في الاسرة إذ أن متوسط درجات أفراد العينة و التي قدرت 150 مراهق في متغير السلطة

الوسطية للام قدر ب 57,3 و بإنحراف معياري قدره 6,71 بينما بلغ متوسط درجاتهم في متغير التوافق النفسي الاجتماعي ب 74,25 بإنحراف معياري قدره 12,6 و كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين هو 0,51 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01، و هذا يدل على أنها فرضية محققة تأكدت نتائجها من خلال الجدول أعلاه ، ويعني أن نموذج الوالدين في ممارسة السلطة الوسطية يعكس درجة من التوافق العالية عند المراهقين المتمدرسين و هو تناسب طردي أثبتته الدراسات السابقة كدراسة الكبيسي 1988 بعنوان التكيف الشخصي و الاجتماعي لدى الاحداث الجانحين و علاقته بالمعاملة الوالدية في العراق على عينة تكونت من 167 من الجانحين و توصل الباحث للنتائج التالية :

- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الاسلوب الديموقراطي المرن و التكيف النفسي الاجتماعي ، فالنموذج الوالدي المرن ينتج مراهقا متوافقا نفسيا و إجتماعيا تصدر عنه سلوكات مرنة و تؤهله بقدرة على التوفيق بين رغباته و متطلبات البيئة و ذاته ،حيث يحاول قدر الامكان تسجيل استجابات و امتلاك سلوكات متوازنة يرضي بها ذاته و الاخرين ، كما جاءت دراسة يوسف 1995تهدف إلى معرفة إدراك الابناء للمعاملة الوالدية و علاقتها بسلوكهم الاجتماعي و ذلك على عينة مكونة من 304 طالب و طالبة بالصف التاسع من مرحلة التعليم الاساسي و أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك إرتباطات موجبة بين أسلوب المعاملة الوالدية بعد الديموقراطية و معظم المواقف الاجتماعية المرغوب فيها .

كما جاءت دراسة مسلم 1997وهدفت إلى الكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في إدراكهم لاساليب المعاملة الوالدية و مستوى دافعية الانجاز باختلاف المستويات الاجتماعية و الثقافية للأسرة و طبق البحث على عينة من 315 طالب و طالبة بالمرحلة الثانوية في القاهرة و كان من أهم النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالتقبل و الاستقلالية و بين دافعية الانجاز لكل من الجنسين (مسلم أمال السيد :1997،ص92)، وجاءت دراسة عطية 1991 و تهدف إلى دراسة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية و التوافق النفسي لدى الاطفال و تكونت عينة الدراسة من 50 طفل متوافق نفسيا و 40 طفل سيئ التوافق أعمارهم ما بين 9-12 سنة بمحافظة القاهرة و كانت أهم النتائج كالتالي : أساليب التنشئة الوالدية التي يتلقاها الاطفال المتوافقين كان يسودها الحب و الرعاية و الحماية و العلاقات الوالدية القائمة على أساس راسخ من الترابط و المصادقة الفعلية و هناك علاقة إرتباطية موجبة بين تدعيم الاباء لأطفالهم و تشجيعهم نحو التقدم و الانجاز و بين التوافق العام للاطفال (عطية مهجة عبد المعز 1991) و هذا ما جاءت به دراسة أحمد 2002 و هدفت إل تحديد أساليب المعاملة الوالدية التي تساعد الابناء على التمتع بالاتزان الانفعالي و طبقت على عينة مكونة من 505 طالب في المرحلة الثانوية ، و كانت من أبرز النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية و التي تتسم بالتقبل و الاستقلال و التسامح و بين مستوى الاتزان الانفعالي لدى الابناء ، و هو الشيء الذي أثبتته دراسة أمين 2006 التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء من الجنسين و علاقتها بمستوى المهارات الاجتماعية و

اجريت الدراسة على عينة قوامها 510 طالب تتراوح أعمارهم ما بين 13-17 سنة من مدارس القاهرة و كان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التقبل و الاستقلالية و التسامح من جانب الوالدين و بين الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية و أن الاناث أكثر إدراكا لأساليب التقبل و التسامح في معاملة الاب أكثر من الذكور و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الاناث لأساليب الاستقلالية ن التبعية و التحكم (أمين فانتن محمد :2006) و دراسة هالة 2002 بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء من الجنسين و علاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية من 14-17 سنة و كان هدفها تحديد أساليب المعاملة الوالدية التي تساعد الابناء على التمتع بالاتزان الانفعالي و معرفة الاساليب التي تؤدي إلى خفضه و ذلك باختلاف المستويات الاجتماعية و الثقافية للأسرة و طبقت الدراسة على عينة قوامها 505 مفردة من طلاب المرحلة الثانوية من القاهرة و من أهم النتائج المتوصل إليها وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالتقبل و الاستقلالية و التسامح و بين مستوى الاتزان الانفعالي و الايجابية و قبول الذات و القدرة على مواجهة المشكلات و حلها بطريقة سوية لدى الابناء .

التوصيات :

- ضرورة تأهيل الوالدين بعقد ندوات و دورات تدريبية للوالدين و المربين للتوعية بالمخاطر التي تطرحها مرحلة المراهقة على الابناء .
- ضرورة التوعية بتربية الابناء وفق مبادئ و قيم و أخلاقيات ثابتة تؤهلهم للتفاعل مع مستجدات العصر و كل مل من شأنه زعزعة هويتهم.
- التأكيد على أهمية التواصل بين الاسر و أبنائها كي يتسنى لهم مساعدة الابناء على بناء شخصيتهم .
- الدعوة إلى استعادة الترابط الاسري و دعم الادوار التقليدية للأسرة.

خاتمة : فمن خلال هذه الدراسات يتوضح ان ممارسة السلطة الوالدية الوسطية سواء من جانب الام أو الاب ترتبط بالتوافق النفسي الاجتماعي و دافعية الانجاز و المهارات الاجتماعية و الإلتزان الانفعالي و الشعور بالرضا و السعادة و بناء الشخصية السوية للأبناء ، لذلك لا بد في هذا النوع من الممارسات التربوية أن يتوفر الوالدين على الاهلية الوالدية التي تتطلبها التربية كحالة إستعجالية لا بد من تقويم وضعيتها عبر أبحاث و دراسات لاحقة .

قائمة المراجع :

- (1) أحمد السيد محمد إسماعيل، مشكلات الطفل السيكولوجية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط2، 1995.
- (2) أمين محمد فانتن ،أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء و علاقتها بالمهارات الاجتماعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة.2006
- (3) أحمد محي الدين حسين ، الاسرة المصرية و المحاور الاساسية لتنشئة الفتيات الجامعيات (دراسة عاملية في السلوك و الشخصية)، دار المعارف ، القاهرة ، المجلد الثاني، 1972.

- (4) أحمد محي الدين حسين ،التنشئة الاسرية للابناء الصغار ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،مصر،1987.
- (5) إبراهيم قشقوش ، سيكولوجية المراهقة ، المكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، الطبعة الاولى 1980.
- (6) السبعواوي فضيلة عرفات ، الخجل الاجتماعي و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية ،دار الصفاء للنشر والتوزيع ، الاردن ط1.
- (7) حامد عبد السلام زهران ، الصحة النفسية و العلاج النفسي ، دار المعارف القاهرة ، ط2.
- (8) سهير كامل أحمد ، محمد سليمان شحاتة ، تنشئة الطفل و حاجاته بين النظرية و التطبيق ، دار المعارف الجامعية ، الاسكندرية 2001.
- (9) عباس محمود عوض ، الموجز في الصحة النفسية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ،دون طبعة ، 1987.
- (10) عبد الحميد محمد شادلي ، الصحة النفسية و التوافق النفسي ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ط1، 2001.
- (11) مجدي محمد أحمد ، علم النفس العام دراسة في السلوك الانساني ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ط1، 2003.
- (12) محمد عماد الدين إسماعيل ، رشدي فام منصور ، مقياس الاتجاهات الوالدية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة 1964.
- (13) مريم عبد الله النعيمي ، المملكة الاسرية ، دار ابن حزم ، بيروت ط1،2005.
- (14) فوزية يوسف عبد الغفور ، معصومة احمد ابراهيم ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، السنة 16 ، العدد2421، 1998.

المذكرات :

- (01) مسلم أمال السيد ، المعاملة الوالدية و علاقتها بدافعية الانجاز لدى الابناء من الجنسين ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة 1997.
- (02) جبر محمد هناء ال ثاني ، العلاقة بين إدراك الجو الاسري و بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس 1992.
- (03) المعز عبده مهجة عطية ،العلاقة بين التنشئة الاجتماعية و التوافق النفسي لدى الاطفال ، رسالة ماجستير ، كلية الاداب جامعة عين شمس 1991.

المراجع باللغة الاجنبية :

- 1- Gérard Philip Guasch ;l'adolescent et son corps ,edition puf ,1973
- 2-Maurice porot ;l'enfant et les relations familiales ;presses universitaires de France ,8ème édition ,paris,1979 .

ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مرحلة التعليم الثانوي ولاية سعيدة أنموذجا

د. شريف علي¹

تمهيد :إن التعليم هو القوة المحركة للمجتمع وبه تبني الأمم حضارتها ورفيها، وهو مقياس تحضر الأمم و الشعوب خاصة في هذا العصر الذي يتميز بالتقدم المعلوماتي و العلمي و التكنولوجي المتسارع، وبه تتمكن الأمم من مواكبة التطورات العالمية المعاصرة و المستقبلية.

و الرياضيات هي جزء لا يتجزأ من العلوم الحديثة، بل هي أساسها، و التي إذا استطعنا إدراك أهميتها وأهمية تطبيقاتها في الحياة، فإننا سنتمكن من أن نستغلها بالطرق التي من شأنها أن تسهم في التقدم العلمي والتقني لبلادنا، حيث أصبحت تطبيقاتها شيئا أساسيا في الحياة اليومية، وليصبح تعليمها ذا معنى لابد من معرفتها وإدراك أهميتها وربطها بالواقع، و بذا يقبل التلاميذ على تعلمها، وتنمو ميولهم نحوها، وتدفعهم إلى الاهتمام بها لأنها مادة محورية في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لما لها من تأثير بالغ على النتائج العامة للتلاميذ خاصة بالنسبة للشعب العلمية، كما تشكل حجرة عثرة لتلاميذ الشعب الأدبية. ولما لها من أهمية في المسار الدراسي للتلميذ، كان لا بد من الكشف على أسباب ضعف التحصيل فيها من وجهة نظر الأساتذة المدرسين لها وذلك من أجل وضع التوصيات والاقتراحات التي من شأنها أن تخفف من حدة هذه المشكلة.

1-تحديد الإشكالية: تعتبر مشكلة تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات من أهم المشكلات التي تعترض التلميذ في مساره الدراسي لما لها من آثار سلبية على انتقاله وتوجيهه بصفة خاصة، وعلى رسوبه وتسربه من المدرسة بصفة عامة، وبما أن مادة الرياضيات هي مادة دراسية محورية في التعليم الثانوي خاصة لتلاميذ الأقسام العلمية وبما أنها تعتبر كذلك مادة مسقطة لتلاميذ الأقسام الأدبية، كان لا بد من دراسة الأسباب الكامنة وراء ضعف نتائج التلاميذ فيها، حيث لوحظ تدني في نسب النجاح العامة المحققة في هذه المادة في ولاية سعيدة ولم تتجاوز نسبة 50% في شهادة البكالوريا للسنوات الثلاث الماضية، إذ كانت في دورة جوان 2015 ، 23.90% وفي دورة جوان 2014 16.57% ولم تتجاوز في دورة جوان 2013، 45.95%.

إن إشكالية الدراسة تتمحور حول أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة المدرسين لمادة الرياضيات، وذلك في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بالأستاذ، كالجنس والمؤهل العلمي و التكوين القبلي والخبرة ومكان العمل. وعليه فالسؤال المطروح:

¹ أستاذ محاضر جامعة د. مولاي الطاهر - سعيدة -

ما هي أهم أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة؟

وهل هذه الأسباب متعلقة بالتلميذ أو بالأستاذ أو بالمنهاج الدراسي أو بالبيئة المحيطة؟

وما هي السبل الكفيلة بالرفع من مستوى التحصيل لدى التلاميذ؟

ويندرج ضمن هذه الإشكالية العامة تساؤلات جزئية هي كالاتي:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير التكوين القبلي؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير مكان العمل؟

الفرضيات: 2-

- 1- أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات هي الأسباب المتعلقة بالتلميذ.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس؟
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير التكوين القبلي؟
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة؟
- 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير مكان العمل؟

3- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى :

- 1- التعرف على الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى التحصيل بشكل عام في مادة الرياضيات.

2- التعرف على الترتيب حسب الأولوية من وجهة نظر الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي.

3- التعرف على الفروق في مستوى تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي تبعا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والتكوين القبلي والخبرة ومكان العمل.

4- اقتراح الحلول التي من شأنها أن ترفع من مستوى التحصيل في هذه المادة.

4-حدود الدراسة : هناك عدة محددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج الدراسة حيث اقتصر عينة الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات للعام الدراسي الحالي 2016/2015 في ولاية سعيدة (حضري، شبه حضري، ريفي).

5-التعاريف الإجرائية:

أ- ضعف التحصيل الدراسي: هو انخفاض أو تدني نتائج التلميذ دون المستوى العادي المتوسط لقسمه أو لمؤسسته لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة .

ب- الرياضيات: مادة دراسية علمية تدرس في التعليم الثانوي ويعتمد فيها على التفكير التجريدي والمنطقي وتستخدم فيها الرموز والأرقام والعلاقات.

ج-الأساتذة: هم أساتذة التعليم الثانوي المتحصّلين على شهادة ليسانس وماستر المثبتون والمرسمون من قبل مفتشي التربية الوطنية لمادة الرياضيات والمصنفون في رتبة 13 الى غاية رتبة 16 بتدرج سلم الترقية و الذين يقومون بتدريس تلاميذ الطور الثانوي للمستويات الأولى والثانية والثالثة ثانوي .

ج-التعليم الثانوي:هو مرحلة هامة في مسار التلميذ الدراسي والذي يتوج في نهايته بشهادة البكالوريا والتي تؤهله إلى الالتحاق بالتعليم العالي. ويتضمن التعليم الثانوي حاليا ستة (06) شعب دراسية وهي : العلوم التجريبية، الرياضيات ، التقني رياضي، التسيير والاقتصاد، الأدب والفلسفة، واللغات الأجنبية، بالإضافة إلى الجذعين المشتركين آداب وعلوم وتكنولوجيا.

6- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات : يستخدم العديد من الناس كلمتي الرياضيات والحساب بشكل متبادل، وعلى أي حال فإن مفهوم الرياضيات يعتبر مفهوماً مجرداً بدرجة عالية، وهي لغة رمزية تستخدم لتسهيل عملية التفكير والتعبير عن العلاقات الكمية والمكانية، والحساب من جهة أخرى هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحقيقية وحساباتها. وبينما يعتبر الحساب أقل تجريداً من الرياضيات، إلا أنه لغة رمزية ويشير إلى العلاقات المكانية - الرمزية، ويبدو أن معظم أدوات التقويم وأساليبه تقوم بالحساب على الرغم من أن العمليات الرياضية والاستدلال الحسابي هما الجانبان اللذان حظيا باهتمام خاص من قبل المهنيين في التربية الخاصة .

7- التأخر الدراسي في مادة الرياضيات: إن الخاصة المميزة الرئيسية بين المتأخرين دراسيا والمتفوقين هو السرعة التي يتعلم بها التلاميذ الرياضيات. وفي الوقت الذي ينمى فيه معظم التلاميذ القدرات العقلية التي تمكنهم من تعلم الرياضيات في المراحل المختلفة من نموهم العقلي إلا أنه توجد

تباينات بين التلاميذ في معدلات السرعة التي يصلون بها إلى التمكن من المهارات والمفاهيم والمبادئ الرياضية على الرغم من أن هناك عددا ليس بكبير من المتأخرين دراسيا لا يقدر على تعلم الرياضيات بسبب أنهم معوقين عقليا أو لديهم مشكلات سيكولوجية، إلا أن معظم المتأخرين دراسيا لا يتعلمون الرياضيات بصورة جيدة لأنهم لأسباب عديدة غير قادرين على تعلم الرياضيات بالسرعة التي يقدمها بها الأستاذ، حيث أن معظم المعلمين يقدمون الرياضيات بسرعة تناسب الأعلى 60 % أو 70 % من التلاميذ في القسم. لذلك فإننا نرى أن مصطلح المتأخر دراسيا ينطبق على أولئك التلاميذ الذين ينجزون إنجازا ضعيفا لأنهم يتعلمون أبطأ من معظم زملائهم في القسم. (محمد عبد الرحيم عدس: 25، 1999)

7-1- سمات المتأخر دراسيا في الرياضيات:

- يعرف المتأخر دراسيا بسمة أو أخرى أو بمزيج من الآتي:
 - معامل ذكاء منخفض، • ضعف في التحصيل في الرياضيات.
 - انخفاض في العلامات التي يضعها الأساتذة (أعمال السنة)،
 - ضعف في مستوى القراءة. (فتحي مصطفى الزيات: 1998، 442)
- ولكنهم على أية حال يظهرون قدرات عقلية أقل من المتوسط بالنسبة لواحدة على الأقل من المعايير السابقة، وهناك احتمال أن يبدو عليهم نوع من الضمور الرياضي أو النمو المقيد. ولكنهم ليسوا جميعا متشابهين في كل الصفات ولكن لكل منهم نقاط ضعفه ونقاط القوة فيه ولعل مظاهرهم العامة فقدان الثقة في أنفسهم وصورة سلبية عن ذواتهم بالنسبة للرياضيات.

8- أهداف تدريس الرياضيات في التعليم الثانوي: -أ الهدف التدريبي النظري : ونعني به استخدام الرياضيات لتدريب عقل التلميذ على التفكير والتعليل وتقوية ذاكرته إلى جانب الأخذ به إلى أبواب المنطق والحجة والنظام . ب- الهدف العملي التطبيقي : ونعني به تدريس الرياضيات لاستخدامها في النواحي التجارية وما يتصل برجال الأعمال والمحاسبين والفلكيين. (خليفة عبد السميع خليفة: 1999، 11). و يمكن إيجاز أهداف تدريس الرياضيات بصفة عامة كما يلي:

-اكتساب المعلومات الرياضية عبر المشكلات، ومعرفة المبادئ الرياضية و اكتساب المهارات أي الكفاءة في الأداء كإجراء العمليات الحسابية المباشرة واستخدام الأدوات الهندسية في القياس وفي الرسم وفي الإنشاء الهندسي، وفهم العلاقة بين الأعداد، والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي، -الدقة والسرعة في الإنجاز مثل الدقة في الإنشاء الهندسي، واكتساب أساليب التفكير الرياضي وتنمية القدرات الإبتكارية، التفكير السليم والدقيق، وتربيض الوضعيات وتوظيف الرياضيات في مجالات مختلفة من الحياة اليومية وفي بقية العلوم الأخرى.

-إظهار دور الرياضيات في الإسهام في حل مشكلات التنمية وتطوير التكنولوجيا وبقية العلوم الأخرى. (تأليف جماعي: تعليمية مادة الرياضيات ص93)

وفي الجزائر نجد بأن أهداف تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي قد تغير عبر مراحل مختلفة وتغيرت معها المناهج والمحتويات ، فإذا كان تدريس الرياضيات سابقا يهدف إلى تمكين التلميذ من الحصول على أكبر قدر من المعارف الرياضية والتي يكون مطالبا باستظهارها عند الطلب، فإن تدريسها في الوقت الحاضر يهدف إلى:

- تنمية الفهم لدى التلميذ لطبيعة الرياضيات وبنيتها، من خلال تدريبه على التفكير المنطقي والبرهان الرياضي، واستخدام ذلك في حل المشكلات، وتعميق فهم التلميذ للمحيط المادي حوله، من خلال دراسة نماذج رياضية وأشكال هندسية وعلاقات وقواعد..

- تنمية مهارات التلميذ في إجراء الحسابات، باستخدام وسائل متنوعة، بدقة وفهم وفعالية، و- تزويد التلميذ بمعارف رياضية ومهارات ضرورية لدراسة العلوم وفروع المعرفة الأخرى. (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات: 2006، 4)

أصبح هدف تدريس الرياضيات ببرامجها الجديدة في التعليم الثانوي بالجزائر يخضع بصفة عامة إلى مقارنة أساسها أن عرض أي موقف رياضي يتم بالانتقال من المحسوس إلى المجرد، كلما كان ذلك ممكنا، قصد إعطائه دلالة بالنسبة للمتعلم، وأن تراعي عملية التعليم في الرياضيات الطبيعة المجردة لهذه الأخيرة، و التي تتطلب استعمال العقل باستمرار لفهمها، دون إغفال الجوانب الوجدانية لتقبلها والميل إليها.

9- عينة الدراسة:

جدول رقم (1) يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة (الأساتذة) وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتكوين القبلي وسنوات العمل و مكان العمل.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	39	61.90%
	إناث	24	38.10%
	المجموع	63	100%
المؤهل العلمي	ليسانس	44	69.84%
	ماستر	19	30.16%
	المجموع	63	100%
التكوين القبلي	جامعة	45	71.43%
	مدرسة عليا	18	28.57%
	المجموع	63	100%
سنوات	من 05 - 0 سنوات	28	44.44%

04.%25	16	من 06-10 سنوات	العمل
16.%30	19	من 10 سنوات فأكثر	
%100	63	المجموع	
68.%39	27	حضري	مكان العمل
86.%42	25	شبه حضري	
46.%17	11	ريفي	
%100	63	المجموع	

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة الإناث قدرت بـ (38.10%) من حجم العينة مقارنة بنسبة الذكور و التي بلغت (61.90%)، أما بالنسبة للمؤهل العلمي فنجد أن النسبة المئوية للمؤهل الدراسي الماجستير كانت (30.16%) وهي أقل مقارنة بالليسانس وهذا راجع إلى نمط التوظيف الجديد الذي يلزم أساتذة التعليم الثانوي أن يكونوا حاصلين على شهادة الماجستير للتدريس بالثانوية بينما نجد النسبة المئوية لشهادة الليسانس أكثر من الماجستير والتي قدرت بـ (69.84%). أما عن التكوين القبلي فنجد أن خريجي الجامعة في هذه العينة أكبر بكثير مقارنة بخريجي المدرسة العليا للأساتذة حيث كانت نسبة خريجي الجامعة (71.43%) بينما لم تتجاوز نسبة خريجي المدرسة العليا (28.57%). وشكلت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين 0-05 سنوات (44.44%) وهي الأكثر مقارنة بالفئتين المتبقيتين، حيث كانت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين 6-10 سنوات (25.40%) ونسبة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم المهنية عن 10 سنوات (30.16%). أما عن مكان العمل فنسبة الأساتذة الذين يعملون في الثانويات ذات الطابع الحضري كانت (39.68%) وشبه الحضري (42.86%) وهي الأعلى مقارنة بالفئات الأخرى، بينما شكلت نسبة الأساتذة الذين يعملون في الثانويات ذات الطابع الريفي (17.46%).

9-1- مجال الدراسة: أجريت الدراسة في ثانويات ولاية سعيدة بطابعها الحضري وشبه الحضري

والريفي خلال السنة الجامعية 2015/2016

9-2- أداة الدراسة: بناء على الجانب النظري والدراسات السابقة تم إعداد استبيان لقياس أسباب

تدني التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة في التعليم الثانوي كما تم إشراك بعض الأساتذة، ويضم هذا الاستبيان مجموعة من العوامل التي يمكن أن تكون في اعتقادنا سببا في تدني التحصيل في مادة الرياضيات وهي مصاغة على شكل 40 فقرة، وبعد توزيعها على عينة الدراسة تم وضع استجابات لكل فقرة منها، وذلك تبعا لسلم ليكرت (lickert) الخماسي ذي الأبعاد المتساوية فهو سلم تقدير يحدد خمسة خيارات والتي تمثلت في (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض بشدة)

و نعطي درجة تتراوح ما بين (5 إلى 1) بحيث درجة (5) تعني الموافقة بشدة على البند ودرجة (1) المعارضة بشدة على البند.

وتمثل الدرجة المرتفعة على الأداة مؤشرا على ارتفاع أثر الأسباب في التحصيل الدراسي و وتمثل الدرجة المنخفضة على الأداة مؤشرا على انخفاض اثر الأسباب في التحصيل الدراسي من وجهة نظر الأساتذة. حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (40-200).

وتم اعتماد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

أقل من 40% أثر قليل جدا.

من 40 % إلى 50 % أثر قليل.

من 50% الى 60 % أثر متوسط.

من 60% الى 70% أثر كبير.

من 70% فما فوق أثر كبير جدا.

وقد تضمن استبيان الدراسة 04 أبعاد:

- البعد الأول : يتضمن (17) فقرة وتتضمن الأسباب المتعلقة بالتلميذ.

- البعد الثاني : ويتضمن (11) فقرة وتتضمن الأسباب المتعلقة بالأستاذ.

- البعد الثالث : ويتضمن (05) فقرة وتتضمن الأسباب المتعلقة بالمنهاج.

- البعد الرابع : ويتضمن (07) فقرة وتتضمن الأسباب المتعلقة بالبيئة المحيطة بالتلميذ.

9-3- صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق الأداة تم تقديم استمارة التحكيم إلى الأعضاء

المحكمين وهم (6) أساتذة تم حذف بعض الفقرات وتعديل أخرى حتى أصبحت الاستمارة في شكلها الحالي والذي طبق في هذه الدراسة، و قد تم الأخذ برأي الأغلبية حيث كانت نسبة اتفاق المحكمين 70% و هي نسبة تعد معيارا مقبولا عند كثير من الباحثين في ضوءه يتم قبول الفقرة أو تعديلها أو حذفها.

الجدول رقم (2) يوضح عينة المحكمين حسب الشهادة و الرتبة و الخبرة المهنية

المحكمين	الشهادة	الرتبة	الخبرة المهنية
01	ليسانس مدرسة عليا للأساتذة	أستاذ مكون	28 سنة
02	ليسانس مدرسة عليا للأساتذة	أستاذ مكون	24 سنة
03	ليسانس مدرسة عليا للأساتذة	أستاذ مكون	22 سنة
04	ليسانس مدرسة عليا للأساتذة	أستاذ رئيسي	16 سنة
05	ماستر	أستاذ	08 سنوات

06	ماستر	أستاذ	07 سنوات
----	-------	-------	----------

جدول (رقم 3) يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين للإستبيان بالأرقام

عدد المحكمين	عدد الفقرات	الحكم على الفقرات	محك الحذف
06	40	لائمة	حذفت الفقرتين من الاستبيان لأنها لا تناسب الدراسة الحالية.
		معدل	تعدل
		تعدل	تعدل
		%	%
		70	50

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 3) أن نسبة (70%) من فقرات الاستبيان قد أقر المحكمين أنها ملائمة جدول (رقم 4): يوضح معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها:

لرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
	الأسباب المتعلقة بالتلميذ	17	0,61
	الأسباب المتعلقة بالأستاذ	11	0,58
	الأسباب المتعلقة بالمنهاج	05	0,56
	الأسباب المتعلقة بالبيئة المحيطة	07	0,68
	الدرجة الكلية	40	0.82

5- ثبات أداة الدراسة: لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

جدول (رقم 5): يوضح معامل الثبات لكل فقرة من فقرات اداة الدراسة:

الفقرات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الفقرات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
في حالة حذف الفقرات	في حالة حذف الفقرات	في حالة حذف الفقرات	في حالة حذف الفقرات
1	,8160	21	,8160
2	,8220	22	,8190
3	,8180	23	,8170
4	,8160	24	,8160
5	,8160	25	,8170
6	,8230	26	,8250
7	,8140	27	,8180
8	,8180	28	,8170
9	,8130	29	,8190

10	8220	30	8170
11	8280	31	8230
12	8150	32	8160
13	8170	33	8210
14	8160	34	8210
15	8180	35	8170
16	8200	36	8210
17	8200	37	8180
18	8170	38	8110
19	8180	39	8120
20	8150	40	8310

الجدول (رقم 5) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha** باستعمال طريقة الثبات بترشيح الفقرات ، حيث في حالة حذفها يرتفع أو ينخفض معامل الثبات ، ومنه يتبين أن كل قيم معامل الثبات للفقرات تجاوز قيمة 0.80، وبالتالي لا داعي لحذف أي فقرة من فقرات أداة البحث.

لمعرفة أهم أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، تم حساب النسب المئوية لاستجابات الأساتذة على فقرات الاستبيان، ومن خلال النسب المئوية تم ترتيب البنود من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة فيما يخص الأسباب الأكثر أهمية، وتم ترتيب الفقرات كذلك من أدنى نسبة إلى أعلى نسبة فيما يخص الأسباب الأقل أهمية، و تم الاكتفاء بأهم عشرة أسباب الأولى، وأهم عشرة أسباب الأخيرة ،وذلك لمعرفة الأسباب الأكثر أهمية والأقل أهمية من وجهة نظر الأساتذة. وعليه كانت الأسباب الأكثر أهمية في تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مرحلة التعليم الثانوي كالتالي:

- 1- ضعف التلاميذ في الحساب الذهني والتفكير التجريدي.
- 2- اعتماد التلاميذ على الدروس الخصوصية وعدم الانتباه في القسم.
- 3- انخفاض دافعية ورغبة التلميذ في الدراسة.
- 4- ضعف التركيز لدى التلميذ داخل القسم.
- 5- انعدام التواصل بين الأساتذة وأولياء التلاميذ.
- 6- انعدام المنافسة العلمية وحب التفوق الدراسي داخل الأقسام.
- 7- الاعتقاد السائد لدى التلاميذ بصعوبة مادة الرياضيات.
- 8- عدم حل الواجبات المنزلية والمراجعة المنزلية للدروس المتلقاة.
- 9- الاكتضاض داخل الأقسام .
- 10- العطل المرضية وعطل الأمومة والاستخلاف في المناصب الشاغرة.

بينما كانت الأسباب الأقل أهمية في تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مرحلة التعليم الثانوي كالتالي:

- 1- الحالة الصحية والجسدية للتلميذ.
 - 2- نقص الكفاءة العلمية للأستاذ في مادة تخصصه.
 - 3- عدم إلمام الأستاذ بطرق التدريس الحديثة والنظريات التربوية والنفسية.
 - 4- تقديم الحلول الجاهزة للمسائل الرياضية دون إعطاء الفرص للتلميذ للتفكير.
 - 5- عدم إشراك التلميذ في بناء الدرس واعتماد أسلوب التلقين من طرف الأستاذ.
 - 6- النظرة السلبية للتلاميذ اتجاه أستاذ مادة الرياضيات.
 - 7- إتباع أساليب التقويم القائمة على الاختبارات التقليدية.
 - 8- الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها التلميذ.
 - 9- ارتفاع الحجم الساعي الأسبوعي للأستاذ في مادة الرياضيات.
 - 10- عدم توافق المنهاج مع المستوى المتوسط العام للتلاميذ.
- ولمعرفة أثر أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة تم اعتماد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

أقل من 40% أثر قليل جدا.

من 40 % إلى 50 % أثر قليل.

من 50% إلى 60 % أثر متوسط.

من 60% إلى 70% أثر كبير.

من 70% فما فوق أثر كبير جدا.

وتم التوصل إلى النتائج التالية كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (06) يوضح ترتيب وأثر أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة

نظر الاساتذة:

الترتيب	رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	أثر الأسباب
1	20	4.21	0.76	88.89	أثر كبير جدا
2	31	4.32	0.82	87.30	أثر كبير جدا
3	1	4.19	0.93	85.71	أثر كبير جدا
4	4	4.10	0.79	85.71	أثر كبير جدا

أثر كبير	جدا	85.71	0.80	4.11	30	5
أثر كبير	جدا	85.71	0.97	4.17	33	6
أثر كبير	جدا	84.13	0.83	4.22	5	7
أثر كبير	جدا	82.54	0.82	4.16	32	8
أثر كبير	جدا	80.95	0.96	4.10	8	9
أثر كبير	جدا	79.37	0.92	4.08	28	10
أثر كبير	جدا	76.19	0.94	4.10	2	11
أثر كبير	جدا	74.60	0.84	4.08	3	12
أثر كبير	جدا	74.60	0.86	4.05	7	13
أثر كبير	جدا	74.60	0.94	4.05	24	14
أثر كبير	جدا	73.02	1.12	3.92	21	15
أثر كبير	جدا	71.43	0.80	3.94	25	16
أثر كبير		68.25	1.07	3.30	36	17
أثر كبير		66.67	0.95	3.98	27	18
أثر كبير		65.08	1.15	3.79	11	19
أثر كبير		63.49	1.01	3.76	15	20
أثر كبير		61.90	0.92	3.62	35	21
أثر متوسط		60.32	1.14	3.62	10	22
أثر متوسط		60.32	1.02	3.57	22	23
أثر متوسط		60.32	0.93	3.75	29	24
أثر متوسط		60.32	1.26	3.52	40	25
أثر متوسط		58.73	0.98	3.67	16	26
أثر متوسط		57.14	1.10	3.70	23	27
أثر متوسط		55.56	1.15	3.38	19	28
أثر متوسط		53.97	1.10	3.51	18	29
أثر متوسط		53.97	1.10	3.43	26	30
أثر متوسط		52.38	0.96	3.51	38	31
أثر قليل		50.79	1.09	3.49	17	32
أثر قليل		49.21	1.00	3.37	14	33

أثر قليل	49.21	1.04	3.40	37	34
أثر قليل	47.62	1.12	3.40	12	35
أثر قليل	41.27	3.30	1.07	39	36
أثر قليل					
جدا	36.51	0.99	3.13	34	37
أثر قليل					
جدا	33.33	0.91	3.16	6	38
أثر قليل					
جدا	28.57	1.15	2.97	9	39
أثر قليل					
جدا	25.40	1.11	2.87	13	40

من خلال الجدول رقم(06) الذي يوضح ترتيب أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة نجد أن أثر الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والتي كانت توضح الأثر الكبير جدا للأسباب المقدمة في أداة الدراسة بلغت 16 سببا من مجموع 40 سبب محتمل لضعف التحصيل ،والتي تمثل نسبة 40% من مجموع الأسباب في أداة الدراسة،كما نجد كذلك أثر الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والتي كانت توضح الأثر الكبير من بين الأسباب المقدمة والتي بلغت 05 أسباب من مجموع 40 سبب محتمل لضعف التحصيل ،والتي تمثل نسبة 12.5% من مجموع الأسباب في أداة الدراسة،كما نجد أن أثر الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والتي كانت توضح الأثر المتوسط للأسباب المقدمة في أداة الدراسة بلغت 10 أسباب من مجموع 40 سبب محتمل لضعف التحصيل ،والتي تمثل نسبة 25% من مجموع الأسباب في أداة الدراسة. وبالتالي النسبة العامة لأثر الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة بلغ 77.5% وهو أثر كبير جدا.

2- اتجاهات آراء الأساتذة: لمعرفة اتجاهات آراء الأساتذة نقوم بحساب التكرارات في كل بند وحساب المتوسطات المرجحة.

2-1 حساب المتوسطات المرجحة: بما أن لدينا سلم ليكرت الخماسي فإنه توجد أربع مسافات بين كل درجة ودرجة، حيث طول الفترة المستخدمة هنا هي (5/4) أي نجد 0.80

جدول رقم(7) يوضح حساب المتوسطات المرجحة

المتوسط المرجح	المستوى
من 1.00 إلى 1.79	معارض بشدة
من 1.80 إلى 2.59	معارض
من 2.60 إلى 3.39	محايد
من 3.40 إلى 4.19	موافق

من 4.20 إلى 5.00	موافق بشدة
------------------	------------

بناء على حساب التكرارات لكل بند وبناء على الجدول السابق نحصل على جدول الاتجاهات للمحاور الأربعة وهي كالآتي:

3-1- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى: لاختبار الفرضية الأولى القائلة: أن أهم أسباب

ضعف التحصيل الدراسي هي الأسباب المتعلقة بالتلميذ. تم الاعتماد على الجدول الخاص بالترتيب النسبي لأهم أسباب ضعف التحصيل من وجهة نظر الأساتذة، واستخراج الأسباب التي تنتمي إلى البند المتعلق بالتلميذ. ومدى موافقة الأساتذة عليها من خلال اتجاهاتهم نحوها ومن خلال النسب المئوية التي تبين نسبة الموافقة على كل سؤال، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) يوضح أن أهم أسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات هي أسباب متعلقة

بالتلميذ

الترتيب	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الاتجاه
1	20	4.21	0.76	88.89	موافق بشدة
2	31	4.32	0.82	87.30	موافق بشدة
3	1	4.19	0.93	85.71	موافق
4	4	4.10	0.79	85.71	موافق
6	33	4.17	0.97	85.71	موافق
7	5	4.22	0.83	84.13	موافق بشدة
8	32	4.16	0.82	82.54	موافق
12	3	4.08	0.84	74.60	موافق
14	24	4.05	0.94	74.60	موافق
16	25	3.94	0.80	71.43	موافق
23	22	3.57	1.02	60.32	موافق
26	16	3.67	0.98	58.73	محايد
28	19	3.38	1.15	55.56	محايد
30	26	3.43	1.10	53.97	موافق
33	14	3.37	1.00	49.21	محايد
35	12	3.40	1.12	47.62	موافق
40	13	2.87	1.11	25.40	محايد

من خلال الجدول رقم (8) الذي يوضح أن أهم أسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات هي أسباب متعلقة بالتلميذ ، تبين أن من أهم العشرة أسباب لضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة توجد (07 أسباب) تنتمي إلى البند المتعلق بالتلميذ، وهي الفقرات التالية (رقم 20، 31، 01، 04، 33، 05، 32)، وكانت النسب المئوية لمدى موافقة الأساتذة على البنود السابقة المتعلقة

بالتلميذ (82.54،%84.13،%85.71،%85.71،%85.71،%87.30،%88.89) على التوالي، وكان اتجاه كل البنود السبعة في اتجاه موافق بشدة و موافق كما هو مبين في الجدول أعلاه..

إن النسب المئوية للبنود المتعلقة بالتلميذ واتجاهات الأساتذة نحوها توضح أن وجهة نظر الأساتذة اتجاه أسباب ضعف التحصيل الدراسي راجعة في معظمها إلى الأسباب المتعلقة بالتلميذ مثل البند رقم (20) الذي يرجع أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات إلى (ضعف التلاميذ في الحساب الذهني والتفكير التجريدي) والذي كانت نسبة موافقة الأساتذة عليه 88.89%، وكان اتجاههم نحوه بالموافقة بشدة، وكذلك بالنسبة للبند رقم (31) الذي يرجع أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات إلى (اعتماد التلاميذ على الدروس الخصوصية وعدم الانتباه في القسم) والذي كانت نسبة موافقة الأساتذة عليه 87.30%، وكان اتجاههم نحوه بالموافقة بشدة، وكذلك بالنسبة للبند رقم (01) الذي يرجع أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات إلى (انخفاض دافعية ورغبة التلميذ في الدراسة) والذي كانت نسبة موافقة الأساتذة عليه 85.71%، وكان اتجاههم نحوه بالموافقة.

إن ما تم استنتاجه من خلال عرض نتائج الفرضية الأولى، أن وجهة نظر الأساتذة لأسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات كانت في أغلبها نحو الأسباب المتعلقة بالتلميذ، لأنه قلما يقر الأستاذ أنه هو المتسبب في ظاهرة سلبية كضعف التحصيل الدراسي فلا يرجعها إلى الأسباب المتعلقة به أو بطريقة تدريسه أو بكفاءته، وهذا ما يحدو به إلى إرجاع أسباب ضعف التحصيل إلى التلميذ، ويلقي باللوم عليه ويحمله مسؤولية ضعف نتائجه هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون هذا راجع إلى طرائق التدريس الحديثة التي لا تجعل من الأستاذ محورا للعلمية التعليمية بل ينبغي على التلميذ بذل كل الجهود الذاتية التي توصله إلى فهم الدروس مثل المراجعة اليومية والمستمرة وحل الواجبات المنزلية وغيرها لكي يتجاوز الصعوبات التي يعانيها في مادة الرياضيات.

وتتفق الدراسة الحالية في نتائجها التي مفادها أن أسباب ضعف التحصيل الدراسي هي أسباب متعلقة بالتلميذ مع دراسة (حرز الله حسام، زياد بركات 2010) خاصة فيما يتعلق بدافعية التلميذ ورغبته في الدراسة، كما اتفقت مع دراسة (عبد اللطيف الحليبي، حمزة الرياشي سنة 1989) فيما يتعلق بعدم تنظيم الطالب لوقته واهتمامه بالذاكرة.

من خلال ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق باتجاهات الأساتذة حول أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، نقترح إجراء دراسة مشابهة حول أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لكن من وجهة نظر التلاميذ، أو من وجهة نظر مفتشي مادة الرياضيات وهذا للإحاطة بهذا الموضوع من زوايا مختلفة.

3-2- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية : لاختبار الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في

مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس، تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9) يوضح اختبار التجانس ومقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (ت) لمستويات تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير الجنس

	اختبار ليفين للتجانس		اختبارات			
		Sig.	df	(2-tailed)	Sig.	Mean Difference
تساوي التباين	326	,570	61	,315	,754	,583
عدم تساوي التباين			54,	327	,938	,745
تساوي التباين	,783	,187	61	,549	,585	,769
عدم تساوي التباين			58,	586	,281	,560
تساوي التباين	942	,336	61	,073	,287	,843
عدم تساوي التباين			53	,105	,373	,274
تساوي التباين	,064	,156	61	,163	,249	,952

عدم تساوي التباين				55		
			216	608	229	952

يوضح الجدول رقم (10) اختبار التجانس باستعمال اختبار ليفين ومقارنة المتوسطات عن طريق اختبار(ت)، من الاختبار الأول يتضح عدم وجود دلالة إحصائية حيث أن قيم الدلالة للمحاور الأربعة(التلميذ، الأستاذ، المنهاج، البيئة) كانت على الترتيب:

(0.15،0.33،0.18،0.57) وجميعها أكبر من 0.05 يعني ذلك وجود تجانس بين الذكور والإناث، مما يعني الاعتماد لدلالة (ت) على قيم الدلالة الأولى في العمود الخامس، واحتمالات المعنوية لاختبار (ت) للفرق بين المتوسطين هي على الترتيب(0.24،0.28،0.58،0.75) والتي بدورها أيضا تؤكد عدم وجود اختلاف حسب الجنس لكل محور وبالتالي:

نقبل الفرض القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

نلاحظ أن الدراسة الحالية اختلفت مع دراسة (د.حرز الله حسام ود.زياد بركات2010)،حيث كانت نتائج هذه الأخيرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور.

إن عدم اختلاف تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير الجنس قد يكون مرده إلى شخصية أستاذة مادة الرياضيات و التي غالبا ما تكون شخصية ذات طابع عقلائي، أي أن استجابات الأساتذة على بنود هذه الاستمارة لم تخضع للعاطفة التي غالبا ما تكون موجودة لدى أستاذات المواد الأخرى كالعلوم الاجتماعية واللغات، فطبيعة مادة الرياضيات تجعل من مدرستها أو دارسها ذا طابع جدي وحازم ومنطقي التفكير، وبالتالي مستويات تقديرات الأساتذة لم يؤثر عليها متغير جنس الأستاذ.

وقد يكون عدم اختلاف تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير الجنس راجع إلى بنود هذه الاستمارة التي لم تركز على أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات الناتج عن العلاقة بين التلميذ والأستاذ وبين التلميذ والأستاذة، وإنما رصدت استجابات الأساتذة لأسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات الراجعة لأسباب موضوعية أخرى مثل الأسباب المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته.

من خلال ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بتقديرات الأساتذة حول أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس والتي لم تبرز فروق دالة إحصائية بين

الجنسين، نقترح إجراء دراسة مشابهة تركز على علاقة التلميذ بالأستاذ وتأثيرها على تحصيله الدراسي في مادة الرياضيات تبعا لمتغير جنس الأستاذ.

3-3- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة :

لاختبار الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير المؤهل العلمي، تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(11) يوضح اختبار التجانس ومقارنة المتوسطات عن طريق اختبار(ت) لمستويات تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

	اختبار ليفين للتجانس		اختبار ت			
		Sig.	t	d	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
تساوي التباين لتلميذ	098	,755	,119	61	,905	,234
			,124	34	,902	,234
تساوي التباين لأستاذ	067	,797	1,234	34	,221	1,812
			1,210	3	,237	1,812
تساوي التباين لمنحاج	,269	,076	-	61	,941	-,060
			-	4	,936	-,060
تساوي التباين لبيئة	,023	,160	,135	61	,891	,118
			,147	4	,881	,118

يوضح الجدول رقم (11) اختبار التجانس ومقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (ت)، من الاختبار الأول يتضح عدم وجود دلالة إحصائية حيث أن قيم الدلالة للمحاور الأربعة (التلميذ، الأستاذ، المنحاج، البيئة) كانت على الترتيب:

(0.75، 0.79، 0.07، 0.16) وجميعها أكبر من 0.05 يعني ذلك وجود تجانس بين الليسانس والماستر، مما يعني الاعتماد لدلالة (ت) على قيم الدلالة الأولى في العمود الخامس، واحتمالات المعنوية

لاختبار (ت) للفرق بين المتوسطين هي على الترتيب (0.89، 0.94، 0.22، 0.90) والتي بدورها أيضا تؤكد عدم وجود اختلاف حسب المؤهل العلمي لكل محور وبالتالي:

نقبل الفرض القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير المؤهل العلمي. نلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة (د. حرز الله حسام ود. زياد بركات 2010)، حيث كانت نتائج هذه الأخيرة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

إن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات تبعا لمتغير المؤهل العلمي، قد يكون مرده إلى برنامج التكوين المتشابه إلى حد كبير بين التكوين في الليسانس والتكوين في الماستر، حيث يتلقى الأساتذة تقريبا نفس المعلومات، لكن الاختلاف يكمن في الوتيرة التعليمية التي يتلقى بها الأساتذة تكوينهم من خلال المدة الزمنية للتكوين، لذا نقترح إجراء دراسة مشابهة تدرس الأداء الوظيفي لأستاذ مادة الرياضيات داخل القسم تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس، ماستر)

3-3- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة :

لاختبار الفرضية القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير التكوين القبلي، تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح اختبار التجانس ومقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (ت) لمستويات تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير التكوين القبلي

	اختبار		اختبار ت			
	لبيفين					
		ig.	d	Sig. f	(2-tailed)	Mean Difference
تساوي التباين	105	746	,039	6	,969	-,078
عدم تساوي التباين			,041	3	,968	-,078
تساوي التباين	271	605	858	6	,394	1,289

عدم تساوي التباين			841 ³	0,109 ³	407 ³	1,289
تساوي التباين	000	984	,719 ⁶	1 ⁶	,009 ⁶	2,189
عدم تساوي التباين			,774 ³	2,733 ³	,009 ³	2,189
تساوي التباين	249	619	513 ⁶	1 ⁶	,610 ⁶	,456
عدم تساوي التباين			496 ²	9,305 ²	,624 ²	,456

يوضح الجدول رقم (12) اختبار التجانس ومقارنة المتوسطات عن طريق اختبار(ت)، من الاختبار الأول يتضح عدم وجود دلالة إحصائية حيث أن قيم الدلالة للمحاور الأربعة(التلميذ، الأستاذ، المنهاج، البيئة) كانت على الترتيب: (0.61،0.98،0.60،0.74) وجميعها أكبر من 0.05 يعني ذلك وجود تجانس بين الجامعة والمدرسة العليا للأستاذة، مما يعني الاعتماد لدلالة (ت) على قيم الدلالة الأولى في العمود الخامس، واحتمالات المعنوية لاختبار (ت) للفرق بين المتوسطين هي على الترتيب(0.61،0.09،0.39،0.96) والتي بدورها أيضا تؤكد عدم وجود اختلاف حسب التكوين القبلي لكل محور وبالتالي: نرفض الفرض القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات تبعا لمتغير التكوين القبلي.

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير التكوين القبلي، قد يكون مرده كذلك إلى التشابه في التكوين القبلي أي بالنسبة للتكوين في الجامعة أو التكوين في المدرسة العليا للأستاذة، ولكن من الناحية المعرفية فقط، أي من خلال البرامج التكوينية المقدمة، لكن الاختلاف يكمن في البرامج التكوينية الإضافية المقدمة في المدرسة العليا للأستاذة ، مثل ما يتعلق بطرائق التدريس، وعلم النفس وعلوم التربية، وهذه البرامج من شأنها أن تساعد الأستاذ في السيطرة على القسم وفي التعامل مع التلاميذ خاصة الحالات الخاصة منهم، بالإضافة إلى تمكنه من التقديم الجيد للدروس بطرق علمية ومدرسة. لذا نقترح إجراء دراسة مشابهة تهتم بموضوع طريقة تعامل أستاذ مادة الرياضيات مع التلاميذ تبعا لمتغير التكوين القبلي (جامعة، مدرسة عليا للأستاذة).

3-4- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة : اختبار الفرضية القائلة: توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك: جدول رقم (13) يوضح مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار التباين الأحادي (ف) لمستويات تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة

المعنوية	ف	المتوسط	درجة الحرية	مجموع المربعات	
8,916	8	4,54	2	9,087	بين المج
		3			
		51,8	60	3111,	داخل التلميذ
		52		135	المج
			62	3120,	المجموع
		15,9	2	31,90	بين المج
		52		4	
4,583	4	29,2	60	1757,	داخل الأستاذ
		97		810	المج
			62	1789,	المجموع
		1,12	2	2,242	بين المج
		1			
		9,45	60	567,5	داخل المنهاج
		8		04	المج
			62	569,7	المجموع
		17,6	2	35,37	بين المج
		89		8	
		9,75	60	585,4	داخل البيئة
		8		79	المج
			62	620,8	المجموع
				57	

تتضح من خلال الجدول رقم (13) عدم وجود دلالة إحصائية بالنسبة للمحاور الأربعة، حيث أن قيمة الدلالة للمحاور هي على الترتيب (0.88، 0.58، 0.91، 0.17) وجميعها أكبر من 0.05 . وعليه نرفض الفرض القائل بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة. نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة (حرز الله حسام وزياد بركات 2010)، (ودراسة كمال محمد زارع الأسطل 2010) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة، أي أن سنوات العمل لم تؤثر على مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات،

الم عنوية	ف	المتوسط	در جدة الحرية	مجموع المربعات	
2,70	1,340	66,709	2	133,418	بين المج
		49,780	60	2986,80	داخل المج لتلميذ
			62	3120,22	المجموع
7,35	3,09	9,131	2	18,262	بين المج
		29,524	60	1771,45	داخل المج لأستاذ
			62	1789,71	المجموع
2,28	1,516	13,705	2	27,411	بين المج
		9,039	60	542,335	داخل المج لمنهاج
			62	569,746	المجموع
3,17	1,170	11,652	2	23,303	بين المج
		9,959	60	597,554	داخل المج لبيئة
			62	620,857	المجموع

وهذا قد يرجع إلى الحكم على مستوى التحصيل من خلال النتائج الدراسية، وليس من خلال مدى تمتع التلميذ بالقدرات الذهنية والرياضية والتي تحتاج إلى أستاذ متمرس ليحكم عليها، حيث نجد أن الأستاذ الذي له خبرة طويلة في التدريس يمكنه معرفة التلميذ الذي لديه تفكير رياضي أحسن من الأستاذ الذي لديه خبرة قصيرة في ميدان تدريس الرياضيات، لذا نقترح من خلال نتيجة هذه الدراسة إجراء دراسة

مشابهة تتناول موضوع تقييم أساتذة مادة الرياضيات لمهارات التلميذ في حل المسائل الرياضية تبعا لمتغير خبرة الأستاذ.

3-5- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة : لاختبار الفرضية القائلة: توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير مكان العمل، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يوضح مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار التباين الأحادي (ف) لمستويات تقديرات الأساتذة تبعا لمتغير مكان العمل

يتضح من خلال الجدول رقم (14) عدم وجود دلالة إحصائية بالنسبة للمحاور الأربعة، حيث أن قيمة الدلالة للمحاور هي على الترتيب (0.31، 0.22، 0.73، 0.27) وجميعها أكبر من 0.05 .

وعليه نرفض الفرض القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير مكان العمل. إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات الأساتذة لأسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير مكان العمل قد يكون مرده إلى عدم وجود فوارق كبيرة بين البيئات التي يمارس فيها أساتذة الرياضيات عملهم بالنسبة لولاية سعيدة، لأنها ولاية صغيرة نسبيا ونواحيها قريبة نوعا ما بالنسبة لمقر الولاية، فبالرغم من وجود أساتذة يعملون في أماكن حضرية وشبه حضرية وريفية إلا أن مستويات تقديراتهم لأسباب ضعف التحصيل لم تكن ذات دلالة إحصائية، وقد يعود ذلك لعدم استقرار الأساتذة في مكان عملهم طيلة مسارهم المهني، فقد يعمل الأستاذ في بيئة شبه حضرية لمدة ثلاث سنوات وينتقل إلى بيئة حضرية، أو قد يكون مقر سكناه في بيئة حضرية ويعمل في بيئة ريفية. وعليه نقترح إجراء دراسة مشابهة تدرس موضوع ظروف عمل أستاذ الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تبعا لمتغير مكان العمل (حضري ، شبه حضري ، ريفي).

المراجع :

- 1- أحمد سلامة، تطبيقات الرياضيات هي القوة المحركة للمجتمع، ملتقى التخطيط و التطوير، بدون سنة.
- 2- أسامة أمين، 1996، الرياضيات مفتاح التقدم و أم العلوم الحديثة، مجلة المعرفة الأرشيفية، العدد 169.
- 3- تأليف جماعي ، تعليمية مادة الرياضيات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر ، بدون سنة.
- 4- خليفة عبد السميع خليفة، 1999 ، تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، الطبعة الرابعة.
- 5- د.عبد اللطيف الحليبي و د.حمزة الرياشي، 2003 العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ، كلية التربية. المملكة العربية السعودية. جامعة الملك سعود
- 6- ريم شوكت ايليا دعبس، التحديات التي تواجه علم الرياضيات كقوة محركة لتقدم المجتمع " دراسة تطبيقية " ، بدون سنة.

- 7- زياد بركات وحسام حرز الله، 2010، أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين، في محافظة طولكرم، دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل ، فلسطين.
- 8- صلاح الدين علام ، 1987، دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، الكويت.
- 9- عبد الحميد جابر ، 1985 ، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في مرحلة المراهقة ،مركز البحوث التربوية ،قطر .
- 10- فايز مراد مينا، 1999 ،تعليم الرياضيات بين النظرية و التطبيق:تضييق الهوة أساس للإصلاح،المؤتمر العالمي لتعليم الرياضيات في القرن الحادي و العشرين ، القاهرة.
- 11- فتحي مصطفى الزيات، 1998 ،صعوبات التعلم "الأسس النظرية والعلاجية" ، دار النشر للجامعات، القاهرة .
- 12- فريدريك هبل ، 1994 ،طرق تدريس الرياضيات ، ترجمة : محمد أمين المفتي وممدوح سليمان ،الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة، الجزء الثاني ،ط3.
- 13- محمد أسموني خنساء ،1998، تطبيقات الرياضيات في الحياة اليومية كوسيلة لتحبيب الطلبة فيها، مجلة مدرستي للتربية و التعليم.
- 14- محمد الحامد، 1996 ،التحصيل الدراسي (دراسته ، نظرياته ، واقعه،والعوامل المؤثرة فيه ،دار الصولتية للتربية ،الرياض، المملكة العربية السعودية
- 15- محمد عبد الرحيم عدس ، 1999 تدني الإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه ، دار الفكر ،القاهرة
- 16- محمود أحمد محمد، أسباب ضعف مستوى الطلاب في مادة الرياضيات وطرق العلاج، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، بدون سنة.
- 17- هادي شعلان ، 2006 ،المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشكلات الطلبة ، دار عالم الثقافة ،الأردن .
- 18- وزارة التربية الوطنية، 2005 ،الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات السنة الأولى ثانوي (جدع مشترك علوم وتكنولوجيا) ، الجزائر .
- 19- وزارة التربية الوطنية، 2006، الوثائق المرافقة لبرنامج الرياضيات السنة الثالثة ثانوي ،الجزائر .
- 20- وزارة التربية الوطنية، 2005، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جضع مشترك آداب (الرياضيات، العلوم الفيزيائية ،علوم الطبيعة والحياة)، الجزائر .
- 21- وزارة التربية الوطنية، 2005، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جضع مشترك علوم وتكنولوجيا (الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، علوم الطبيعة والحياة ، التكنولوجيا) ، الجزائر .
- 22- وزارة التربية الوطنية، 2006، برنامج الرياضيات لشعب رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر .
- 23- وليم عبيد، 1998، رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية،إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي و العشرين ،مجلة تربويات الرياضيات،المجلد الأول،القاهرة .

التدريس بالسبورة التفاعلية
و التحصيل الفوري والمؤجل لذوي صعوبات تعلم الرياضيات
مستوى الرابعة متوسط

بقلم: حاكم ام الجيلالي¹

مقدمة :

يمثل مدخل تقنيات التعليم أهمية خاصة في تطوير التعليم، و ذلك لعدة اعتبارات قد يكون أهمها التطور العلمي التكنولوجي. و هذا ما ينبه القائمين على أمور التعليم إلى ضرورة الاستفادة من منتجات هذا التطور و توظيفه في مجال التعليم، و يهتم مجال تقنيات التعليم بتوظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية ، و العمل على تسهيل سبل الحصول على المعلومة من خلال الوسائل الالكترونية، التي زاد انتشارها و شيوعها و تطويرها سريعا في الآونة الأخيرة، و قد أدى هذا الحدوث تطور في بعض المفاهيم المرتبطة بالعملية التعليمية، فمثلا مفهوم التدريس تطور إلى ما يسمى بالتدريس التفاعلي الذي يعتمد على برامج الحاسب التفاعلية، و قد تبلغ التفاعلية قيمتها من خلال برامج التدريس التفاعلية (WWW gulfkids.com)

و تعتبر البرامج التفاعلية أكثر البرامج تطورا ، حيث أنها تتيح قدرا كبيرا من التفاعلية بين المتعلم و البرنامج ، كما أنها تجيب عن جميع تساؤلات و استفسارات المتعلم ، و تقدم له مساعدات متنوعة ، و تنبئه إلى أخطاءه . و لهذه البرامج القدرة على توليد الأسئلة و المسائل تلقائيا و بدرجات صعوبة مختلفة حسب قدرة المتعلم، و من خصائصها أيضا يكثر استخدامها في تعلم الرياضيات و حل المشكلات الرياضية ، و تساعد في معالجة بعض المشكلات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي و المهارات لدى ذوي صعوبات التعلم.

يلاحظ أن صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية . (محمد أديب، 1995:104). وتعد صعوبات تعلم الرياضيات من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا بين التلاميذ في مرحلة المدرسة الابتدائية وما بعدها ، (بلقوميدي ، 2011 : 10) والتي تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح المدرسي و التي تنعكس نتائجها على جميع المواد التعليمية ذات العلاقة بالموضوعات الكمية في مختلف المراحل الدراسية، التي تعود لأسباب مختلفة منها ما يكون بسبب خلل وظيفي في المخ ، أو لأسباب وراثية أو خلل في العملية التعليمية أو سوء في

¹ طالبة دكتوراه، شعبة علوم التربية، جامعة د مولاي الطاهر سعيدة

التأسيس للمادة التعليمية التي تم معها في السابق بطريقة تقليدية تلقينية دون الاستعانة بالأساليب المشوقة التي تقوم على تكنولوجيا التعليم. (أحمد حمدي ، 2008) .

كما أوضح مؤتمر استخدام تكنولوجيا التعليم في تعلم الرياضيات عام (1999) أهمية التحول من السبورات التقليدية إلى السبورات التفاعلية في التدريس ، و بين المؤتمر الدولي الرابع، و العشرون لتعليم الرياضيات عام(2000) أهمية تحسين تعلم الرياضيات عن طريق استخدام السبورة التفاعلية، و هي من أبرز الأجهزة و أحد ابد عات التطور التقني الذي يعيشه العالم اليوم، و هي من السبورات البيضاء التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس ، (أماني عبد الله ، 2009) و تحل السبورة التفاعلية المتصلة بالشبكة محل السبورة الطباشيرية التقليدية ، إلا أن هنا التفاعل ليس من طرف واحد ، فالتفاعل متبادل و متعاون بين كافة المستخدمين للنظام التعليمي و ما يميز السبورة الذكية أو البيضاء: هو إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ للمشاركة و إبداء الرأي، وبناء على ذلك كان لابد من استثمار هذه التقنية في مؤسساتنا التربوية لارتقاء بالعملية التعليمية، و تنمية بعض المهارات الرياضية، و من هنا فقد نبعث مشكلة البحث في ضوء ما لحظناه من نقص في توظيف تكنولوجيا التعليم في مختلف المراحل التعليمية و منها مرحلة التعليم المتوسط، و زيادة صعوبات تعلم تلاميذ و تلميذات هذه المرحلة في مادة الرياضيات، و ضعف مستواهم الرياضي و عليه يمكن أن تتبلور مشكلة البحث في أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري، والمؤجل لذوي صعوبات التعلم الرياضيات مستوى الرابعة متوسط.

أولاً : تساؤلات الدراسة:

هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) و المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام السبورة التقليدية) على التحصيل الفوري و المؤجل لذوي صعوبات التعلم الرياضيات الرابعة متوسط.

و يتفرع عن هذا السؤال مايلي:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) و المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام السبورة التقليدية) على التحصيل الفوري لدى ذوي صعوبات التعلم الرياضيات مستوى الرابعة متوسط.

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) و المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام السبورة التقليدية) على التحصيل المؤجل لدى ذوي صعوبات التعلم الرياضيات مستوى الرابعة متوسط .

فرضيات الدراسة :

انطلاقاً من التساؤلات السابقة يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات التي تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحتها، و جاءت على النحو التالي:

الفرضية العامة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) و المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام السبورة التقليدية) على التحصيل الفوري و المؤجل لذوي صعوبات التعلم الرياضيات مستوى الرابعة متوسط..

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) و المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام السبورة التقليدية) على التحصيل الفوري لدى ذوي صعوبات التعلم الرياضيات مستوى الرابعة متوسط. 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) و المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام السبورة التقليدية) على التحصيل المؤجل لدى ذوي صعوبات التعلم الرياضيات مستوى الرابعة متوسط .

أهمية الدراسة :

و تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أ - تقدم هذه الدراسة رؤية جديدة في تعلم الرياضيات من خلال دراسة فعالية استخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري و المؤجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط مما يفيد معدي دورات تأهيل أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة .

ب - تسعى إلى البحث في أثر استخدام إحدى وسائل تكنولوجيا التعليم ، و هي السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري و المؤجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط في تعلم الرياضيات .

ج - قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم الجزائرية ليحرصوا على تحسين مناهج الرياضيات بطريقة تسمح باستخدام السبورة التفاعلية في تعلم الرياضيات.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

- المقارنة بين أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية و التدريس باستخدام السبورة التقليدية على التحصيل الفوري لدى تلاميذ الرابعة متوسط في تعلم الرياضيات.

- المقارنة بين أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والتدريس باستخدام السبورة التقليدية في التحصيل المؤجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط في تعلم الرياضيات.

- التعرف على اتجاهات تلاميذ الرابعة متوسط نحو استخدام تقنية السبورة التفاعلية في تعلم الرياضيات .

تحديد المصطلحات:

التعريف الإجرائي للسبورة التفاعلية: هي شاشة بيضاء كبيرة تعمل من خلال توصيلها بجهاز كمبيوتر شخصي وجهاز عرض البيانات ، يتم التعامل معها باللمس أو الكتابة عليها بقلم خاص مرفق بالجهاز كما يمكن استعمالها من قبل التلاميذ أيضا لحل التمارين .

التعريف الإجرائي للتدريس : الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ و يشمل كافة الظروف المحيطة و المؤثرة في هذا الجهد مثل نوع النشاطات و الوسائل المتاحة و درجة الإضاءة و درجة الحرارة، و الأجهزة ووسائل متعددة و أساليب التقويم لجذب الانتباه و التشتت.

صعوبات تعلم الرياضيات : يقصد بصعوبات تعلم الرياضيات اضطراب في الكفايات العددية و المهارات الجبرية الموجودة لدى الأطفال ذوي الذكاء العادي الذين لا توجد لديهم اضطرابات نيورولوجية مكتسبة. بتصرف (scavier seron , 2000:60)

التعريف الإجرائي لصعوبات تعلم الرياضيات: - هو العائق الذي يحول دون التوصل إلى حل مسائل الاختبار التشخيصي بشكل صحيح، و هي دليل على وجود صعوبة في تعلم الرياضيات، و أن الطفل الذي لديه صعوبة في تعلم الرياضيات لا يعاني من أية إعاقة عقلية أو جسمية أو حسية أو انفعالية، و يكون مستوى تحصيله الحالي في الرياضيات أقل من مستوى التحصيل في المواد الأخرى، فإن لديه تبايناً في القدرات التعليمية.

التحصيل الفوري: مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة ويقاس بدرجة المتعلم التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي يتعرض له مباشرة بعد انتهاء من تدريس المادة التعليمية المقررة باستخدام السبورة التفاعلية .

التحصيل المؤجل: مدى احتفاظ التلاميذ بالمفاهيم الرياضية بعد مرور ثلاث أسابيع من تطبيق الاختبار الفوري ، أي بقاء أثر التعلم، ويقاس بدرجة المتعلم التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المؤجل .

ثانيا :الاطار النظري للدراسة :

- السبورة التفاعلية:

تعد من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، وهي نوع خاص من اللوحات أو السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس. ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة ، وتستخدم في الصف الدراسي ، في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات وورش العمل و في التواصل من خلال الانترنت وهي تسمح للمستخدمين بحفظ وتخزين ، طباعة أو إرسال ما تم شرحه للآخرين عن طريق البريد الإلكتروني في حالة عدم تمكنهم من التواجد بالمحيط. كما أنها تتميز بإمكانية استخدام معظم برامج مايكروسوفت أوفيس وبإمكانية الإبحار في برامج الانترنت بكل حرية، مما يسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعاد

ومؤثرات خاصة، وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم كونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة. كما تمكن من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم. مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ. (www.ali9.net)

تعريف صعوبات تعلم الرياضيات :

لقد تعددت مفاهيم هذه الصعوبات من باحث إلى آخر ليس على مستوى المحتوى فقط بل أيضا على مستوى التسمية، فهناك من أطلق عليه اسم عسر الحساب أو صعوبات الرياضيات، صعوبات تعلم الحساب، اللاحسابية، وآخرون عرفوه بتسميات أخرى كالعجز الرياضي، الاضطراب الحسابي النمائي، العجز الرياضي النمائي، الخ، وأيا كانت هذه التسميات فهي تشير في مجملها إلى وجود صعوبة في اكتساب المهارات الرياضية، كإجراء العمليات الحسابية أو الاستنتاجات الرياضية أو استخدام الرموز وذلك نتيجة عدة عوامل، ولم تحظ صعوبات تعلم الرياضيات بالبحث و الدراسة كما كان الأمر بالنسبة لصعوبة الكتابة و القراءة عند الأطفال . (أبو فخر، 2007 : 181)

و سنتطرق فيما يلي لسرد لأهم تعريفات صعوبات تعلم الرياضيات:

تعريف الزيات : يشير مصطلح dyscalculia أو صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات، وهذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس على مصطلح صعوبات القراءة الذي يشير إلى عسر أو صعوبة حادة في القراءة. (الزيات، 1998: 584) كما يطلق عليها اضطراب في المهارات الرياضية التي ترجع إلى أصل وراثي مرتبط بالمشاكل الجينية . (بتصرف (scavier seron , 2000:60)

السبورة التفاعلية و صعوبات تعلم الرياضيات :

نتيجة للصعوبات التعليمية التي تنتج عن استخدام السبورة الطباشيرية ، و تماشيا مع التقدم التكنولوجي في مجال الحاسوب و تطبيقاته التربوية و التعليمية ، ظهر لنا مصطلح جديد في مجال تكنولوجيا التعليم التي تساعد في زيادة فعالية عملية التعليم و التعلم ، ألا و هو مصطلح السبورة التفاعلية و هي تحقق مميزات، و ذلك ما سوف أتعرض له فيما يلي:

-تزيد من فاعلية التلاميذ بالتفاعل أثناء المواقف التعليمية (أثناء شرح الدرس).

-تخفض من نسبة القلق من الأخطاء لدى التلاميذ أثناء مرحلة التقويم للدرس، ترفع من مستوى

التفاعل بين التلاميذ.

-استمرار رغبتهم في تكملة المهمات المطلوبة منهم على اللوح، وانخفاض مستوى الملل خاصة

مع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم و ذوي نقص الانتباه والحركة الزائد مما يساعد على استيعاب المعلومة بشكل أفضل .

لفاعلية السبورة في استخدام الألوان وتغييرها بكل يسر، يساعد التلاميذ على تكرار كتابة ما كتب وبألوان مختلفة، وأيضاً يساعد على ثباتها بالذاكرة بسهولة ولفترة أطول. (أبو العنين ، 2011)
الدراسات السابقة :

1- دراسة الاسمري (2011)

عنوان الدراسة: أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والتدريس باستخدام السبورة التقليدية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية.
هدفت إلى: معرفة أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والتدريس باستخدام السبورة التقليدية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية.
تكونت عينة الدراسة من: مجموعتين متكافئتين من حيث العدد والمستوى.
توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري ولصالح المتغير المستقل في المجموعة التجريبية وهو السبورة التفاعلية. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل بين المجموعة التجريبية والضابطة. (الأسمري ، 2011)
ربط الدراسة السابقة بالدراسة الحالية: كانت الاستفادة من هذه الدراسة من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية أثر السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية وهي وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة على التحصيل الفوري إلا أن نتائج الدراسة الحالية توصلت إلى عكس نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفرضية الثانية و هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على التحصيل المؤجل ، إلا تناوله كان يخص أثر تدريس باستخدام السبورة التفاعلية في مادة الرياضيات وفي البيئة غير البيئة الكويتية و هي الجزائر وبالأخص ولاية النعامة .
دراسة الزعبي(2011): بعنوان الدراسة: أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.
هدفت الدراسة إلى: استقصاء أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.
وقد خلصت الدراسة : إلى نتيجة مفادها أن للسبورة التفاعلية دور واضح في تحسين مستوى التحصيل في مادة العلوم.

1/ منهج الدراسة:

سعى هذا البحث إلى معرفة الفروق بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين يدرسون باستخدام السبورة التفاعلية والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين يدرسون باستخدام

السرورة التقليدية في التحصيل الفوري و المؤجل لدى أفراد العينة ، و من أجل ذلك أعتمد المنهج التجريبي للتحقق من أهداف البحث و لبيان الفروق بين المتغيرات .

تم توزيع العينة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة و تم تعريض المجموعة التجريبية إلى طريقة التدريس باستخدام السرورة التفاعلية (وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات لضبط تأثير العوامل الأخرى غير العامل التجريبي (طريقة التدريس)، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها باستخدام السرورة التقليدية .

ويوضح الجدول رقم (1) أدناه التصميم الذي تم إتباعه في الدراسة:

نوع المجموعة	طبيعة المعالجة	الاختبار الفوري	بعد أسبوعين الاختبار المؤجل
المجموعة التجريبية	درست باستخدام السرورة التفاعلية كوسيلة تعليمية	خ1	خ2
المجموعة الضابطة	درست بالطريقة التقليدية (سرورة وقلم)	خ1	خ2

2/عينة الدراسة :

المعينة و موصفات العينة : لقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية ممن لديهم صعوبة في تعلم الرياضيات من تلاميذ الرابعة متوسط لمدينة مشرية ولاية نعام من خلال توفر البيانات اللازمة في أفراد هذه العينة في الملفات المدرسية، وقد تم توزيعهم ضمن المجموعتين التجريبية و الضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة، ليكون في الأخير عدد التلاميذ في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة (72) تلميذا و تلميذة. و هي معروضة في الجدول التالي:

ويوضح الجدول رقم (2) أدناه تقسيم العينة وعدد التلاميذ كل مجموعة:

نوع المجموعة	طبيعة المعالجة	عدد التلاميذ
المجموعة التجريبية	درست باستخدام السرورة التفاعلية	36
المجموعة الضابطة	درست بالطريقة التقليدية (سرورة وقلم)	36
المجموع الكلي		72

3/ أدوات الدراسة :

ارتكز البحث في هذا المستوى على الأداة التالية :

اختبار تحصيلي

قمنا بإعداد اختبار لقياس تحصيل تلاميذ الرابعة متوسط في موضوع " وتحديداً في مجال الدوال و تنظيم معطيات (المقادير المركبة /حل مشكلات بتطبيق التناسبية /تطبيقات للدالة الخطية و الدالة التآلفية) " ، وذلك استناداً لكتاب القسم الرابع متوسط في مبحث الرياضيات المقرر من وزارة التربية والتعليم الوطنية الجزائرية، حيث تم تطبيقه مرتين :مرة بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة مباشرة بهدف قياس التحصيل الفوري للتلاميذ، و مرة بعد مرور أسبوعين من موعد المرة الأولى، وذلك لقياس التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) للتلاميذ، حيث تكون هذا الاختبار من تمرنين: التمرين الأول، وتضمن خمس أسئلة كانت تنص على الفهم و التذكر و التطبيق و التحليل كما هو محدد في أهداف هذه الوحدات الدراسية .والتمرين الثاني متكون من ست أسئلة، الذي يتطلب من المفحوص فهم معطيات السؤال والإجابة عليه، حيث روعي أن تكون أسئلة هذا الاختبار محققة للأهداف السلوكية الخاصة بالمحتوى التعليمي لهذا المقرر .

-صدق الاختبار وثباته:

أ. **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على عدد من المختصين من الأساتذة ذوي الخبرة و بلغ عددهم (04)، و ذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى :
- تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المعرفية المراد قياسها ، و تغطية فقرات الاختبارات للمحتوى ، ثم صحة فقرات الاختبار لغويا و علميا ، و مناسبة فقرات الاختبار لمستوى تلاميذ الرابعة متوسط ، و أجريت التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين ، كتعديل صياغة بعض العبارات الواردة في عدد من الأسئلة كي تناسب التلاميذ و تعديل عدد من الرسوم و الأشكال غير الواضحة بالشكل المطلوب، و حذف بعض الأسئلة لوجود ما يشابهها و إعادة صياغة تعليمات الاختبار .

صدق المحتوى : تم صدق البناء من خلال مدى تمثيل الاختبار و البرنامج للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، حيث تم تحليل الوحدات الأربعة من كتاب الرياضيات للمستوى الرابعة متوسط وفق مستويات المعرفة سابقة الذكر - تم تحديد نوع مفردات الاختبار حيث قامت الباحثة بصياغة مفرداته، تحديد عدد الفقرات وصياغتها و تحديد عدد الأسئلة و عدد الدرجات ، و تم ذلك من خلال تصميم جدول الموصفات.

الجدول رقم (03): يبين مواصفات اختبار التحصيل في الرياضيات

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	الأهداف السلوكية			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	مجموع لأوزان النسبية للموضوعات
		لتذكر	لفهم	لتطبيق			
		3 5 %	3 5 %	3 0 %			
المقادير المركبة 4 حصص	عدد الأسئلة	2	2	1	5		
	عدد الدرجات	3	3	3		9	4 %

النسب المئوية 3 حصص	عدد الأسئلة	1	1	1	3	
	عدد الدرجات	2	2	2	7	3%
الدوران حصتان	عدد الأسئلة	1	1	0	2	
	عدد الدرجات	1	1	1	4	3%
مجموع الأسئلة		4	4	2	1	
مجموع الدرجات		7	7	6	2	
الأوزان النسبية		5 %	5 %	3	0 %	00 %

أ - صدق الاختبار

- صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولى تم عرضه في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مادة الرياضيات ، وفي ضوء تلك الآراء تم التعديل اللازم بحيث بقي الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (10) فقرات، بعد حذف بعض الأسئلة وذلك بتحليلها عن طريق حساب معامل الصعوبة والتمييز وعلى ضوء ذلك خرج الاختبار بصورته النهائية والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (04): يبين معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات المحذوفة

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	18 %	21%
2	14%	11%
3	11%	28%

أولاً: معامل صعوبة بنود الاختبار:

ويقصد به: "النسبة المئوية للتلاميذ الذين يجيب عن السؤال إجابة خطأ"، وتحسب بالمعادلة

التالية:

معامل صعوبة الفقرة = 1 / ن

حيث ن = عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة على الفقرة

ن = العدد الكلي للمجيبين على الفقرة

ويتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول التالي يوضح معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

الجدول رقم (05): يبين معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

سؤال	معاملات الصعوبة
1	38 %
2	24 %
3	51 %
4	35 %
5	32 %
6	57 %
7	51 %
8	57 %
9	35 %
10	66 %

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت ما بين (0.24 و 0.66) متوسط كلي بلغ (0.52)، وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة، حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة حسبما قرره "أبو لبدة" الذي يعتبر بأن معاملات الصعوبة يفضل أن تتراوح ما بين (20% إلى 80%) وأن يكون معدل صعوبة الاختبار ككل (50%)

ثانياً: معامل تمييز بنود الاختبار

ويقصد به: قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار، وبين التلاميذ الضعاف في تلك الصفة.

تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية (أبو لبدة، 1982، 342)

$$\text{معامل التمييز} = \frac{N_1 - N_2}{N}$$

حيث N_1 = عدد التلاميذ الذين أجابوا بشكل صحيح من الفئة العليا

N_2 = عدد التلاميذ الذين أجابوا بشكل صحيح من الفئة الدنيا

N = عدد الطلاب في إحدى الفئتين

ويتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، ولكي تحصل

الباحثة على معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار قامت بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين:

- مجموعة عليا ضمت (27%) من مجموع التلاميذ، وهم الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت (27%) من مجموعة التلاميذ الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار، وقد بلغ عدد تلاميذ كل مجموعة منها (12) تلميذ، ثم حددت الباحثة معامل التمييز بـ(30%) كحد أدنى لتمييز الفقرة ، والجدول (06) يوضح معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

الجدول رقم (06): بين معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات التمييز
1	0.40
2	0.30
3	0.60
4	0.70
5	0.50
6	0.70
7	0.54
8	0.41
9	0.66
10	0.60

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت ما بين (-0.70- 0.30)) بمتوسط بلغ (0.54)، و عليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز.

- صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد بهذه قوة الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف، ودرجة الاختبار الكلي، وكذلك درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بمستوى الأهداف الكلي التي تنتمي إليه وجرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، والجدول السابع يوضح ذلك:

الجدول رقم (07): معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاختبار والأبعاد الأخرى للاختبار وكذلك

مع الدرجة الكلية

التحصيل	التحصي	التد	ال	
التحصيل	التحصي	التد	ال	
الفوري	يل الفوري	صيل الفوري	تحصيل	
عند	عند	عند	ال	

مستوى التطبيق	مستوى الفهم	مستوى التذكر	فوري		
0.86	0.85	0.8 8	1	ارتباط بيرسون	التد صيل الفور ي
0.00	0.00	0.0 0	0. 06	المعنوية ذات الطرفين	
30	30	30	3 0	حجم العينة	
0.74	1.73	1	0. 85	ارتباط بيرسون	التد صيل الفور ي عند مستوى التذكر
0.00	0.00	0.0 5	0. 00	المعنوية ذات الطرفين	
30	30	30	3 0	حجم العينة	
0.74	1	0.7 3	0. 86	ارتباط بيرسون	التد صيل الفور ي عند مستوى الفهم
0.00	0.05	0.0 0	0. 00	المعنوية ذات الطرفين	
30	30	30	3 0	حجم العينة	
1	0.74	0.8 5	0. 73	ارتباط بيرسون	التد صيل الفوري عند مستوى التطبيق
0.50	0.00	0.0 0	0. 00	المعنوية ذات الطرفين	
30	30	30	3 0	حجم العينة	

ويتضح من الجدول رقم (07) أن معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ومعاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يدل على ثبات الاختبار.

- ثبات الاختبار:

قمنا بحساب معامل ثبات الاختبار على تلاميذ العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام

طريقتين هما طريقة التجزئة النصفية .

- طريقة التجزئة النصفية:

حيث احتسبت كل من درجات الأسئلة ذات الأرقام الفردية، ودرجات الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين، فوجد أنه يساوي (0.52)، وهذا يدل على ثبات نصف الاختبار. وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط سيبرمان لإيجاد الثبات الكلي للاختبار، فوجد أنه يساوي (0.66)، وهذا ما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات. والجدول رقم (08) يوضح ذلك:

الجدول رقم (08): جدول معاملات ارتباط بين النصفين للاختبار

العلامات الزوجية	العلامات الفردية	التحصيل الفوري		
0.52	0.52	1	ارتباط بيرسون	التحصيل يل الفوري
0.66	0.66	1	ارتباط سيبرمان	
30	30	30	حجم العينة	
1	0.52	0.52	ارتباط بيرسون	العلامات الزوجية
1	0.66	0.66	ارتباط سيبرمان	
30	30	30	حجم العينة	
0.52	1	0.52	ارتباط بيرسون	العلامات الفردية
0.66	1	0.66	ارتباط سيبرمان	
30	30	30	حجم العينة	

- تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية التلاميذ للاختبار عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ العينة الاستطلاعية الامتحان، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها تلاميذ العينة الاستطلاعية يساوي (80) دقيقة، وذلك لأن متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها تلاميذ العينة الاستطلاعية تساوي تقريباً (40-120) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = (\text{زمن إجابة التلميذ الأول} + \text{زمن إجابة التلميذ الأخير}) / 2$$

وأضيفت عشر دقائق لتفسير وتوضيح تعليمات الاختبار للطلاب.

5-9- الوسائل الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS*) ، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- تم حساب المتوسطات البينانية والانحراف المعياري للتأكد من تكافؤ المجموعات.
- استخدام (ت تست *t-test*) بين المجموعتين لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية
- استخدام معامل بيرسون لحساب قيمة ثبات الاختبار.

النتائج و تفسيرها :

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها :

نتائج الفرض الأول : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي الفوري، وللتحقق من هذه الفرضية ، تم استخدام اختبار ت - لعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ، و نتائج الجدول رقم (9) تبين ذلك :

اختبار التجانس المتوسط		اختبار		اختبار		اختبار		اختبار	
مجال الثقة	95% للفروق الدالة	الا	توسط	لمعنوية	د	لحقوق	لمعنوية	قيمة	اختبار
الحد الأعلى	الحد الأدنى	نحرف المعايير	لحقوق	لحقوق	رجة الحرية	لحقوق	لمعنوية	فيشر	اختبار
01038	1.4753	3.6707	- .74286	043	6	2.024-	198	.691	ال
01008-	1.4756	3.6707	- .74286	043	6	2.024-	198	.691	تحصيل الفوري
									ساوي التباينات
									دم تساوي
									التباينات

بالنظر إلى القيمة المعنوية يتم قبول الفرض الصفري أو رفضه و عندما تكون القيمة المعنوية أصغر من 0.05 يتم رفض الفرض الصفري و بالنظر إلى الجدول نلاحظ أن القيمة المعنوية تساوي 0.19 و عليه نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل و التي مفادها تساوي التباينات ، و بما أننا وجدنا القيمة المعنوية لا اختبار ليفن تساوي 0.19 إذن هي أكبر من 0.05 فاعننا نقرأ السطر الأول لاختبارات المتوسطات و يتم الاعتماد على الاختبار ت - . للمقارنة متوسطي العينتين المستقلتين .

(p-valne): بالاعتماد على

بما أن المعنوية تساوي 0.043 أي أصغر من 0.05 ، يتم رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل ، بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام السبورة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست

باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لمستوى الرابعة متوسط .

باعتقاد على مجال الثقة :

وبما أن قيمة الصفر لا تنتمي إلى مجال الثقة المحدد مابين: (1.47، 0.10) فاعنه يتم رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ،بين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام السبورة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لمستوى الرابعة متوسط.

نتائج الفرض الثاني : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي المؤجل، وللتحقق من هذه الفرضية ، ثم استخدام اختبار (ت) لعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ، و نتائج الجدول رقم (10) تبين ذلك :

الجدول رقم (10): نتائج اختبار -ت - لدلالة الفروق في متوسطات درجة التحصيل في الاختبار المؤجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط لذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

اختبار التجانس المتوسط		اختبار ليدن		لجانس التباين			
مجال الثقة 95%	للفروق الدالة	م	م	م	م	م	م
الحد الأعلى	الحد الأدنى	م	م	م	م	م	م
الحد الأعلى	الحد الأدنى	م	م	م	م	م	م
46357	7929	7556	1.9714	0.011	2.609	152	لتحصيل الفوري
46269	8017	7556	1.9714	0.011	-0.609	698	ساوي التباينات
							دم تساوي التباينات

الاعتماد على (p-value):

بما أن المعنوية تساوي 0.01 أي أصغر من ، يتم رفض الفرض الصفري ، بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ، أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة

التي درست باستخدام السبورة التقليدية و التجريبية التي درست باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل المؤجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

- باعتماد على مجال الثقة :

وبما أن قيمة الصفر لا تنتمي إلى مجل الثقة المحدد ما بين: (3.47 - 0.46) فأنه يتم رفض الفرض الصفري أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين بين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام السبورة التقليدية و التجريبية التي درست باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل المؤجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

مناقشة النتائج: بعدما وصل هذا البحث إلى هذا المستوى سنقوم بمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها .

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام السبورة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري.

أشارت النتائج المتعلقة بهذا الفرض إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة التفاعلية) على تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) ، تعزى هذه النتيجة للمميزات المتعددة التي يضيفها استخدام السبورة التفاعلية على العملية التعليمية من حيث عرض المحتوى التعليمي بأسلوب شيق وجذاب وممتع من خلال المؤثرات المختلفة كالصوت والصورة والحركة واللون.

وجاءت هذه النتيجة من خلال إتاحة تقنية السبورة التفاعلية طرق مختلفة لمعالجة التلاميذ للمعلومات الرياضية، و التنوع في استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية ووسائل التقويم مما يعمل على إيجاد بيئة تعليمية مفعمة بالنشاط والمتعة والعمل المتناسب مع مستويات كافة المتعلمين وخالية من الملل والرتابة التي تسيطر على أجواء طريقة التدريس التقليدية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي كشفت عن فروق دالة إحصائية في متوسطات تحصيل التلاميذ تعزى لاستخدام السبورة التفاعلية في تدريس ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. فمن الدراسات العربية دراسة (أبو العينين، 2011) ؛ أما الدراسات الأجنبية فمنها دراسة (Zittle, 2006) وتدل هذه النتيجة على تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام السبورة التفاعلية على سواهم ممن لم يستخدموها في تعلمهم، وذلك بسبب الفوائد التربوية التي تقدمها من خلال تسريع وتسهيل وزيادة فعالية العملية التعليمية، و قدرتها على توظيف حواس المتعلم المختلفة أثناء عملية التعلم. (أنيسة عطية ، 2013)

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام السبورة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل البعدي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر، وهذا ما يؤكد لنا أن دمج السبورة

التفاعلية يتمشى مع الاتجاهات الحديثة في التعليم كالتركيز على دور المتعلم المحوري من خلال إتاحة الفرصة له للبحث عن المعرفة واكتشافها واستقصائها بنفسه، مما يؤدي إلى استيعابها بشكل سلس ومتسلسل، ويساعده على تذكرها والاحتفاظ بها لفترة زمنية أطول.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بفاعلية استخدام تقنية السبورة التفاعلية وبقاء أثر التعلم وزيادة التحصيل مع دراسة " (الأسمرى، 2011))، على أن التلاميذ لديهم القدرة على حفظ المعلومات وفهمها والاحتفاظ بها.

توصيات الدراسة :

بناء على ما أظهرته الدراسة من نتائج، فإننا نقدم عدداً من التوصيات لزيادة فاعلية استخدام التكنولوجيا ومنها السبورة التفاعلية في تدريس ذوي صعوبات التعلم .

-تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام السبورة التفاعلية في التعليم كوسيلة لجذب انتباه ذوي صعوبات التعلم وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية مما ينعكس إيجاباً على أدائهم وتحصيلهم العلمي، إجراء دراسة أخرى مشابهة لهذه الدراسة على عينة أكبر ولمدة زمنية أطول مما يزيد من إمكانية تعميم نتائجها، إجراء دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة على أن تتناول مراحل تعليمية متنوعة ووحدات دراسية مختلفة.

المراجع :

- 1 - أبو فخر ، غسان (2007) ، صعوبات التعلم و علاجها ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا ، ص181.
- 2 - أبولبدة، سبع (1982): مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي ، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان - الأردن، ص342.
- 3 - الفلسفة-المبادئ-الأدوات- التطبيقات. دار الفكر ، - أحمد، حمدي بن عبد العزيز(2008): التعليم الإلكتروني، عمان، الأردن.
- 4 - أماني عبد الله الجوير (2009): استخدام برنامج متعدد الوسائط من خلال السبورة التفاعلية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير المعرفية والاتجاه نحوها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الرياض.
- 5 - أنيسة عطية قنديل (2013) : السبورة الذكية " التفاعلية " في مدارسنا : مجارة أو ضرورة ؟ ، رسالة دكتوراه منشورة ، مديرية غرب غزة .
- 6 - ربي إبراهيم أبو العنين (2011): أثر استخدام السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة غير الناطقين بالمبتدئين و المنتظمين في مادة اللغة العربية، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، عمان.
- 7 - حسن بن محمد الأسمرى (2011): أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والتدريس باستخدام السبورة التقليدية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية، كلية التربية ، الكويت.
- 8 - محمد أديب رياضي غنيمي (1995) : الحاسوب و نظم التعلم الذكية ، (في) محمد محمد الهادي (محرر) : نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم في مصر ، أبحاث و دراسات المؤتمر العلمي الثاني لنظم المعلومات و تكنولوجيا الحاسبات ، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية، 104.

القلق لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي

حوكي بشرى¹

إشراف: الأستاذ منصوري مصطفى²

يعد التعليم الابتدائي نقطة تحول هامة في حياة الطفل إذ تنمو كفاءته النفسية والحركية والذهنية و تتبلور لديه عملية التفكير و يكتسب وسائل التعبير الأساسية بم فيها اللغة الشفهية و الكتابية و المنطق في الرياضيات كما ينمو لديه الحس الأخلاقي و تتبين لديه بوادر الشخصية بالتعرف على القيم و المعايير الاجتماعية ، وباكتساب المهارات و القوانين الاجتماعية و المعرفية و التربوية التي تساعده على تخطي مشاكله النفسية و من هنا تتبلور إشكالية البحث التي تتمحور حول ما مدى انتشار القلق لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية ؟.

كما أن مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر لبنة أساسية لأطوار التعليم التالية لها و مراحل العمر عموما لهذا أي قصور في العملية التعليمية بأثر على المراحل اللاحقة من مسار التلميذ الدراسي و كذلك في تشكيل شخصيته علما أن الدخول المدرسي للطفل في بدايته يشكل له خوفا و قلقا من عالما يجهره ، و أي مشكل يعترضه حتما سوف يؤثر على حالته النفسية.

وعليه فان تصنيف التلميذ بناء على تحصيله الدراسي قد يوقع الكثير من المشاكل و خاصة لان هناك فئة من التلاميذ يظهرون تذبذبا شديدا في التحصيل و عجزا عن مسايرة زملائهم و تحقيق مستوى من الانجاز يتناسب مع قدراتهم الحقيقية أو مع ما يحققه أقرانهم من ذوي قدراتهم و عمرهم الزمني و وضعهم الصفي بالرغم من عدم معاناتهم من ضعف عقلي أو جسمي أو اضطراب نفسي أو حرمان حسي أو ثقافي أو نقص في التعلم مما يبعث على الدهشة و التساؤل.

كما يظهر أطفال ذوي صعوبات التعلم جملة من الخصائص تتعلق باضطراب في الانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير الغير تناسقي للغة الشفهية و المكتوبة و المنطق الرياضي ، و نجد أنهم يعانون من جملة من المشاكل النفسية و بما أن القلق هو اضطراب مشترك يدخل في جميع الاضطرابات و المشاكل النفسية ، وخاصة انه ظهر بشكل كبير مؤخرا عند الأطفال لتعدد المنبهات النفسية الأمر الذي يجعلنا نتطرق إلى تعريف متغيري القلق و صعوبات التعلم.

¹ طالبة دكتوراه، شعبة علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة سعيدة

² أستاذ تعليم عالي جامعة تلمسان

القلق:

القلق هو حالة مستمرة من التوتر الشامل نتيجة توقع تهديد بخطر فعلي أو حتى رمزي قد يحدث ، و يصاحبه خوف غامض و شعور مبهم يتوقع منه أدى أو مصيبة ، و هو شعور في غاية من الازعاج، و القلق بوسعه الإخلال بالوظائف الفزيولوجية كما يمكنه أن يحدث تشنج في المعى و زيادة في الحموضة ، الإسهال و الإمساك ، خفقان في القلب ، تعرق في اليدين و القدمين ، نوما مشوشا تتخلله أحلاما مزعجة .

وهو ايضا مفهوم متعدد الأبعاد متباين الأطراف مختلف الطرز يمتد من السواء إلى المرض ، و من حالة إلى سمة و من صيرورة إلى ديمومة و من البساطة إلى التركيب ، و من كونه مجرد عرض إلى كونه جملة أعراض أو مركزية أعراض و يمتد أيضا من العمومية إلى النوعية و الموقفية و الخصوصية و في كل أحواله يتسم بالكر و الكبد و المشقة و التوجس و الخشية و التوقع نتيجة مثيرات معينة داخلية أو خارجية نتيجة شعور بتهديد حقيقي او متوهم و يمكن ظهوره لدى فئات عمرية مختلفة و لا يمكن تفسيره إلا من خلال منظوره التكاملي (مدحت عبد الحميد أبو زيد، 2003، 13) ¹ .

و يخلف القلق جملة من النتائج أهمها:

- القلق يؤدي إلى تشتت التفكير و عدم القدرة على التركيز أو اتخاذ القرار في الموضوعات التي تواجه صاحبه .

- القلق يؤدي إلى الشعور بالعجز و فقدان الأمان و عدم السعادة و الرضا .

- القلق الزائد يقف عقبة شديدة في طريق التعليم و التحصيل الأكاديمي.

- القلق يتسبب في قرارات طائشة و سلوك غير سوي.

- قد يؤدي القلق إلى أمراض جسمية و زيادة صراعات التي قد تتطور إلى أمراض نفسية أخرى

أشد و أخطر ، فهو مقدمة لجميع الأمراض النفسية و الجسدية و العقلية .

- القلق قد يؤدي الى انفصام في الشخصية و في العلاقات مع الآخرين ،فينعزل الفرد عنهم و

بالتالي تزداد دائرة المرض حوله إحكاما و شدة .

- يؤثر القلق على مستوى الإنتاج لدى الفرد فيضطرب عمله و يقل إنتاجه. (رشاد عبد العزيز

موسي ، 2001، 84) ² .

هلينونية و تعني صعوبة مع الكلمات ، و سببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة و يؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أم الكتابة أم الإملاء أم الأرقام ، و هذا لا يعني أن المريض بالدسليكسيا ليس مثقف بل بالمساعدة الملائمة يمكنه أن يكون ناجحا و عادة ما يكون لهذا الشخص أسلوب مختلف في مواجهة المشكلات و حلها. و يقدر عدد الناس الذين يعانون من الدسليكسيا بدرجة كبيرة حوالي 10 % من سكان العالم (بطرس حافظ بطرس،

2009، 293) ⁵.

صعوبات الكتابة : الدسغرافيا Dysgraphia

هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات ، فالطفل يعرف الكلمات التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها و لكن مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة ، ويكون تعلم الكتابة مطلبا من الطفل في التفريق والتمييز بصريا بين الأشكال و الحروف و الكلمات و الأعداد فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف و الكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. (بطرس حافظ بطرس 2009، 345)⁶.

صعوبات الحساب : Dyscalculie

يواجه الأطفال ذوي صعوبات الحساب صعوبة في تعلم المهارات الأساسية مثل الجمع، الضرب، الطرح و قسمة الأعداد الصحيحة، مع أن البعض لا يواجه مثل هذه المشاكل إلا عندما يصلون إلى مستويات عليا في حساب الكسور و الأعداد و الجبر و الهندسة ، و من هذه الصعوبات المهارات الحسابية البسيطة و مفهوم الأعداد و صعوبة العد و الاستدلال المجرد و الارتباك في تحديد الاتجاه و اضطرابات الإدراك البصري و كذلك السمع (Isabelle Pollet, 2014,47)⁷.

بعد التعرف على المتغيرين اتجهت الباحثة إلى طرح جملة من التساؤلات تمثلت في:- ماهي صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشار لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟ - ما نسبة انتشار القلق لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية؟- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية؟ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في نسبة القلق لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟- هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية؟ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في نسبة القلق في نسبة القلق؟- هل هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و القلق؟ و للإجابة على هذه التساؤلات جاءت فرضيات البحث كالتالي :

- صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي هي القراءة و الكتابة و الرياضيات.

- توجد نسبة انتشار القلق عالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

- توجد فروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي .

- توجد فروق بين تلاميذ الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية.

- توجد فروق بين الجنسين في نسبة القلق لدى تلاميذ التعليم الابتدائي .

- توجد فروق بين تلاميذ الطورين الأول و الثاني في نسبة القلق .

- توجد هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمي و القلق .
- كما ترمي هذه الدراسة إلى الأهداف التالية
- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة بين تلاميذ التعليم الابتدائي بمدرسة "حمام هنية" بولاية سيدي بلعباس ،لسنة 2013.
- التعرف على مدى انتشار القلق لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم الابتدائية - التعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم الابتدائية.
- التعرف على الفروق تلاميذ الطور الأول و الثاني في صعوبات التعلم الأكاديمي .
- التعرف على الفروق بين الجنسين في نسبة القلق في مرحلة التعليم الابتدائية.
- التعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول و الثاني في نسبة القلق .
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق و صعوبات التعلم الأكاديمية.
- كذلك توجيه الانتباه للقائمين على العملية التعليمية و التربوية إلى هذه الفئة و التعامل معها وفق خصائصها التعليمية و النفسية .
- الاستفادة من نتائج البحث في مجال التكفل النفسي لبناء برامج تربوية تلائم احتياجات هذه الفئة.

التعاريف الإجرائية لمتغيري الدراسة

من البديهي و المنطقي قبل التطرق إلى تفاصيل البحث يجدر بنا التعرض إلى بعض التعاريف الإجرائية الأساسية :

***تعريف إجرائي للقلق:**القلق هو الحالة من التوتر والاضطراب التي تصيب الفرد نتيجة لرد فعل (مثير داخلي أو خارجي، كالخوف من المستقبل) ويعبر عليه بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال تطبيق مقياس القلق (تايلور) حيث أن الدرجة ما بين (0-25) تعبر عن القلق عادي وضعيف وما بين (25-50) يعبر القلق الشديد.

***صعوبات التعلم الأكاديمية:**صعوبات التعلم الأكاديمية تشمل صعوبات (القراءة والكتابة والحساب)، والتي تؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على الصعوبة في تعلم تلك المواد و بالتالي يؤثر على اكتسابه للتعليم في المراحل التالية، و التي هي عدد الصعوبات الأكاديمية في القراءة و الكتابة و الرياضيات كما وردت في استبيان المستخدم في البحث .

للتأكد من صحة الفرضيات أقيمت الدراسة على عينة عددها 42 تلميذ منها 21 ذكور و 21 إناث،و قد عمدنا إلى أسلوب العينة الغير عشوائية أي العينة الهدفية .

و قد أخذت العينة من مدرسة "حمام هنية" بمدينة سيدي بلعباس ،سنة 2013 ، التي تضم 636 تلميذا و قد استغرقت هذه الدراسة الخاصة ستة أشهر و فيها قمنا بالدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية.

تم التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة بين تلاميذ التعليم الابتدائي و مدى انتشار القلق لديهم ، حيث تكونت الدراسة من مرحلتين الأولى استطلاعية و شملت عينة مكونة من 65 تلميذا و تلميذة من الطورين الابتدائي (أي السنة الأولى و الثانية و الثالثة كطور أول و الرابعة و الخامسة كطور ثاني). حيث طبق عليها اختيار العينة اختبار الذكاء المصور بهدف اختيار العينة المطلوبة (ذات مستوى الذكاء بين 90 و 100 أي متوسط و فوق المتوسط) للدراسة الأساسية و اختبار أدوات الدراسة الأساسية المتمثلة في:

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

يتكون من 41 صعوبة تعلم أكاديمية موزعة كما يلي :

- من 1 إلى 13: صعوبات تعلم أكاديمية في القراءة أي 13 بندا .
- من 14 إلى 26: صعوبات تعلم أكاديمية في الكتابة أي 13 بندا .
- من 27 إلى 41: صعوبات تعلم أكاديمية في الرياضيات أي 15 بندا .

حيث درست خصائصه السيكمترية الصدق و الثبات .

اختبار القلق و هو اختبار القلق عند الأطفال لتايلور "CMAS" معدل باللهجة الجزائرية، فهذا الاختبار يعبر عن درجة الخوف والقلق عند الطفل من خلال الأسئلة التي وضعت فيه. أما المرحلة الثانية لهذه الدراسة الأساسية و التي شملت عينة من 42 تلميذ و تلميذة من الطورين الأول و الثاني، و التي طبقت عليها هذه الأدوات . و لقد استعملت فيها جملة من الأساليب الإحصائية للكشف عن ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا و وما نسبة القلق عند ذوي صعوبات التعلم من الجنسين و في الطورين المتمثلة في:

- المتوسط الحسابي الذي هو مجموع القيم مقسم على عددها.
 - الانحراف المعياري هو: الجذر التربيعي للتباين الذي يمكن تعريفه بأنه مجموع مربع انحراف كل قيم عن المتوسط الحسابي ج ولهذا يمكن حساب إما التباين أو الانحراف المعياري لقياس تباين القيم وتباعدتها عن المتوسط الحسابي.
 - استخدام اختبار "تاء" لدراسة الفروق بين عينتين متساويتين وغير متساويتين.
 - معامل الارتباط: "سبيرمان" *Spirman* يستخدم في المنهج الوفي للتعرف على طبيعة وقوة العلاقة بين متغيرين أو أكثر .
 - النسب المؤوية الدرجات التائية.
- من خلال تطبيق استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية و اختبار القلق على عينة البحث و تصحيحها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

نتائج الدراسة

- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين و الطورين تتعلق بالرياضيات في المرتبة الأولى ثم القراءة ثم الكتابة.
- نسبة القلق لدى صعوبات التعلم الأكاديمية كبيرة حيث وجدت عند 30 من 42 تلميذ تفوق نسبتهم 90%.
- لا توجد فروق بين الجنسين في صعوبة التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.
- توجد فروق بين الطورين الأول و الثاني في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لصالح الطور الأول .
- توجد فروق بين الجنسين في درجة القلق عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح الإناث.
- توجد فروق بين الطورين في درجة القلق عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح الطور الأول.

- لا يوجد ارتباط دال بين القلق و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة البحث .
و عليه لا يمكن تعميم نتائج أي دراسة لان لكل دراسة شروط انجاز خاصة بها من حيث البيئة التي أجريت فيها و تاريخ انجازها بالإضافة إلى بعض المتغيرات التي تحكم العينة .
لكن من الضروري الكشف عن ظاهرة صعوبات التعلم و إحصائها لأنها لا تعبر عن مشكلة تربوية فحسب و إنما أيضا مشاكل نفسية تكيفية تؤثر على الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة ، كما تؤثر على أسرته لدى يجب تكفل بمشكلة صعوبات التعلم من الجانبين التربوي و النفسي .و هذه الأخيرة تحتاج و تستدعي من المختصين إنجاح برامج علاجية مكونة من بطارية من الاختبارات و مجموعة من العلاجات تربوية و نفسية و أسرية ، و استراتيجيات مساعدة الوالدين في تقبل حالة الطفل و التكيف معها بالإضافة إلى العمل و التنسيق مع المعلمين في المدرسة .

قائمة المراجع

- 2 - رشاد عبد العزيز موسي، اساسيات الصحة النفسية و العلاج النفسي ،دار النهضة العربية،بيروت ،لبنان ، ، سنة 2001.
- 3- أنور الشرفاوي ، صعوبات التعلم : المشكلة و الأعراض و الخصائص ، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 63 ، ، 2002.
- 4 - أسامة محمد البطاينة وآخرون ، صعوبات التعلم :النظرية و الممارسة ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، الطبعة الأولى ، 2005.
- 5 و 6 - بطرس حافظ بطرس ، تدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ،الطبعة الأولى، 2009.

7 _ *Isabelle Pollet, les troubles spécifiques des apprentissages a l'école et au collège , 2^{em} édition , chronique scolaire , Lyon, France ,2014 .*

إشكالية برامج التكوين الرياضية في ضوء الممارسة الميدانية

محمد وزاني

طالب دكتوراه/ جامعة وهران 2

تحت إشراف: د قماروي محمد/ جامعة وهران 2

لقد تمثلت إشكالية البحث في ما هي الحاجات التكوينية الحقيقية للتقنيين السامين في الرياضة، وحاولنا من خلال البحث الإجابة على عدة تساؤلات منها: هل البرامج التكوينية التي يتلقاها الممارسين للرياضة بالمعهد عامة أم خاصة؟. هل التكوين بالمعهد يلبي احتياجات كل اختصاص على حدي؟. هل المعارف الملفنة بالمعهد شاملة وكافية تلبي احتياجات كل الاختصاصات الرياضية؟. وأستخلص الباحث من خلال ذلك الفرضية العامة والمتمثلة في أن برامج التكوين لدى التقنيين السامين لا تلبي احتياجاتهم الميدانية. من هذا المنطلق صاغ الباحث عدة فرضيات أساسية للدراسة تمحورت حول البرامج التكوينية المعتمدة داخل المعاهد. ثم أنواع لاختصاصات المتوفرة في محتوى برامج التكوين وعلاقتها بالاحتياجات الميدانية. كذلك اتجاه الخبرة في تحديد أهم الاحتياجات الفعلية من خلال الممارسة الميدانية. وقد أعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات والمتمثلة في المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري مع استعمال اختبار T.test لإحداث الفارق بين متغير الخبرة. كما شمل البحث مقارنة نظرية عن السياق الاجتماعي للرياضة ثم الرياضة الجماعية والفردية، وتناولت الدراسة كذلك محتوى برامج التكوين في المجال الرياضي. و في الأخير عرض الباحث نتائج الدراسة مناقشا كل الفرضيات مع تقديم مجموعة من التوصيات و الاقتراحات الماسة بموضوع الدراسة.

1-إشكالية الدراسة.

من منطلق أن البرامج المطبقة في معاهد التكوين الخاصة بالرياضيين في مختلف الاختصاصات إنما هي برامج قد لا تلبي ولا تعكس الصورة الحقيقية للمتكوينين في مجال الرياضة. وعملا على هذا التكوين العام والإجمالي، غير المهيأ للمتكوينين والمختصين الرياضيين. فإنه لا يخدم ولا يعبر عن الاحتياجات التي ينبغي أن يلمسوها حتى تمكنهم من الأداء الفعلي والتطبيقي مبدأيا بعد التخرج.

وفي هذا الصدد لم نجد دراسات سابقة تناولت مثل هذه المواضيع وتطرق إلى مدى خدمة البرامج التكوينية للمتخرجين الرياضيين في اختصاص ألعاب القوى وكرة السلة كنموذج تطبيقي. غير الدراستين لأحمد قماري تقتريان نوعا ما إلى الاتجاه الذي سلكناه للبحث و الدراسة، علما أن أغلبية الدراسات الأكاديمية خصصت جانبا لكرة القدم باعتبارها رياضة شعبية لها أثرها اجتماعيا وسياسيا. وعلى هذا يمكننا حصر إشكالية البحث في مدى توافق وتقارب ما بين البرامج التكوينية بمعاهد تكوين أطارت متخصصة في المجال الرياضي واحتياجات المستفيدين من التكوين أي (التقنيين السامين في الرياضة)

كعينة استطلاعية عند الممارسة الميدانية. وبصورة أكثر تعبيرا لهذه الاحتياجات الخاصة بالمتكويين قد نطرح عدة تساؤلات تحدد لنا أهم الحاجات التكوينية المقدمة داخل هذه المؤسسات التربوية وما ينبغي أن يكون ميدانيا. ثم هل هذه البرامج لكل الجنسين (ذكور وإناث) على حد سواء؟ و هل ما يقدم من معارف وبرامج عامة خاصة تليق بمستوى مهارات و كفاءات الجنسين؟ إلا إن هذه التساؤلات قد تجر بنا لطرح بعض التصورات عن الأداء الإجرائي للمتكويين والمتمثلة في مجموعة الاحتياجات النفسية المعرفية و الحسية الحركية الأكاديمية، على أنها تسمح و تتماشى و المعطيات المعاشة ميدانيا. و ما يمكن قوله عن هذه البرامج، قد تكون من قوة فرض منطق الافتراض الأمثل بعيدا كل البعد بذلك عن الواقع و الإدراك الحقيقي لمحتوى المحارو الكبرى التي ينشغل عليها ذوي الاختصاص الرياضي. من هنا كانت إشكالية البحث و التي دفعت بنا نحو معرفة العلاقة و محالة ربط التصور المثالي التكوين الرياضي فرديا كان أو جماعيا مع بالممارسة الميدانية من حيث الأداء و الرضا.

II- أهمية البحث : تعد أهمية البحث هي الأقرب للتصور الذي كان دائما يجول في بال الباحث وذلك من خلال تجربتنا الميدانية، التي دفعت بنا إلى الاهتمام أكثر بهذا المجال، إذ أن التكوين الذي يخضع إليه الممارسون للرياضة الجماعية والفردية في المعاهد ليس هو ما يظنه الممارسين الرياضيين إيجاده ميدانيا، بتعبير آخر أن ما هو نظري قد لا يكون حتما صالحا للتطبيق في أوساط الشباب المتقدمين على ممارسة الرياضة. ومن ثمة فإن هذا الدافع هو الذي جعلنا نقدم على وضع محاور هذا البحث تحت المجهر للتعرف أكثر على أهمية هذا الموضوع الذي أصبح الشغل الشاغل بالنسبة للمختصين والخبراء في مجال الرياضة. ثم ما مدى فعالية التكوين إثر الممارسة الميدانية. وعند إطلاعنا على موقع وزارة الشباب والرياضة (www.mjs.dz) تأكد لدينا الأهمية الكبرى التي توليها الدولة ضمن سياسة التكوين للمعارف الملقنة بالمعاهد الرياضية وما مدى اهتمام الدولة في تعميم وتشجيع ممارسة مختلف التخصصات الرياضية، مع إعطاء الفرص في تكوين المواهب الشابة للتمثيل في المحافل الوطنية والدولية. فأصبح من الضروري العودة إلى تلقين أصول التكوين للممارسين الرياضيين بالمدارس القاعدية والأكاديميات المتخصصة.

III- أهداف البحث : إن الهدف الرئيسي من وراء هذا البحث هو الإطلاع على برامج التكوين التي يخضع لها المتكويون الرياضيون ومدى فعاليتها ميدانيا في تلبية الحاجيات. كون هذه البرامج تمت صياغتها بصورة موضوعية تماشيا واحتياجات الممارسين، أم أنها وضعت كذلك ولم يتم إحداث تغيير فيها. وبالتالي أصبحت برامج عقيمة ليس لها أي نفع سوى أنها شيء نظري لا أكثر ولا أقل. هذا ما دفع بنا للاهتمام بهذا البحث، بغية الوصول إلى نتائج أكثر تكيفا مع واقع التكوين في المجال الرياضي، خاصة وأن هذا الأخير يشهد تطورا بإدخال التكنولوجيا قصد التسيير الرياضي الحسن، وإلا كيف يمكننا خلق صيرورة رياضية دون برامج تكوينية تضمن لنا ممارسة فعالة تلبي الاحتياجات الميدانية. وعليه تسعى دراستنا من أجل:

- دراسة برامج التكوين الرياضي.
- التعرف على احتياجات الممارسين الأساسية ميدانيا.
- مدى تطابق محتوى التكوين بالعمل الإجرائي الأدائي.

IV-الطبيعة الاجتماعية للرياضة : إن الطبيعة الاجتماعية للرياضة والنشاط البدني تفرض نفسها

بكل ثقلها سواء في أوساط الباحثين الاجتماعيين أو في أوساط الباحثين في مجال التربية البدنية والرياضية باعتبارها مظهرا اجتماعيا واضحا. ومنجزات الرياضة علي مستوى الإجمالي وأنشطتها تعد احد المؤشرات العامة التي يحكم من خلالها على مستوى التقدم الاجتماعي والثقافي لمجتمع ما فالرياضة ظاهرة اجتماعية ثقافية متداخلة بشكل عضوي في نظام الكيانات والبنى الاجتماعية كما أن التقدم والرقى الرياضي يتوقف على المعطيات والعوامل الاجتماعية السائدة في المجتمع ولذلك فإن التحليل النهائي للظروف الاقتصادية الاجتماعية الثقافية وحجم مدى التنسيق الاجتماعي الموجود بينها هو الذي يقرر - عبر عدد من الروابط غير المباشرة إلى أي مدى يمكن أن تتدهور.

ويؤكد المفكر والعالم الرياضي **Matveyev** على هذا المعني، فهو يعتقد أن نتائج التحليلات الإحصائية الاجتماعية تؤكد أن الانجازات الاولمبية (باعتبارها ارقى الانجازات الرياضية) ترتبط ارتباطا كبيرا بمؤشرات الوجود الاجتماعي للإنسان مثل¹: - الدخل القومي ومتوسط دخل الفرد - السرعات الحرارية الغذائية للفرد العادي .- متوسط عمر الفرد -العدد الإجمالي للاميين من السكان .

فالرياضة شكل متميز من أنشطة الإنسان لا يجد له مجالا إلى من خلال الأفراد والجماعات وداخل الإطار الاجتماعي بكل مقتضياته و احتياجاته. حيث أن الممارسة الرياضية للفرد لا تعني شيئا إلا من خلال النظم والأنساق الاجتماعية المرتبطة فيما بينها ذلك لان التفسير النظري لظاهرة الرياضة ومحاولات تأصيلها ممكن فقط من خلال الإطار الاجتماعي الثقافي الذي يحتويها.والإطار الاجتماعي للرياضة هو القادر على أن يقابل بين الرياضة كقيم وخصال اجتماعية وبين اتجاهات المجتمع وأمانيه وتوقعاته ويفسر الأداء والانجازات الرياضية في ضوء الاعتبارات الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية.²

V- الرياضة كنظام اجتماعي:

ذكر خوزيه كاجيكال انه : « عندما ننظر إلى الرياضة نجد أنفسنا أمام نوع من التمرين البدني أو من الحركة الجسمانية التي لا يقوم بها الإنسان استجابة إلى دافع حياتي , ولكن يقوم بها تعبيرا تلقائيا عن تأصيل نفسي حيوي يجسد جوهر الرياضة وروحها فهو الذي جعل منها قوة اجتماعية ونسقا ثقافيا والذي أضفى عليها مقومات النظام الاجتماعي والذي يتوقف نجاحه أو فشله على

1- أمين أنور خولي. "الرياضة والمجتمع". سلسلة كتب ثقافية. دار الفكر العربي. ط1، سنة 1980، ص11

2- نفس المرجع، ص12

استعدادات المجتمع الذي يحتويه¹ « . واعتبار الرياضة نظاما اجتماعيا يتطلب أن نعرف أولا ما هي مقومات النظام الاجتماعي بشكل عام ثاني أن نقابل بين هذه المقومات في النظم ومثيلاتها في الرياضة وأخيرا علينا أن نعترف بان هذا يتوقف على حدود مجتمع بذاته ويقتصر عليه.

VI- اتجاهات تفسير الوظيفة الاجتماعية للرياضة :

1 الاتجاه النفسي اجتماعي : بدأت تظهر المادة المتصلة بالمعالجة الاجتماعية الجادة حول وظائفها الاجتماعية مبكرا وذلك منذ عام 1870 ومن خلال تحليل الأدب الاجتماعي تصدر مفهوم اللعب Play مفهوم الألعاب Games والرياضة Sport وكانت المحاولات الأولى لتناول مفهوم اللعب تميل إلى المعالجة من خلال إطار نفس اجتماعي أكثر من كونها اجتماعية بحتة. فلقد ظهر مبحث اجتماعيات الرياضة في كنف الأعمال النفس اجتماعية والفلسفة الاجتماعية لمؤلفين ومفكرين عظام فمثلا تناول "سبنسر 1873 Spencer" اللعب على أساس انه طاقة متراكمة في قدرات غير مستخدمة وقد عرفت نظريته باسم نظرية الطاقة الزائدة والتي تفسر الميل للعب على أساس أن الكائن الحي قد خلق وهو يمتلك من الطاقة ما يزيد على احتياجاته البدنية بمختلف أوجهها وهذا التراكم في الطاقة يستلزم مخرجا لاستنفادها وهذا ما يدفع الإنسان إلى اللعب. أما نظرية "ستانلي هول" Stanley Hall " فقد وضعها متأثرا بنظرية الارتقاء واسماها النظرية التلخيصية وهي ترى أن الطفل يكرر من خلال لعبه تجارب أسلافه من البشر وبالتسلسل التطوري الذي حدث به منذ قديم الأزل فمثلا قدمت هذه النظرية تفسيرا لولع الأطفال بالتسلق والتأرجح بفروع الأشجار على انه متصل بالحياة البدائية التي مر بها أسلافهم أي أن أنماط لعبه التي تتطور من طفولته حتى نضجه وبلوغه ما هي إلا تلخيص لما مرت الإنسانية منذ الخليقة وقد أكد "جروس Groos" في نظريته أن اللعب يؤدي في حياة البشر دورا تدريبيا تمهيدا للتطبيع على مقومات الحياة الاجتماعية بمعنى أن اللعب وظيفتين أساسيتين : الأولى هي استعادة الأحداث غير السارة بهدف السيطرة عليها ولتقليل أو إبطال تأثيرها والثانية هي تعديل الوقائع والأحداث من خلال اللعب وفقا لما يرغبه الطفل أو الفرد بينما كانت نظرية بياجيه ترى أن اللعب أشبه ما يكون بالتعليم والتقليد².

2 الاتجاه الاجتماعي : كتب المفكر الاجتماعي " فبلين Veblen " عن الرياضة في كتابه (نظرية طبقة الفراغ) 1899 حيث استعرض مفهومه عن الرياضة كارتداد أو عودة لأصول الثقافة الهمجية سواء اشتركت فيها الطبقات العاطلة أو العاملة والرياضة في رأيه علامة من علامات التعبير عن التنمية الروحية المكبوتة.

وقدم "كايبوا Caillois " تقسيما للألعاب حيث صنفها إلى أربعة أنماط رئيسية على أساس :
" التنافس - Competition ، المصير - Sort ، التكر - Déguisement ، دوام تواصل - Poursuite

¹ -- نفس المرجع ص 39 .

² - أمين أنور خولي. "الرياضة و المجتمع". سلسلة كتب ثقافية. دار الفكر العربي. ط1 سنة 1980 ص 55

de Vertige " .وقد اجتهد في تصوير وظيفة كل نوع في المجتمع ولكن دون شواهد، وذهب " بويل Boyle" مذهب عالم النفس التحليلي بريل Brille في أن الرياضة ضرورية وحاجة مهمة من حاجات الإنسان في سبيل تحرير الإنسان من (غريزة العدوانية) التي إذا لم تجد متفاسا لها من خلال أنشطة كالرياضة فإنها تجد قنوات أخرى غالبا تنعكس بالأذى على المجتمع ولهذا فان الرياضة بمنزلة صمامات أمان للمجتمع¹.

VII-الرياضة وإشباع الحاجات الاجتماعية : من أهم الوظائف التي يتم تحقيقها لبلوغ الحاجات الاجتماعية:

1-القبول Acceptation : يؤكد علم الاجتماع أن الجانب الأكبر من الشخصية الإنسانية يستند إلى التنظيم الاجتماعي الثقافي الذي يوجد الفرد في إطاره لذلك يرغب الفرد في أن يكون دائما موضوع قبول من الآخرين وبخاصة في مراحل الطفولة ولهذا فان موقف الجماعة منه وارتباطها به بمنزلة قوى منظمة لشخصيته سواء بالقبول أو بالنبذ (الرفض). ويلعب مفهوم الإنسان عن نفسه Self Concept دورا مؤثرا في تقليل التناقض الذاتي (بين الفرد ونفسه)².

2 الانتماء Affiliation : يتحقق انتماء الفرد للجماعة من خلال العوامل التالية :

- إشباع احتياجاته من خلال الجماعة.
- استعداده للقيام بدور كعضو في الجماعة .
- ثقة الفرد في اشتراك مفاهيمه مع مفاهيم الجماعة.

3 ترسيخ الأخلاق الاجتماعية : Consolidation de la morale sociale

لقد تأسست الرياضة عبر تاريخها على أسس من القيم الاجتماعية، ولاشك أن الأساس الأخلاقي في الرياضة من أهم الأسس والدعائم الأخلاقية التي استندت إليها الرياضة في دعم مسيرتها الإنسانية، فلقد اوجد الإنسان الرياضة وطبق عليها معايير وصبغها بصبغته الإنسانية الاجتماعية فهو الذي وضع قواعدها ونظمها وبالطبع اقتبس ذلك من معايير ونظمه وقيمه الاجتماعية³.

ويؤكد " هربرت ريد " Herbert Read "عندما كتب قائلا « أنا أوافق بشدة على أن التربية الرياضية تمدنا إلى حد ما بتهذيب الإرادة كما أنني لا أسف على الوقت الذي يخصص للألعاب في مدارسنا بل انه غالبا ما يكون-على النقيض- الوقت الوحيد الذي يمضي على أحسن وجه... لقد أصبحت الأخلاق الرياضية وروح الفريق تقليدا يضاف للتقاليد الاجتماعية الأخرى⁴. »

¹ - أمين أنور خولي. "الرياضة والمجتمع". سلسلة كتب ثقافية. دار الفكر العربي. ط1، سنة 1980، ص51.

² - أمين أنور خولي. "الرياضة و المجتمع". سلسلة كتب ثقافية. دار الفكر العربي. ط1 سنة 1980 ص57

³ - أمين أنور خولي. "الرياضة و المجتمع". سلسلة كتب ثقافية. دار الفكر العربي. ط1، سنة 1980، ص 60

⁴ - نفس المرجع، ص83

4-التفريغ المقبول لبعض الدوافع والحاجات : اعتبرت الرياضة عبر تاريخها الإنساني إحدى الوسائل الاجتماعية المقبولة لتفريغ الدوافع والنوازع المكبوتة وتخفيف مشاعر المعاناة والتوتر التي يستشعرها الفرد حيال ضغوط الحياة الاجتماعية المختلفة. ولقد كان ذلك أحد المفاهيم الرئيسية التي بزغت في ضوءها الألعاب الأولمبية والمسابقات الرياضية الكبرى حيث يجتمع الناس على الود والتفاهم والصدقة في إطار تروحي يعمل على إزالة التوترات ويبرز في هذا السياق أيضا مفهوم الطاقة الزائدة والتي يركز إليها بعض التربويين والباحثين أنها كانت أحد أسباب الارتقاء بالرياضة عندما ينصح الوالدان ابنهما ليلعب أو يمارس الرياضة.

VIII-الرياضة وأبعادها: ينبغي في البداية التطرق إلى مجال التربية الرياضية وأهميتها بالنسبة للأفراد، سواء كانوا أطفالا أم كبارا. فالتربية الرياضية تعني تربية عن طريق ممارسة النشاط الحركي ممارسة عملية. فعندما يقوم الفرد بنشاط رياضي موجه مبني على أسس علمية سليمة. يستفيد صحيا وتنمو مهاراته الحركية الأساسية تماشيا مع النمو الاجتماعي وترقى علاقاته الإنسانية ويمارس المسؤولية المدنية ممارسة عملية.

فقد عرفها "ناس" على أنها جزء هام من التربية العامة تستغل دوافع النشاط الطبيعي في الفرد لتنميته من النواحي العضوية والتوافقية والعقلية والانفعالية¹. كما عرفها شارلز بيوك "« هي جزء متكامل من التربية العامة -ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق النشاط الحركي «².

IX-الممارسة الرياضية: إن الرياضة في اللغة العربية تتبع من معنى الترويض أو ترويض الجسم على الحركة والنشاط أي تمرينه وتدريبه. والرياضة تأخذ تفسيرات مختلفة إذا ما أضيفت لها كلمات التي نجدها مثل الرياضة البدنية Le sport physique، والتربية الرياضية Education sportive.

حيث يقول " بيار ناندين Pierre Nandine " : الرياضة ليست قضية جمال البدن، بل إن الأسباب المبدئية للرياضة هي في بداية التعبير عن الحيوية وعن الأحلام بفعل دون مقابل (Désintéressé) من أجل أن يصل إلى قمة المردود الرياضي Jubilation. أما جون لوي John Loy: « فيعرف الممارسة الرياضية على أنه يجب اعتبار الرياضة كممارسة للعب منظم ومقنن ونظام اجتماعي معين Institution³ ». فالرياضة هي مجموع مجالات النشاط البدني المتنوع والمحكم والمقنن والذي يهدف إلى التعبير عن حيوية في إطار تنافسي وتربوي معين. أما المقصود بالممارسة

1- عادل خطاب ود. كمال زكي "التربية الرياضية للخدمة الاجتماعية"، ط1، 1965، دار النهضة العربية، ص 27

2- نفس المرجع السابق -صفحة: 28

1 - عطى الله أحمد، أساليب وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، 2006، ص 63

الرياضية فهو التطبيق الفعلي لنوع من أنواع الرياضة بطريقة رسمية في إطار نادي معين، وبقوانين خاصة وأنماط تسييرية معينة¹.

X-التكوين : إن عملية التكوين يراد بها إحداث آثار معينة في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة . لاسيما أن التكوين يعد الوسيلة التي من خلالها يتم اكتساب الأفراد العاملين، المعارف والأفكار الضرورية لمزاولة العمل و القدرة على استخدام وسائل جديدة واستخدام نفس الوسائل بطرق أكثر كفاءة مما يؤدي إلى تغيير سلوك واتجاهات الأفراد أو الأشياء والمواقف بطريقة جديدة. ومن التعاريف الهامة التي وردت بشأن التكوين مايلي:

التكوين هو عبارة عن: " البرامج الرسمية التي تستخدمها المؤسسات لمساعدة الموظفين والعمال على كسب الفاعلية والكفاية في أعمالهم الحالية والمستقبلية عن طريق تنمية العادات الفكرية والعملية المناسبة والمهارات والمعارف والاتجاهات لما يناسب تحقيق أهداف المنشأة". ويعرف كذلك عل أنه : " عملية منظمة ومستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير".²

XI-أهمية الاحتياجات التكوينية: تحديد الاحتياجات التكوينية هو العنصر الرئيسي والهيكل في صناعة التكوين حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التكوينية. فمن الصعب تحديد الأشخاص الذين يشملهم التكوين وأهداف التكوين ومحتوى البرنامج والأسلوب الذي يوفره التكوين بدون التحديد الدقيق والموضوعي للاحتياجات التكوينية. وترجع عملية تحديد الاحتياجات التكوينية في الأساس إلى الحاجة إلى علاج المشكلات، من خلال ما يظهره التحليل التنظيمي للمنظمة، وعلى هذا يصبح تحديد الاحتياجات التكوينية هو الأداة الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير وتنمية أداء الأفراد من خلال العملية التكوينية. والاحتياجات التكوينية التي هي تعمل على معرفة الفرق بين الوضعية الحالية والوضعية المرجو الوصول إليها، ولكي نستطيع الارتقاء بالتكوين ينبغي الأخذ بعين الاعتبار المكان المخصص للتكوين والفوائد المرجوة تحقيقها وطبيعة الفجوة التي يعطيها التكوين، والمجال الزمني لمردود التكوين.

XII-البرامج الرياضية ومفاهيمها : البرامج هي إحدى عناصر التخطيط بدون ذلك تصبح عاجزة كل العجز عن تحقيق أهدافها، وعليه يمكننا عرض بعض التعريفات للبرامج الرياضية كالتالي³.

2- نفس المرجع، 64

² - أستاذ بخوش الصديق، موقع العلوم الإنسانية www.uluminsania.net، العدد مارس 2006، الإدارة والإستراتيجية

للتكوين

³ - نفس المرجع، ص44

حيث عرف وليامس Williams البرامج الرياضية على أنها " بصفة عامة عبارة عن عملية التخطيط للمقررات والأنشطة والعمليات المقترحة لتغطية فترة زمنية محددة". وقدم دمر/ش سرحان تعريف البرامج أنه: " مجموعة خبرات منظمة في ناحية من نواحي المواد الرسمية، وضع لها هدفا معينا تعمل على تحقيقه مرتبطة في ذلك بوقت محدد وإمكانات خاصة" المناهج المدروسة بالخارج، والمواد المدرجة عبر لائحة بالاختصاص المطلوب تكوينه داخل المدارس الرياضية. وتعرفه حورية موسى وحلمي إبراهيم بأنه: " هو مجموعة من أوجه النشاط المعين ذات صيغة معينة تسعى لتحقيق هدف واحد". ويعرفه سيد هوارى بأنه: " عبارة عن كشف يوضح العمليات المطلوب تنفيذها مبنيا بصفة خاصة من ميعاد الابتداء إلى ميعاد الانتهاء لكل عملية تقرر تنفيذها"¹. من هذا المنطلق يمكننا فهم البرامج حسب ما تم ذكره من مجمل التعاريف أنه عبارة عن خطوات تنفيذية لعملية التخطيط، والخطة التي خطت سافا وما يتطلبه ذلك من توزيع زمني وطرق تنفيذ وإمكانات تحقيق هذه الخطة.

XIII- الإطار النظري للبرامج الرياضية: من أهم النظريات التي حاولت تفسير الأداء الذهني المعرفي نظرية جيلفورد والتي انبثق عنها ما يعرف بنموذج جيلفورد في التكوين العقلي " Guilford structure of Intellect model". عمل جيلفورد على تطوير هذا النموذج حيث لاقى اهتماما من العاملين في التعلم والتعليم والتدريب على التفكير باعتباره نموذجا قابلا للتطبيق في التعلم الصفي وغيره من المجالات، لذلك خضع لمرات عديدة للمراجعة والتعديل مما جعله يحتل مكانة مهمة عند المهتمين في مجال التدريب على التفكير.²

XIV- الأهداف التي ينبغي أن تحققها البرامج الرياضية: إن الأهداف العامة التي ينبغي للبرامج الرياضية تحقيقها هي³:

- 1- ضمان اشتراك أكبر عدد من الأفراد في أوجه النشاط حتى لا تقتصر الفائدة على عدد قليل، وبهذا يمكن قياس مدى نجاح البرامج حتى نضمن تحقيق أكبر فائدة ممكنة بأقل مجهود وأقل تكاليف وأقصر وقت ممكن.
- 2- إتاحة الفرصة لكل فرد لكي يروح عن نفسه بالتنفيس عن الرغبة المكبوتة وهذا يعتبر هدفا وقائيا ضد الانحراف وسوء التكيف الناتج عن أنواع الصراع النفسي.
- 3- إتاحة الفرصة لاكتشاف القدرات الكامنة والاستعدادات والمهارات الخاصة عند الأفراد للعمل على تتميتها وتشجيعها وليس معنى هذا الاهتمام بفئة محدودة من الأفراد من أصحاب الخبرات والكفاءات

¹ - . عبد الحميد شرف، البرامج في التربية الرياضية بين النظرية و التطبيق، مركز الكتاب للنشر، سنة 1996، ص18

² - كمال محمد خليل تكنولوجيا التفكير، برامج تدريبية واستراتيجيات فصل الثالث

² - نفس المرجع

وإهمال الآخرين، وتتمثل مهمة المشرفين الأخصائيين في إتاحة الفرصة للفرد ليكتشف نفسه ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها واكتساب مهارات جديدة.

4- تنمية الهويات الموجودة لدى الأفراد وخلق هوايات جديدة وتوسيع الأفاق الفكرية والعلمية.

5- إتاحة الفرصة لتدريب الأفراد على ممارسة فن الحياة، حتى يتم اكتساب المرونة اللازمة التي تساعد على التكيف مع الحياة الاجتماعية وعلى تكوين العلاقات الطيبة واكتساب الصفات الحميدة.

6- تدعيم أسس الحياة الديمقراطية السلمية التي تكتسب بالتلقين وعن طريق الممارسة العملية في جميع مراحل العمر.¹

XV- تحليل و مناقشة النتائج: توصل الباحث بعد العملية التطبيقية و الإجرائية لكل الأبعاد التي حددت مسبقا للدراسة باستعمال الأساليب العلمية التي تمكن من خلالها تحقيق ما كان ينبغي تحقيقه. إن النتائج التي حققها الباحث هي الترجمة للتصور الإشكالي عن الرضا المتمثل في الحاجيات الأساسية في عملية التكوين الداخلية في المؤسسات المتخصصة في هذا المجال مع ما تتطلبه الممارسة الميدانية. عندها أستخلص الباحث أن ما هو برامج تكوينية افتراضية و ما ينبغي أن تكون، كلها أكاديمية قد تنفع معرفيا في وضع و تخطيط البرامج المزمع إتباعها في الحصص التطبيقية. لكن أثناء الأداء لا تعكس الصورة الحقيقة و المطابقة لما هو افتراضي إذ تبقى مثالية في نظر الممارسين أي المختصين في الرياضة. من هنا نستنتج أن البرامج التي تقم بالمعاهد المتخصصة في المجال الرياضي سواء أكانت في اختصاص فردي أو جماعي، لا تخدم بصورة حقيقية ذلك التصور و النظرة ميدانيا، و قد لا تلبى مجمل الاحتياجات الأساسية في ينبغي التركيز عليها أثناء عملية التكوين، ما يدفع بنا القول أن هناك إشكال واضح في محتوى التكوين و العلاقة الإرتباطية مع الأداء أثناء الممارسة.

XVI- توصيات البحث و الاقتراحات: بناءا عل ما تم التوصل إليه من خلال نتائج الدراسة، حيث تحققت الفرضيات الأساسية، ومن منطلق التجربة الميدانية للباحث وملاحظاته العامة حول الممارسة الرياضية، حاول الباحث تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات حتى تؤخذ بعين الاعتبار لتحسين الأداء الرياضي وإعطاء أهمية كبرى للتكوين في مجال الرياضة من خلال البرامج المعتمدة بمعاهد التكوين لإطارات الشباب و الرياضة التابعة للقطاع. حيث أن المتطلبات العالية والمعقدة للرياضة تفرض علينا تحديد أفاق تطورا لتكوين والبحث في ميدان التربية البدنية والرياضية عل الشكل التالي:

• النظر بصورة دقيقة وموضوعية في مجال التكوين داخل المؤسسات ذات الطابع التكويني التابعة لوزارة الشباب والرياضة.

1- محمد عبد العظيم، موقع شباب وبنات تربية رياضية. Sport. الأسس العلمية في تصميم البرامج الرياضية،

- التنظيم العقلاني ورفع مستوى التأطير الفني والانتقاء والتقييم العلمي الدوري للتكوين وربطه بالبحث العلمي المستمر.
- تعبئة الإمكانيات البشرية والمادية والتنظيمية والمالية المناسبة لتلبية الحاجيات من حيث المكونين والباحثين لتحقيق غاية الوصول إلى المستوى العالي.
- إعادة هيكلة مختلف المنشآت والمعاهد العليا لتكوين إطارات الشباب والرياضة تماشياً ومتطلبات العصر قصد المساهمة في تطوير علو الرياضة.
- التعاون مع معاهد خارج القطاع الشباب والرياضة من أجل المساهمة بصورة معتبرة في ترقية التكوين العالي والبحث العلمي في مجال الرياضة.
- تشكيل لجنة وطنية دائمة مشتركة مابين وزارة الشباب والرياضة ووزارة التعليم العالي، مهمتها:
 - بناء واقتراح برامج بيداغوجية (خاصة بالتكوين) لمختلف الاختصاصات الرياضية.
 - متابعة البرامج وتقويمها عبر مختلف الهياكل البيداغوجية.
 - إشراك الخبراء الأجانب في إعداد مشاريع بيداغوجية علمية قريبة، متوسطة وبعيدة المدى تتماشى مع الحاجيات الأساسية للممارسين للرياضة.
 - اقتراح ملامح التكوين طبقاً لأهداف التنمية المرتقبة في مجال التربية البدنية والرياضية.

الخاتمة

بناء على النتائج التي توصل إليها الباحث، يمكننا القول أن فئة كبيرة من الناس يفهمون تعبير " التربية البدنية " فهماً خاطئاً، ولذلك كان من الواجب العمل على توضيح المقصود بهذا التعبير. ولهذا تعرف التربية البدنية على أنها "جزء متكامل من التربية العامة - ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني اختيرت بغرض تحقيق هذه الأغراض. كما أن التربية الحديثة في المجتمعات العصرية تتجه اتجاهاً قوياً نحو إعداد الأفراد إعداداً شاملاً كي يستطيعوا من خلالها تحقيق قدر كبير من الفهم والاستيعاب لمكونات الحضارة بفلسفتها ومنجزاتها وتطلعاتها، وليكونوا قادرين على تحمل أعباء وتحديات هذا العصر، وليساهموا في تحقيق التقدم والازدهار لمجتمعاتهم. وقد حظيت التربية الرياضية باهتمام بالغ في معظم هذه المجتمعات باعتبارها جزءاً مهماً من التربية العامة حيث أصبحت مطلباً رئيسياً في المناهج التعليمية منها وعلماً قائماً بذاته كسائر العلوم الأخرى، وهذا ما جعل التربية الرياضية مفهوماً تربوياً واضحاً لها أهداف تسعى لتحقيقها عن طريق برامجها المتنوعة لتسهم في تنمية المهارات الضرورية.

التفاعل الصفّي

د. محصر عون¹

تمهيد:

يعتبر الصف الدراسي نسق اجتماعي فرعيا ، وهو من أكبر الوحدات التربوية أهمية ذلك لاعتباره البوتقة التي تتصهر فيه الأهداف التربوية والتعليمية والمناهج الدراسية ، وتعتبر المدرسة بيئة اتصالية تفاعلية لمرحلة حياتية هامة لدى التلاميذ فتكسبهم الأنماط الثقافية و التعليمية في إطار المبادئ الإنسانية والعلاقات التربوية وإدراك منظومة الأدوار في دور كل من المعلم والمتعلم في إحداث التدريس الفعال .ويعتبر دور المعلم أساسي لأن له دراية واعية بالمناهج وتحصيله المعرفي وذو خبرات تعليمية في توجيه التلميذ واعتباره محور العملية التعليمية وإخراجه من قوقعة الانطواء ومشاركته في النشاطات الصفية التي تعتبر حركة تعاونية بين التلاميذ ومعلميهم.

مفهوم التفاعل الصفّي:

هو مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم، تلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين ارضاء حاجاتهم وتحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة.²

هو درجة التواصل بين أطراف العملية التعليمية التي نستدل عليها من نسق العلاقات التربوية القائمة بين هذه الأطراف التي تأخذ أشكال ، والتي تتكون من المعلم والمتعلم ، والبيئة الصفية التي تظهر في الأفعال ، والسلوكيات واستخدام أدوات التواصل اللفظية ، وغير اللفظية كالإيماءات والإشارات لتبادل الأفكار والمشاعر بينهم حتى يتحقق جو ملائم للتكيف والانسجام.³

إذن التفاعل الصفّي هو صورة مصغرة عن التفاعل الاجتماعي الإنساني.

2-أنواع التفاعل الصفّي: عملية التفاعل داخل الصف تم تصنيفها الى نوعين

-غير لفظي: ويكون عن طريق الاشارات والإيماءات وتعابير الوجه ومختلف الحركات.

- لفظي: يتمثل في كلام المعلم وكلام التلاميذ.

التفاعل الصفّي اللفظي: يتم عن طريق الكلام ويقصد به انواع الكلام شائعة الاستعمال في الصف ويشمل توجيهات المعلم وتعليماته وعبارات الاشادة ونقل الافكار ويعد التفاعل اللفظي تطبيقا

¹ أستاذة باحثة في علوم التربية جامعة محمد بن احمد وهران 2

²نصر الدين جابر: واقع التفاعل الصفّي داخل المدرسة الجزائرية: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: العدد الأول:2004:ص16.

³علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي وبنية الظاهرة المدرسية: المؤسسة

الجامعية:لبنان:ط2004:1:ص97-98.

للتغذية الراجعة اي دراسة ابعاد السلوك اللفظية للمعلم والمتعلم المرتبطة بالجو الاجتماعي والانفعالي الذي يسود الادارة الصفية الفعالة.¹

ويتم التفاعل اللفظي بين: - التفاعل بين التلاميذ - تفاعل المعلم مع التلميذ

- التفاعل بين التلاميذ والمعلمين وعليه فالتفاعل الصفّي يمكن تقسيمه إل قسمين:

تفاعل صفّي مغلق: التفاعل الذي يكون المعلم المسيطر عليه سيطرة تامة.

تفاعل صفّي مفتوح: وهو تفاعل معاكس لتفاعل مغلق.²

3- أنماط نظام التفاعل الصفّي وأثرها على التحصيل الدراسي :

إن أسلوب المعلم يؤثر في نمط العلاقات داخل الصف الذي بدوره يؤثر في التحصيل الدراسي لذا على المعلم الاعتماد على القواعد والتعليمات تحكم علاقته بتلاميذه على إختلاف مستوياتهم بالتوجيه الصحيح و ضبط سلوكياتهم دون إفراط أو التفريط.³

ومن الأنماط السائدة في الصف الدراسي كالآتي :

3-1 النظام التسلسلي: فالمعلم في هذا النظام هو الذي يختار النشاط التعليمي حسب ما يراه مناسباً دون أن يراعي حاجات ورغبات التلاميذ ؛ والفروق الفردية بينهم؛ مما يؤدي إلى وجود جو إنفعالي اجتماعي داخل الصف يتصف بالخوف وقمع الرغبات واستثارة الدافعية، مما يعيق النمو الاستقلالي للبيئة التربوية ويقلل طموحات المتعلمين و بالتالي ينمي في أنفس المتعلمين كره المعلم و المدرسة.⁴

3-2 النمط الفوضوي السالب: هنا يترك المعلم الحرية الكاملة للتلاميذ ليفعلوا ما يريدون، مما يسبب نوعاً من الغموض والقصور في الأداء، وإهماله إلى حد كبير في واجبه على التحقيق الأهداف التعليمية⁵ ويصبح المعلم يقدم التوجيه مما يجعل الصف في حالة من الإزعاج والضوضاء، أو حلبة الشجار، أو مسرحاً لضحك المفرط وإثارة المشاكل.

3-3 النمط الديمقراطي (التساوري؛ التشاركي): تقوم العلاقة بين المعلم والتلاميذ على مبدأ المشاركة ، فالمعلم له دور والتلاميذ دوراً وكل منهم بدوره داخل القسم، دون إفراط وتفریط في قيام المعلم بتوجيه تلاميذه نحو الأهداف، والسلوكيات الإيجابية في التخطيط الجيد للحصة الدراسية فيما يقوم التلميذ

¹ - ماجد الخطيبية: التفاعل الصفّي: دار الشروق للنشر والتوزيع: ط1: عمان: 2002: ص153.

² - محمد عوض الترتري: ومحمد فرحان القضاة: المعلم الجديد دليل المعلم في الادارة الصفية الفاعلة :دار المكتبة: عمان: 2006: ص63-64.

³ - علاء الدين تيسير دنديس : دليل المعلم الجديد: دار الصفاء: عمان: ط2009: ص118.

⁴ - مصطفى خليل الكسواني ومحمود محمد غانم ومحمد حسن الشناوي وإبراهيم الخطيب: ادارة التعلم الصفّي: دار الصفاء: عمان: ط2005: ص19-20.

⁵ - سنان عبد العظيم: صفاء عبد العزيز: ادارة الفصل وتنمية المعلم: الدار الجامعية الجديدة: الاسكندرية: ط2007: ص45.

بالتفاعل مع المعلم، وزملائه في الحصة الدراسية، والقيام بالأنشطة المكونة له في حدود السلوكية المطلوبة .

4- أدوار المعلم في إدارة التفاعل الصفّي :

4-1- التخطيط : المعلم عليه ان يحقق جل الأهداف التي دونها في الدفتر ويجب أن تجسد في الواقع ليكتسبها المتعلمين، ويجب على المعلم أن يكون لديه مهارات وقدرات معرفية مدركا خصائص المتعلمين أو جماعة النشاطات الصفية واللاصفية وعليه وضع وسائل تشويقية تسمح بجلب انتباه التلاميذ بأهمية المادة وتعيينه نوع الأسئلة التي يستعملها في حجرة القسم وتخطيطه يحتوي على إرشادات عملية واضحة تتناسب مع تخطيط الأهداف ومستوى التلاميذ ذلك يكون من السهل إلى الصعب ¹.

4-2- التنفيذ : هو الجانب التطبيقي في التدريس أي التخطيط في التنظيم عملية التفاعل في الصف من خلال استخدام الأسلوب التدريسي المناسب مع مراعاة ما يستجد من الموقف التعليمي وإحداث ما يلزم من تعديل في أسلوب إثارة دافعية التلاميذ للمشاركة في حجرة القسم بربط أهداف الدراسة بالعوامل النفسية للتلاميذ مع تنوع الأنشطة التعليمية في الحصة ولا بد للمعلم مراعاة الفروق الفردية، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للنقاش فيما بينهم واستخدام أسلوب التعزيز لتحقيق الهدف ذلك من خلال التغذية الراجعة التي تساعد على سير خطوات الدرس جيدا .

4-3- الإشراف والمتابعة: هي تلك التدابير التي يتخذها المعلم في ضبط السلوك في حجرة الصف من خلال حضور المتعلمين وغيابهم وإرشادهم والاحتفاظ بسجلات أعمال التلاميذ والتعرف عليهم ².

4-4- دور العناية والإصغاء : العناية هي فعل ينتج عنه ما هو أفضل للتلاميذ وذلك من خلال تحفيزهم وتشجيعهم فيعتني المدرس الفعال بمتعلميه بغية إظهار الاهتمام لهم ليس فقط في حجرة الصف وإنما في حياتهم العامة بطريقة التواصل والاحترام والثقة المتبادلة وعملية الإصغاء حيث ينتبه المدرس ويفهم ما يقصده التلميذ وخاصة في الصفوف الابتدائية الأولى ³

¹ محمد حسنين العجمي: استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف: دار الميسرة: عمان: ط2008: 1: ص108.

² طارق عبد الرؤوف و ربيع عبد الرؤوف محمد: الاتضباط المدرسي وإدارة الصف: مكتبة زهراء الشرق: القاهرة: ط2009: 1: ص219.

³ جايمس ستونغ: مميزات المدرس الفعال: الدار العربية للعلوم: بيروت: ط2008: 468: 1.

العوامل المؤثرة في تدني مستوى التفاعل الصفّي:

1. عدم إتاحة الفرصة للطالب ليعبر عن أفكاره
2. بتر الأنشطة الممتعة بسبب انتهاء الحصة
3. الصوت المرتفع والصراخ.
4. تعرض الطالب في الصف لمواقف عديدة من الصراع
5. عوامل تتعلق بمعاملة المعلم الخاطئة لبعض الطلبة داخل الصف
6. عوامل تتعلق بتنشئة الطالب الاجتماعية
7. عوامل تتعلق بأسلوب المعلم المعرفي.¹

خصائص الغرفة الصفية:

لقد حدد دويل 1986 ستة ملامح تميز الحياة في القسم وهي على النحو التالي:

1- تعددية الأبعاد: تتميز الأقسام بأنها متعددة الأبعاد فهي مكتظة بالطلاب والواجبات وضغط الوقت.

2- التزامنية: وتشير هذه الخاصية الى ان الكثير من الاشياء تحدث في آن واحد فالمعلم وهو يشرح الدرس عليه ان يلاحظ مدى انتباه الطلاب وعليه ان يقرر ماذا سيفعل بشأن هذان الطالبان اللذان يتهاوسان او ماذا سيفعل في النشاط التالي.

3- عدم التنبؤية : وتشير هذه الخاصية الى عدم امكانية التنبؤ بما تسير به الاحداث حتى عندما تكون الخطط معدة بحرص شديد كاحتمال مرض المعلم او احد الطلاب.

4- الفورية: وتشير سمة الفورية الى سرعة سير الحياة في القسم فلدى المعلمين مئات التبادلات مع الطلاب خلال اليوم الدراسي ولا بد لهم ان يستجيبوا لها بسرعة.

5- التاريخ: وتشير هذه السمة ان للقسم تاريخ اذ يعتمد معنى الافعال التي يقوم بها المعلمون او الطلاب هي جزء منه.²

7- نموذج نشوان لتحليل التفاعل الصفّي للأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم والمتعلم

7-1 أنشطة التعليمية يقوم بها :هي تلك الخطوات التي يتبعها المعلم في تقديم درسه .

7-2 تمهيد للدرس : يقصد بها ربط الدرس الجديد بتلك الخبرات السابقة أي بمعنى تأكيد من أن التلميذ لديه تعلم قبلي لهذه الحقائق والمفاهيم .

7-3 تقديم محتوى دراسي : وهنا يقوم المعلم بعرض كل الحقائق والمفاهيم التي يتناولها الدرس .

¹ عبد الهادي وآخرون: التفاعل الصفّي أساسيته تطبيقاته مهارته: دار قنديل للنشر والتوزيع: ط1: عمان: 2003: ص28-29.

² صالح محمد أبو جادو: 1998: علم النفس التربوي: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة: ط1: عمان: ص298-299.

7-4 العمل الكتابي الصفي : وفي هذا يقوم المعلم باستخدام السبورة لتبيين أهم المعلومات والاستنتاجات التي توصل معها مع المتعلم .

7-5 العمل الكتابي اللاصفي : يقوم المعلم بمتابعة التلاميذ وتزويدهم بالتغذية الراجعة .

7-6 التقييم الختامي : وفي آخر الحصة يقوم المعلم بطرح الأسئلة على المتعلمين إما بطريقة شفوية أو تحريرية ؛ والهدف التأكد أن التلميذ استوعب أم لا في تحقيق هدفه .

7-7 نشاطات التلميذ التعليمية : فهي تتضمن كافة ما يقوم به التلميذ من أعمال بأقوال بهدف التعليم البناء ؛ ويكون على طلب المعلم ؛ أما النشاطات الأخرى فهي كل المبادرات التعليمية من الأنشطة داخل الصف وعرضها على المعلم وزملائه¹.

8-أهمية التفاعل الصفي : للتفاعل الصفي أهمية كبيرة في العملية التعليمية التي تدعو إلى تنوير درب الطلاب لكي يكونوا أكثر التصاقا بالحدثا و المعاصرة فهو يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلاب أنفسهم وعلى يمكن حصر أهمية التفاعل الصفي فيما يلي:

8-1 توفير المناخ المناسب الذي يدفع بالخبرات نحو الاتجاه المرغوب فيه .

8-2 تغيير دورالمعلم من ملقن وصاحب معرفة والتلميذ المتلقي والمستجيب إلا كونهما قطبي العملية التعليمية بالتفاعل وتبادل الخبرات والمعارف التي خطط لها المعلم ؛ ونظمها لتحقيق الأهداف المنشودة في زيادة حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي بالمشاركة الجماعية في النقاش ؛ وتبادل الآراء بين المعلم والتلاميذ أنفسهم بإشراف منه .

8-3 يساعد التلاميذ على إكساب الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم والمادة الدراسية ونحو زملائهم، وأيضا يرفع مستوى تحصيلهم ويقوى تعلمهم من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للتلاميذ الأقل قدرة منهم .

8-4 إتاحة فرصة لجميع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم وأبنياتهم المعرفية ، ويساعد على ضبط الذات ويعمل على زيادة مقدرة المعلم على الإبداع واختبار المستجدات التربوية في الربط بين النظري والتطبيقي في الدراسات والبحوث داخل غرفة الصف².

8-5 التفاعل الصفي يساعد كل من التلاميذ والمعلم للاستماع إلى بعضهم البعض ، واحترام الآراء والتعقيب عليها في زيادة نتائج التعلم الصفي ؛ والفرص الآلية للتعليم³.

9- مقترحات للمحافظة على الانضباط والنظام الصفي:

يذكر بلقيس 1987 عددا من المقترحات للمحافظة على الانضباط والنظام الصفي وهي:

¹مجدي عزيز ابراهيم ومحمد عبد الحليم حسب اللغة:التفاعل الصفي مفهوم ومهارته: عالم الكتب:القاهرة:ط:2002:1:ص64.

² - محمد محمود الحيلة:مهارات التدريس:دار الميسرة:عمان:ط:2002:1:ص192.

³ يوسف قطامي:سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي:دار الشروق:عمان:ط:1998:1:ص233

- 1-الحرص على توزيع الاسئلة بين اكبر عدد ممكن من التلاميذ وبطريقة عشوائية ولا تجعل بعض الطلبة يحتكرون الاجابة عن هذه الاسئلة .
- 2-لا تحدد اسم الطالب قبل طرح السؤال بل اطرح السؤال أولا واتبع ذلك بفترة صمت لتسمح للتلاميذ بالتفكير في السؤال.
- 3- في الحالات التي توجد فيها شلل صفي في أماكن معينة من الصف بإمكانك تغيير أماكن جلوس الطلبة بالشكل الأكثر مناسبة لك ولمصلحة الصف.
- 4- تجنب الجلوس في المقعد وكثرة الحركة بين المقاعد في أثناء الشرح لأنك تكون أكثر تأثيرا وأنت واقف وأكثر قدرة على رؤية الموقف، أما كثرة الحركة تجعل الطلبة قلقين.
- 5- لا تعتمد على صوتك فقط في تنظيم التعليم ، بل استخدم تعبيرات وجهك ويديك وذراعيك وجسمك كله، فالمعلم الجيد ممثل جيد.
- 6- كن مرنا ومستعدا لتغيير طريقتك وأسلوبك عندما تكتشف عدم جدواه وانتبه لأهمية التغذية الراجعة
- 7- تجنب التهديد بأمور لا تستطيع تنفيذها و اذا هددت بأمل فليكن معقولا ونفذه فعلا.
- 8-اجعل وقتك في الحصة وقتا ممتعا شكلا ومضمونا فالمعلم المستمتع بالتعليم يجعل تلاميذه مستمتعين كذلك ¹.

¹صالح محمد أبو جادو: مرجع سابق: ص 372-373.

التوافق الدراسي لدى الإناث العنيفات وغير العنيفات دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجاً

مباركي محند أورابح¹

خلفان رشيد².

مدخل:

يعتبر سوء التوافق الدراسي مشكلة تربوية، نفسية، اجتماعية واقتصادية حيث تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وعدم تكييفهم مع العملية التربوية بشكل عام، وقد لفتت هذه الظاهرة أنظار المربين وعلماء النفس والإدارة المدرسية، حيث أنّ هناك بعض التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المناهج المقررة، وفي بعض الأحيان تتحوّل تلك المجموعة إلى مصدر إزعاج وقلق للأسرة والمدرسة معاً، ممّا قد ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية ويؤثر سلباً في تحصيل هؤلاء التلاميذ، حيث أنّ الذين يعانون من مشكلات في التوافق الدراسي يزداد لديهم خطر انخفاض التوافق الاجتماعي والاضطرابات النفسية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (جميعان، 1983) إلى أنّ الطلبة المتفوقين هم أكثر تكيفاً و توافقاً من الطلبة المتأخرين دراسياً، كما يرى (شحيمة، 1994) أنّ ترك الدراسة غالباً ما يكون مسبوقاً بفشل في التوافق الدراسي، وكذلك أشارت دراسة (أمانى محمد ناصر، 2006) إلى أنّ أكثر مشاكل الطلبة التي تثير قلق المدرسين وإدارة المدرسة وتؤثر سلباً على التلميذ هي اضطراب العلاقة بين التلميذ والمدرسين (صاحب أسعد ويس، 2010، ص. 190). وعلى هذا الأساس فمشكلات التوافق الدراسي هي التي تولّد في الأخير مشكلة العنف في الوسط المدرسي التي تطوّرت وازدادت أشكاله في الآونة الأخيرة وفي كافة الأطوار التعليمية والمتمثّل في السّب والشتم والضرب والتهديد والتخريب.

ولقد زاد الاهتمام بدراسة العنف في الوسط المدرسي لما له من تأثيرات سلبية على النّمّو النفسي والتربوي للتلاميذ فقد أصبحت هذه المشكلة من الموضوعات الأكثر أهمية على الصعيد الدولي ومحور اهتمام القائمين على العملية التربوية وكذلك الأولياء وعلماء التربية (سيد عبد الله معتز، 1997، ص. 120).

ومن هنا فقد بادر في أذهاننا دراسة التوافق الدراسي لدى الإناث العنيفات وغير العنيفات لغرض معرفة مدى وجود فروق بينهما في هذا المتغيّر المهم، وكذلك في الأبعاد المكوّنة له وهي الجدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس لما يخلّفه سوء التوافق الدراسي من آثار سلبية منها ضياع

¹باحث في علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو

² أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة مولود معمري تيزي وزو

الحصص الدراسية وتعطيل سير الأداء، ومما ينجم من جل هذه المظاهر من تسرب وفشل دراسي، و لهدف تحقيق هذه الدراسة أهدافها فقد تم طرح الأسئلة التالية:- هل هناك فروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات؟ هل هناك فروق في الجد والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات ؟ هل هناك فروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات ؟ هل هناك فروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات ؟

2- فرضيات البحث:

- توجد فروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.
- توجد فروق في الجد والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.
- توجد فروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.
- توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.

3- أهداف البحث:

إنّ من بين الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة هو معرفة الفروق الموجودة في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.

4- تحديد المفاهيم إجرائيا:

4-1- التوافق الدراسي:

ننبنى في هذه الدراسة التعريف الذي قدّمه (بونجمان) للتوافق الدراسي والذي يشمل على الأبعاد الثلاثة الجدّ والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس، ومن خلال الدرجة الكلية والمتفقة مع مفتاح التصحيح التي تتحصل عليها التلميذات في هذا المقياس.

4-2- الإناث العنيفات:

هي مجموع الدرجات العليا التي تتحصل عليها الإناث في مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) والتي تتراوح بين { 29 - 58 } والذي يتضمن العنف الموجّه نحو الذات، العنف الموجّه نحو الآخرين والعنف الموجّه نحو الممتلكات المدرسية.

4-3- الإناث غير العنيفات:

هي مجموع الدرجات الدنيا التي تتحصل عليها الإناث في مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) والتي تتراوح بين { 0 - 28 } والذي يتضمن العنف الموجّه نحو الذات، العنف الموجّه نحو الآخرين والعنف الموجّه نحو الممتلكات المدرسية.

❖ الإطار النظري للدراسة:

شغل مفهوم التوافق حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث العربية والأجنبية وذلك لأهميته في الحياة الإنسانية، فالتوافق ليس مرادفا للصحة النفسية فحسب بل يرجعه كثيرا ممن يعملون في هذا الحقل بأنّه

الصحة النفسية بعينها، وهو مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، حيث أنّ معظم سلوك الإنسان هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه مع البيئة إمّا على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، كما أنّ مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلّا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه.

ويعرّف (نبيل سفيان، 2004) التوافق على أنّه: "إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبّله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبّله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه" (نبيل سفيان، 2004، ص. 152). وفي نفس السياق يعرفه (عبد الرزاق حمامي، 2014) على أنّه: " العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد للتكيف والتلاؤم مع بيئته والمحيطين من أجل إشباع حاجاته المختلفة للتحرّر من التوتر والحاجة والشعور بالارتياح " (عبد الرزاق حمامي، 2014، ص. 302).

أمّا التوافق الدراسي فأشار كل من (Crow & Crow) على أنّه في الأساس توافق نفسي، وإنّما يكون بالرجوع إلى البيئة المدرسية ومحاولة الوصول إلى حالة الاتزان مع عناصرها الطبيعية والاجتماعية وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فيها، وأنّه لا يمكن اعتبار توافق الطالب مع الخبرات المدرسية جزءاً منفصلاً عن توافقه مع الحياة خارج المدرسة على الرغم من أن نجاح الفرد في المدرسة يتأثر بمدى ملائمة المنهج المدرسي والاتجاه نحو المعلمين ونوعية وحجم الإرشاد التربوي الذي تتيحه المدرسة (محمد علي الضو، 2013، ص. 25).

كما يلخص (محمود عطا) مفهوم التوافق الدراسي في النقاط التالية:

- معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية.

- التكيف للعمل المدرسي ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه الفصلي وانتباهه.

- استجابة الطالب للنظام المدرسي فمثلاً في موقفه من النظام ومدى تجاوبه.

- طموح الطالب، مثابرته، أهدافه، وتطلعاته المستقبلية (أورد في: لبوز، 2002، ص. 90).

ونستنتج من التعاريف السابقة بأنّ التوافق الدراسي يعبر بمدى قدرة التلميذ على التواءم مع الوسط المدرسي من معلمين وزملاء والإدارة المدرسية، ويمدى استيعابه للمواد الدراسية ويظهر ذلك من خلال تحصيله المدرسي ونمو قدراته العقلية والمعرفية، ومن خلال السلوك الملائم الذي يبيده مع معلميه وزملائه.

2- العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي:

أشار (مصطفى الصفتي وآخرون) أنّ لتحقيق التوافق الدراسي فإنّه ينبغي أن نضع في اعتبارنا الأمور التالية:

- يتضمن التوافق الدراسي اهتمام المتعلم بالحصول على مكاسب وإشباعات من خلال تواجده وسلوكه في الموقف التعليمي.

- بوجه عام فإنّ الموقف المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي وإلى شعوره بذاته وبتقدير زملائه ورضا مدرسيه، وربما يحدث العكس في موقف مدرسي يكرهه الطالب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه أو لفشله في مقابلة احتياجاته ومطالبه.

- بلا شك أنّ المناخ الطبيعي (الجو النفسي) السائد في بيئة المدرسة هو أحد العوامل الهامة في تحديد جودة التعليم، فالجو النفسي السليم الذي يسود البيئة المدرسية يساعد على نموّ العقول السليمة في التلاميذ وغرس الأخلاق الحميدة فيهم، كما يؤدي إلى تكوين اتجاهات مرغوب فيها اتجاه العمل المدرسي والإدارة المدرسية، ممّا ينكس بدوره على تحقيق التوافق الاجتماعي والدراسي للتلاميذ.

- أنّ تمتع التلميذ بالمدرسة وشعوره بالتوافق مع دراسته ينبع أكثر من خلال اشتراكه في ممارسة الأنشطة المصاحبة للمنهج أكثر من مذاكرته وعمله في الفصل، كما أنّ نجاح التلميذ أو فشله في ممارسة تلك الأنشطة يحدد بشكل كبير ما سوف يكون عليه اتجاهه نحو المدرسة وأسلوب توافقه مع دراسته.

- أنّه من المهم والضروري أن يسجل المدرس ملاحظاته عن ردود الأفعال الوجدانية والاجتماعية للتلميذ من موقف لأخر، كما يجب عليه أيضا أن يهتم بملاحظات الآخرين عن التلميذ وكل من يهتمهم أمره داخل المدرسة وخارجها، والسبب في ذلك أنّ الفشل المتكرر للفرد المتعلم في علاقاته الوجدانية والاجتماعية تؤدي إلى سوء توافقه وجدانيا واجتماعيا، وهذا بدوره يعوق ويعرقل عملية تعلمه بما ينعكس على توافقه الدراسي (مصطفى الصفطي وآخرون، بدون سنة، ص.62).

3 - مفهوم العنف المدرسي:

يعرف (Dubet, 1998) العنف المدرسي على أنّه: " مجموعة السلوكات غير المقبولة في المدرسة بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويتمثل في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو أو تخريب الممتلكات المدرسية، الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية، والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيات، بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها " (Dubet, 1998 , p.24).

أمّا (Debarbieu, 1996) فيرى أنّ العنف المدرسي هو المساس بالنظام ومكونات المنظومة التربوية التي تتميز بقيم ومعايير اجتماعية وكذا المساس بالكيان الشخصي للفرد (Debarbieu, 1996, p.59).

4- أسباب العنف في الوسط المدرسي:

تتعدّد أسباب العنف في الوسط المدرسي غير أنّه لخص (عبد الرحمن العيسوي، 2007)

هذه الأسباب في النقاط التالية:

مجموعة أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها، من ذلك تصميم المؤسسة أو بنائها ازدحام الفصول الدراسية، نقص المرافق الضرورية وقلة وانعدام الخدمات.

مجموعة الأسباب التي ترجع إلى المعلمين، من ذلك كثرة غيابهم عن الحصص وتعويضهم بمعلمين آخرين لا يخاف منهم التلاميذ، ومن ثمة خروج التلاميذ عن النظام داخل الفصل، وسلوكات بعض المعلمين التي قد تكون غير ملائمة كالقسوة، السخرية الإهانة، التقليل من شأن بعض التلاميذ والتفرقة في المعاملة على أساس الفروق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

مجموعة الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم، من ذلك عملية التنشئة الاجتماعية التي مرّ بها الطفل، تعاطي المخدرات، الشعور بالظلم والتعويض عن الفشل مخالطة أقران السوء، سهولة حصول التلاميذ على السلاح والتأثر بمشاهدة أفلام العنف.

أسباب تربوية كاستعمال أساليب تربوية غير مناسبة وتطبيق مناهج ومقررات دراسية قديمة لا تفي بمطالب العصر، وعدم وجود لجان تربوية لمراقبة التلاميذ ونقص البرامج الثقافية والترفيهية. مجموعة أسباب تنظيمية كعدم وجود لجان تأديب التلاميذ وعدم توفر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

مجموعة الأسباب القانونية: كعدم وجود قوانين واضحة تحكم العمل داخل المؤسسات التربوية وعدم معالجة ما قد ينشأ من خلافات بين عناصر العملية التعليمية من معلمون، تلاميذ والإدارة المدرسية.

مجموعة الأسباب الأمنية: ومن ذلك عدم وجود رجال أمن بالمؤسسات التربوية بصورة كافية أو قلة تدريبهم.

أسباب إعلامية: من ذلك نشر ثقافة العنف من خلال الأفلام والمسلسلات العنيفة وخاصة ما تبثه بعض الفضائيات (عبد الرحمن العيسوي، 2007، ص.38).

ومن خلال ما سبق ذكره حول أسباب العنف في الوسط المدرسي يمكننا القول بأنّ هذه الظاهرة مسؤولية جماعية تتدخل فيها كل الطاقم التربوي من معلمين، الإدارة المدرسية، المقررات الدراسية غير الفعّالة دون نسيان شخصية المتعلم من خلال التنشئة الاجتماعية وأقران السوء وغيرها من العوامل الاقتصادية والإعلامية.

5 - مظاهر العنف والعدوان المدرسي :

تختلف أشكال التعبير عن العنف باختلاف السن والثقافة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فضلا عن أسلوب التنشئة والتكوين النفسي والنمط الأخلاقي الذي نشأ عليه الفرد. ويعبر الإنسان عن نفسه بحكم تميزه عن الكائنات الأخرى بالعقل واللغة، مستخدما كافة أعضاء جسمه مضافا إليها اللغة كوسيلة إبلاغ وتعبير وتواصل. فيعبر عن العنف بقسمات الوجه من خلال التهجم واحمرار الوجه ومظاهر الغضب وبنظرة العين، كما يعبر بالفم باستخدام العض والبصق والقيء

وأصوات الازدراء والاحتقار، وباليدين والقدمين معبرا بالتأثر والتهديد بالانتقام فضلا عن استخدامها بالفعل كالإيذاء بالخنق والضرب والركل، كذلك التعبير بالصورة اللفظية والتي تتمثل في الصياح والصراخ خاصة في الطفولة، والألفاظ الجارحة والسباب الفاحش والبذاءة في القول وكذلك السخرية والتهكم، كما نجد كذلك من صور التعبير عن العنف التمرد والعصيان والمخالفة والعناد والتحدي والتدهور والفشل في العمل والإهمال واللامبالاة وعدم الاكتراث بالأخر أو التخريب والخروج عن القانون واقتراف الجرائم (أورد في: تهناني وآخرون، 2007، ص.27). ويرى (صالح حسن الدايري، 2005) أنّ مشاعر العدوان ودوافعه تدفع بالفرد المراهق إلى أن يمارس سلوكه العدواني في بيئته المدرسية في الجوانب التالية:

– العدوان الموجّه نحو إدارة المدرسة و إجراءاتها:

حيث نجد أنّ النشاط التخريبي للتلميذ العدواني متمركز في المخالفات المتكررة لتعليمات الإدارة، بحيث يمزق إعلاناتها ويحرّض الآخرين على مخالفتها، كما يختلق الإشاعات ويضخم أخطاء العاملين فيها، ويطلق على أفراد الطاقم التربوي من أساتذة مدراء، مسيرين وغيرهم بالألقاب والنعوت التي تهدف إلى التقليل من شخصيتهم، ويصل الانحراف بهؤلاء التلاميذ كذلك إلى تحريض غيرهم على الغياب وسوء التصرف.

– العدوان الموجّه نحو المدرس في الصف:

ويتمثل ذلك في التهريج أثناء الدرس ومقاطعة المدرس أثناء حديثه والقيام بأعمال تضحك الآخرين وغيرها من التصرفات الرديئة، الأمر الذي يؤدي إلى ضياع فرص التدريس من جهة وإلى إحراج المدرس أمام تلاميذه من جهة أخرى.

– العدوان الموجّه نحو التلاميذ:

حيث يمارس البعض من التلاميذ ذوي النزعة العدوانية عدوانهم على الآخرين من زملائهم، خاصة الذين يؤدون واجباتهم بانتظام ويتجاوبون مع توجيهات المدرس، بحجة أنّ هؤلاء التلاميذ هم المسؤولون عن إثارة المدرس وتنبهه على بعض جوانب تقصيرهم وقد يتخذ عدوانهم هذا أسلوبا مباشر داخل المدرسة أو خارجها كالضرب أو الشتم أو التهديد أو يتخذ أسلوبا آخر وهو تمزيق كتبهم وإتلاف لوازمهم بصورة سرية.

– العدوان الموجّه إلى بناية المدرسة وأثاثها وممتلكاتها:

ويتجلى ذلك بقيام بعض التلاميذ بتحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة البذيئة على الجدران أو العبث في الحديقة وإتلاف أزهارها (صالح حسن الدايري، 2005، ص.268).
ويضيف (محمد برو، 2013) أنّ هناك مظاهر عديدة للعنف المدرسي والتي تظهر عندما يقدم التلميذ على التصدي للمعلم أو مهاجمته، أو الإقدام على أحد رفاقه من التلاميذ لإيذائه في جسمه أو ممتلكاته، ومن بين تلك المظاهر ما يلي :

الغضب والانفعال الشديد، إحداث الفوضى العارمة في حجرة الدراسة عن طريق الضحك والكلام والسخرية، التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ، العناد والتحدي والاحتكاك بالأساتذة وعدم احترامهم، استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث الأصوات المزعجة في حجرة الدراسة عدم الاستماع للآخرين من زملاء وأساتذة وحتى أولياء الأمور، الاعتداء على الإداريين والزملاء والأساتذة، تخريب أثاث المؤسسة التعليمية ومقاعدھا والجدران ودورات المياه وغيرها(محمد برو، 2013، ص13).

إنّ كل هذه الوسائل تعتبر وسائل الاحتجاج ضد كل ما هو مفروض قصرا من قبل السلطة التربوية، إضافة إلى الإرهاق النفسي والفكري الذي يتعرض له التلميذ نتيجة المتطلبات المعرفية المرهقة لإمكاناته العقلية والذهنية والنفسية مع مصادرة حقه في الراحة واللعب.

الدراسة الميدانية :

1- تقديم ميدان البحث: تمثل ميدان البحث لهذه الدراسة في ستة (6) متوسطات بولاية تيزي وزو، ثلاث منها من الوسط الحضري والمتمثلة في كل من متوسطة الشهيد حليش حسين بالمدينة الجديدة، متوسطة مولود فرعون بالمدينة العليا، ومتوسطة القاعدة -6- وسط المدينة، أما فيما يخص متوسطات الوسط الريفي فقد تمثلت هذه المتوسطات في كل من متوسطة الأخوين أيت أمر مزيان ببوعبد الرحمان، متوسطة أيت تودرت، متوسطة أوسماعيل قاسي الواقعات بدائرة واسيف.

2 - تقديم منهجية البحث:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يصف الحقائق الراهنة والمتعلقة بطبيعة الظاهرة وتفسيرها، كما يعتبر كذلك المنهج الأنسب في البحوث الإنسانية والاجتماعية والذي يعتمد على جمع المعطيات والمعلومات والحقائق من الميدان.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من تلميذات السنة الثالثة متوسط يدرسن في ستة(6) متوسطات، وقد شملت على (183) تلميذة وقد تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية.

3- أدوات جمع البيانات:

1-3- مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان):

يتكون المقياس الذي ألفه (يونجمان) وترجمه (حسن عبد العزيز الدريني) من أربعين وحدة طبق على عينتي من الطلبة في المدرسة الثانوية بدولة قطر، تكونت الأولى من (374) والثانية من (288) تلميذ وقد راعى عند وضعه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاث الآتية: الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس، وتحليل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة ، وباستخدام العينة الثانية تمكن المؤلف من التوصل إلى (34) عبارة التي يتضمن المقياس الحالي.

- كيفية تطبيق المقياس:

يصحح المقياس بإعطاء درجة واحدة(01) في حالة الإجابة على الدرجة المتفقة مع مفتاح التصحيح، ودرجة الصفر(0) أمام الإجابة التي تخالف المفتاح مع العلم أن أدنى الدرجات هي الصفر وأعلاها

(34)، وللحصول على العلامة الكلية للمقياس نجمع علامات المقاييس الفرعية.العلامة الكلية = علامة(أ) + علامة(ب) +علامة(ج) ، أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية المتكونة من (40) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، وبحساب معامل الارتباط بيرسون فقد بلغ معامل الارتباط ب (0.77). أما صدق المقياس فقد حسبناه بطريقة الصدق الذاتي الذي يعتمد على الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي حسبناه بطريقة التجزئة النصفية الذي قدر ب (0.87) وهو مؤشر قوي بالنسبة لصدق هذا المقياس.

3-2- مقياس العنف المدرسي لأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة (2007) :

قام الباحث بتطوير مقياس العنف المدرسي ، وقد استعان بالعديد من الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت سلوك العنف وأطلع عليها منها :

- مقياس الاتجاه نحو العنف (محمد خضر 1992). - مقياس الاستهداف للعنف (سميحة نصر 1995). - مقياس سلوك العنف (أحمد السحيمي 1998). - مقياس سلوك العنف (محمد خضر 1999). وقد تضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد (العنف الموجه نحو الذات ، العنف الموجه نحو الآخرين، العنف الموجه نحو الممتلكات) وبهذا فقد تم تثبيت المقياس بشكله النهائي على (30) عبارة ، حيث احتوى كل بعد على (10) عبارات ، كما أنّ طريقة التصحيح فتكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية (نعم ، أحيانا ، لا) بحيث تأخذ العبارة (نعم درجتين ، أحيانا درجة واحدة ، لا صفر)، وفي هذه الدراسة فقد تم حساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية المتكونة من (40) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، وبحساب معامل الارتباط بيرسون فقد بلغ معامل الارتباط ب (0.79) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فبلغ معامل التصحيح ب (0.88) وهو مؤشر قوي كذلك بالنسبة لثبات هذا المقياس.

4- أدوات تحليل البيانات :

بعد جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة من الميدان ، اعتمد الباحث في تحليله لهذه البيانات على البرنامج الإحصائي (SPSS). وقد استعان بالأدوات الإحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، اختبار (T) للفروق ، معامل الارتباط بيرسون.

5- عرض ومناقشة النتائج:

فيما يلي سنقوم بعرض النتائج المتحصل عليها من خلال اختبار الفرضيات التي انطلقنا منها كمرحلة أولى، ثم كمرحلة ثانية سنحاول التعليق عليها ومناقشتها.

- جدول رقم (1): الفروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات:

المتغير	العينة				الدالة	الدالة الاحصائية (P)	المتغير
	المتغير	المتوسط الحسابي	التكرار	انحراف المعياري			
لتوافق الدراسي	إناث العنيفات	3.82	9	3.83	0.00	0.05	دالة
	إناث غير العنيفات	5.95	44	3.56	0.00	0.05	دالة

يظهر من خلال الجدول رقم (1) والمتعلق بالفروق الموجودة في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أنّ الإناث العنيفات يقدر عددهم بـ (39) تلميذة والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي يقدر بـ (13.82) بانحراف معياري (3.83)، أمّا الإناث غير العنيفات فيقدر عددهم بـ (144) وبمتوسط حسابي (25.95) وبانحراف معياري (3.56).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (18.56) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات. إنّ النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (أحمد عواد وأشرف شريت، 2004) حول الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم، فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس لصالح العاديين (عواد و شريت، 2004، ص.53). كما تتفق كذلك مع النتيجة التي توصلت إليها الباحثة (مباركة ميدون، 2013) حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي، فقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين التلاميذ المعيّدين وغير المعيّدين في التوافق الدراسي (مباركة ميدون، 2013). ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ وجود هذه الفروق يمكن أن تعود إلى العوامل الأسرية منها المستوى الثقافي للأسرة، المشاكل الأسرية وكثرة الخلافات بداخلها، كما يمكن أن ترجع كذلك إلى التلميذ نفسه منها ضعف الذكاء العام ووجود عاهات ممّا يؤدي بالتلميذ شعوره بالنقص، و إلى أسباب مدرسية منها ازدحام الأقسام بأعداد كبيرة من التلاميذ وفشل التلميذ في حياته المدرسية وخاصة تكرار

الرسوب وكذلك عدم الدقة في توزيع التلاميذ على الأقسام حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم، بحيث يمكن أن يجتمع أكثر من تلميذ عنيف في قسم واحد، ممّا يخلق اضطراب في العملية التعليمية وعدم توافقهم دراسيا.

- جدول رقم (2): الفروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات:

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدالة الإحصائية (P)	الدالة	للمتغير
	لعنف	تكرار	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري				
عدد الجدّ والاجتهاد	إناث العنيفات	9	3	4	1.81	0.0	0.05	الدالة
	إناث غير العنيفات	44	1	8	2.01	0.88	0.05	الدالة

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أنّ عدد الإناث العنيفات يقدر تكرارهم بـ (39) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (4.92) وانحراف معياري (1.81)، أمّا فيما يخص الإناث غير العنيفات فيقدر تكرارهم بـ (144) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (8.79) وانحرافهم المعياري (2.01).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتبين لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (10.88) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنّه توجد فروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات كذلك لصالح الإناث غير العنيفات. إنّ النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تتفق مع دراسة (Chaney & Lilian, 1980) التي بينت أنّ الطلبة المتوافقين دراسيا يكون تحصيلهم الدراسي أفضل ويمتلكون قدرات عقلية أفضل وهم أكثر نضجا ويقدرّون أنفسهم ويكونون ذوي سلوك محافظ ومتمرن مقارنة بزملائهم ذوي التوافق الدراسي المتدني (عبد الرحيم شقورة، 2002، ص.10). ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك على أنّ الإناث غير العنيفات ينظّم أوقات دراستهنّ كما أنّه يتبعن طرقا مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية ويقمن بعمل ملخصات واستنتاجات، كما أنّه قادرات على تحديد النقاط الهامة والتركيز عليها أثناء المراجعة وهذا ما يجعلهنّ متوافقات ومتفوقات دراسيا على غرار الإناث العنيفات.

- جدول رقم (3) الفروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات:

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدالة
	الف	الغ	لتكرار	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري			
عد الإذعان	ث العنيفات	9	10	2	47	12	0.00	دا
	يذات غير العنيفات	44	2.47	1	85	62	0.05	لدة

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أنّ عدد الإناث العنيفات يقدر تكرارهم بـ (39) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (7.10) بانحراف معياري (2.47)، أمّا فيما يخص الإناث غير العنيفات فيقدر تكرارهم بـ (144) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (12.47) بانحراف معياري (1.85).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها وبحساب قيمة (T) للفروق تبينّا لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (12.62) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبينّ لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

ونستنتج كذلك بأنّه توجد فروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات. يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الإناث غير العنيفات أكثر توافقاً من العنيفات وهنّ في غالب الأحيان أكثر امتثالاً للقوانين المدرسية، وأيضاً أكثر انضباطاً في احترام المواعيد والنمط السائد في المؤسسات التربوية، ولهذا فالنظام التربوي يعتبر امتداد للنظام السائد في الأسرة والتي تفرض نوعاً من القيود فيما يخص تحركات أبنائها. وهذا ما أشار إليه (حامد زهران) أنّ التوافق الاجتماعي هو السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لغير الجماعة ممّا يؤدي إلى الصحة الاجتماعية (أحمد حشمت و آخرون، 2006، ص.55).

- جدول رقم (4): الفروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات:

المتغير	العينة				الدرجة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	الدلالة	الدلالة
	الف	الغ	الترار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
العلاقة بالمدرس	ث العنيفات	9	3	.43	1.18	1	0.00	0.05
	ث غير العنيفات	44	1	.72	1.11	1	0.00	0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أنّ عدد الإناث العنيفات يقدر تكرارهم بـ (39) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (2.43) وانحراف معياري (1.18)، أما فيما يخص الإناث غير العنيفات فيقدر تكرارهم بـ (144) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (4.72) وانحرافهم المعياري (1.11).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتبين لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (11.22) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

ونستنتج بأنّه توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات. يمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة على أنّ الإناث المتوافقات وغير العنيفات يسعون دائماً إلى إقامة علاقات جيدة ومرضية مع الآخرين على عكس الإناث غير المتوافقات والعنيفات، وهذا ما أشار إليه (أبو الدلو، 2009) أنّ التوافق الاجتماعي يشمل العلاقات بالآخرين في إطار التعامل الإنساني والألفة بينهم والتبادل الفكري واحترام المعايير الاجتماعية وغيرها. فهذه المتغيرات الفردية والاجتماعية تضطرب تماماً عند الشخص العدواني الذي يؤمن بالعنف والقسوة والخشونة كأسلوب للتعامل وحل النزاعات الفردية والجماعية، ونقيضه التام الذي يتمثل في سلوك التسامح والمسالمة وهو الذي يؤمن بمبدأ اللاعنف كسبيل لإقامة أسمى العلاقات مع النفس أولاً ومع الآخرين ثانياً، وعليه فالشخص العنيف هو الذي فقد التوافق الذاتي الداخلي واختلت لديه بنفس الوقت العلاقة مع الآخرين (أبو الدلو، 2009، ص 229).

خاتمة: تبين من خلال نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، وكذلك في أبعاده الثلاثة الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس، ويمكن أن

ترجع هذه الفروق إلى مجموعة من الأسباب منها ما يتعلق بالأسرة كالمشاكل الأسرية وانخفاض المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لها، كما يمكن أن تعود كذلك إلى التلميذ نفسه منها ضعف الذكاء العام أو إصابته بتشوهات والتي تجعل منه يشعر بالنقص، وهناك ما يتعلق بالأسباب المدرسية منها عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وازدحام الأقسام، وفشل التلميذ في حياته المدرسية وخاصة تكرار الرسوب.

- قائمة المراجع:

- 1- أبو الدلو جمال (2009). الصحة النفسية، الأردن: دار أسامة للنشر.
- 2- أحمد حشمت، مصطفى باهي (2006). التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، الدار العالمية للنشر.
- 3- أحمد عواد، أشرف شريت (2004). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم - مجلة دراسات الطفولة - جامعة عين شمس، المجلد 7، العدد 23.
- 4- صاحب أسعد ويس (2010). التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، - مجلة سمراء، المجلد 6 / العدد 20 / السنة السادسة.
- 5- صالح حسن الداهري (2005). مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 6- عبد الرحمن العيسوي (2007). سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، بيروت : دار النهضة العربية.
- 7- عبد الرحيم شعبان شقورة (2002). الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية ، علم نفس النمو.
- 8- عبد الرزاق حمامي (2014). مستوى الكفاءة الاجتماعية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة ورقلة، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد التاسع والعشرون، السداسي الأول.
- 9- عبد الله لبوز (2002). التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية تحليلية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي - جامعة ورقلة.
- 10- مباركة ميدون (2013). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي.
- 11- محمد برو (سبتمبر، 2013). العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ودور الأخصائي النفسي في التخفيف منه - دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية تيزي وزو، الجزائر- مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد السابع.
- 12- محمد علي محمد علي الضو (2013). التوافق الدراسي لدى طلاب كليات التربية جامعة بخت الرضا. مجلة جامعة بخت الرضا العلمية ، العدد السادس ، مايو.
- 13- معتز سيد عبد الله (2005). العنف في الحياة الجامعية، أسبابه النفسية ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته، القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية.
- 14- نبيل سفيان (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

مهاره التدريس بين الممارسه والكفاءه – الطور الابتدائي أنموذجا

د. دحماني مامه¹

المخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى إبراز مهارة تعد من أهم استراتيجيات العملية التعليمية ألا وهي مهارة التدريس حيث نحاول من خلال هذه الدراسة الوقوف على كل ما يجب دمجه وفق متطلبات الكفاءات و ذلك بهف تسليط الضوء على أهم التقنيات الممارسة في التعليم مع محاولة الربط بين ما هو فطري و ما يهم الكفاءة و كذا التطبيقي وبهم الممارسة العملية.

1- مفهوم المهارة:

المهارة لغة: يرجع أصل مصطلح المهارة إلى الفعل "مهر" أي حذق، والاسم منه "ماهر" أي حاذق وبارع ويقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقا عالما به متقنا له، ويرجع الفعل "مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب به المثل في السرعة (السيد محمد أبو هاشم: 140/2004)
واصطلاحا: هي قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد في مجال معين بسهولة وسرعة و دقة مع القدرة على تكيف الأداء للظروف المتغيرة. (عبد الفتاح مراد: د س / 1304).
وأیضا هي نوع من السلوك الذي يتم تدريب المتعلم عليه، بحيث سيتطلع القيام به في سرعة ودقة وإتقان. (ساهرة عباس، قنبر السعدي: 33/2004).

2- مفهوم التدريس:

التدريس لغة: يعود أصل كلمة التدريس من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية، إلى الفعل "درس" ودرس الكتاب: أي قام بتدريسه، وجاء في الحديث الشريف: "تدارسوا القرآن" أي: اقرءوه و تعهدوه لكي لا تنسوه. وجاء في القرآن الكريم قوله تعالى: "وليقولوا درست" (الأنعام، 105) وقيل درست: أي قرأت الكتب على أهل الكتاب ويقال: درس الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك للحفظ، وأصله من درس الحنطة يدرسها درساً ودارس إذا دارسها (كمال عبد الحميد زيتون: 27/2007).
وجاء مصطلح التدريس في مفهومه المعاصر: بأنه عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم والتعلم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ والإدارة المدرسية والغرف الصفية والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية (صالح علي فضالة: 07/ 2010).

3- مفهوم مهارة التدريس:

يمكن تحديد مفاهيم مهارة التدريس من خلال التعاريف التالية: وجاء في تعريف "مصطفى محمد كامل" للمهارة التدريسية بأنها: نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة، يصدر عن المعلم

¹ أستاذة محاضرة جامعة أدرار

دائماً في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي (إمام مختار حميدة: 12/2000). وتعرف أيضاً: بأنها القدرة على المساعدة على حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات المناسبة.

3-1 مكونات مهارة التدريس:

تتكون المهارة التدريسية من مكونات ثلاث هي: المكون المعرفي، المكون المعرفي والمكون النفسي. 3-2 المكون المعرفي: يتمثل المكون المعرفي في محتوى المهارة الذي سيشمل مجموعة السلوكيات مواصفات المهارة التدريسية، كيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة في الموقف التعليمي ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب /المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب على هذه المشكلات. وتنضح أهمية الجانب المعرفي عند بداية التعلم للمهارة التدريسية وقبل القيام بتنفيذها.

3-3 المكون المهاري: ويتمثل في أسلوب الطالب/المعلم في أداء مهارة التدريس وتنفيذ الأساليب المناسبة لها، خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم (صلاح الدين عرفة محمود: 29/2005). 16/04.

3-4 المكون النفسي: ويتمثل في رغبة الطالب /المعلم في تعلم مهارة التدريس المطلوبة، وإحساسه بأهميتها، واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

4 تصنيفات مهارة التدريس:

تصنف مهارات التدريس إلى مهارات معرفية وحركية واجتماعية:

4-1 المهارات المعرفية: وهي التي يغلب عليها الأداء الذهني، فعندما يواجه الفرد مشكلة ويفكر في حلول لها، ويجرب هذه الحلول حتى يصل إلى الحل المناسب للمشكلة فهو يمارس عدداً من المهارات المعرفية التي يغلب عليها الأداء الذهني، التي توصله لحل المشكلة، ويطلق على هذه المهارات بالمهارات المعرفية، مثل مهارة التحدث والاستماع... الخ (نايفة قطامي: 20

4-2 المهارات الحركية: وهي التي يغلب عليها الأداء الحركي (العضلي)

ومن أمثلة هذه المهارات: مهارة الكتابة بخط اليد، ومهارة التعبير بلغة الجسد، ومهارة التمثيل الصامت... الخ.

4-3 المهارات الاجتماعية: وهي المهارة التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي، ويندرج تحت هذا النوع العديد من المهارات الفرعية وهي:

4-3-1- المهارة الاجتماعية الشخصية: وتتمثل في مهارات التعبير عن وجهة النظر بصورة ملائمة، والتحدث بصوت يلائم الموقف.

4-3-2- مهارة المبادرة التفاعلية: وتتمثل في مهارات إلقاء التحية على الآخرين، والمبادرة بالحديث إلى الآخرين .

4-3-3- مهارة الاستجابة التفاعلية: وتتمثل في مهارات التعبير بالابتسامة عند مقابلة الآخرين، الإصغاء بعناية للفرد المتحدث، احترام أفكار الآخرين.(نايفة قطامي: 17/2004).

5- خصائص مهارة التدريس: تتسم مهارات التدريس بصفة عامة - بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى وتلك الخصائص هي:

5-1- العمومية: وخاصة تلك المهارات التي تؤدي أثناء الموقف التعليمي، ويرجع ذلك إلى إلى إن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية، وفي ركل المواد الدراسية، إلا أن محتوى المادة الدراسية، وأهدافها هي التي تميز هذه المهارات التدريسية من مرحلة إلى أخرى .

5-2- التداخل: فمهارة التدريس لها أدائها المكونة لها (المعرفي، المهاري، التنفسي) وأساليبها المناسبة، والتي تتم أثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسي معينة، ومهارة تدريسية أخرى في الموقف التعليمي الواحد، ويقتصر هذا الفصل بين أداءات مهارة تدريسية وأداءات مهارة تدريسية أخرى على مواقف التدريب على أداء هذه المهارة التدريسية.

5-3- الديناميكية: فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل التطور التربوي وتطور الأهداف التعليمية وأساليب المواد الدراسية وتقييمها، مما جعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور، وما ينتج عنه من أفكار ومهام جديدة أمراً ضرورياً. (صلاح الدين عرفة محمود: 31/2005).

5-4- الترابط: ينظر إلى أداء المعلم التدريسي، كمحصلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة والمتربطة المتناسقة، في صورة متكاملة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

5-5- الاكتساب: فمهارة التدريس يمكن تعلمها من خلال مكوناتها (المعرفي، المهاري، والنفسي) إلى جانب تلك الخصائص؛ فإن مهارة التدريس تتطلب أن تتوفر لدى المعلم عدة سمات شخصية وعقلية وجسمية تعد لازمة للنجاح في مهنة التدريس. (صلاح الدين عرفة محمود: 32/2005).

6- من أساليب تعلم مهارات التدريس:

6-1- التربية الميدانية: يهدف برنامج التربية العملية (التدريس الميداني) بصفة أساسية في إعداد الطالب /المعلم وخاصة قبل العمل، لكي يقوم بالدور المرجو منه في العملية التدريسية بكفاءة، كما تعد بمثابة الفرصة الجيدة لممارسة التدريس في مواقف حية وعملية، يترجم فيها الطالب المعلم ما يتعلمه من مبادئ نظرية في التربية وعلم النفس إلى تطبيقات عملية. فضلاً عن معايشة الطالب /المعلم للمجال التربوي بمختلف أطرافه من مشرفين، وزملاء وتلاميذ، ومناهج وكتب.

6-2- التدريس المصغر: ويمكن إيجاز أسلوب التدريس المصغر فيما يلي:

يعين المشرف المسؤول عن طرق التدريس لطلابه مهارة من مهارات التدريس، ثم يشرحها لهم ويوضح لهم مكوناتها ومواصفاتها وتكتيكاتها، ثم يقوم الطالب/ المعلم بوضع خطة لتنفيذ هذه المهارة أمام صغيرة من التلاميذ لا تزيد عن ثمانية، وقد تكون المهارة التي ينفذها الطالب/ المعلم مكونا أساسيا لمهارة تدريسية أشمل، ويكون تنفيذ المهارة أمام التلاميذ في حجرة الدراسة العادية، أو في مكان مجهز لذلك، على أن يسجل الدرس الذي تتراوح مدته من (5 إلى 15) دقيقة عن طريق الفيديو المسجل أمام الطالب المعلم وزملائه والمشرف، ويقوم هذا الأخير بمساعدة من المشرف بتحليل ما دار في الدرس ومناقشته لتحديد مدى إتقان الطالب/ المعلم للمهارة في موضع التنفيذ.

وبعد ذلك يعيد الطالب/المعلم تخطيط الدرس بنفسه متلافيا أخطائه التي وقع فيها المرة الأولى ثم يقوم بتنفيذ المهارة مرة أخرى، ويتم التسجيل له، ثم تتم مناقشته في أدائه بعد إنهاء التنفيذ، فإذا وجد المشرف أن الطالب/ المعلم قد حقق المستوى المطلوب، سمح له الانتقال إلى مهارة تدريسية أخرى وإذا وجد قصورا في أدائه طلب منه إعادة التخطيط مرة ثالثة ثم التدريس وتتم عملية (الملاحظة النقد) حتى يطمئن على أدائه. (صلاح الدين عرفة محمود: 41/2005).

إلى غاية ممارسة المهارة بشكل مستمر، وذلك من خلال تشجيع المتعلمين على ممارسة المهارة دون مساعدة أو مراجعة من المعلم، مما يهيئ الفرصة للإبداع بالتعديل والإضافة في الإجراءات، أو موضوعات جديدة مناسبة للإبداع في أداء المهارة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: 352/2006).

7- بعض المهارات الأساسية في عملية التدريس:

7-1 مهارة صياغة الأهداف التعليمية:

مفهوم الأهداف التعليمية: هي عبارات سلوكية محددة الصياغة تصف السلوك المرغوب من التلميذ وشروط حدوث هذا السلوك ومستوى الأداء المطلوب، وتتميز بأنها أكثر تفصيلا ودقة وتحديدًا وترتبط بالمفاهيم والتعميمات المطلوب تعلمها. (هاني إبراهيم شريف عبيدات: 161/2006).

- وتعرف أيضا بأنها: عبارة لغوية تصف لنا الرغبة في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، يمكن تحقيقه وملاحظته ويكون قابل للقياس. (مصطفى خليل الكسواني: 69/2007).

مجالات الأهداف التدريسية:

*المجال المعرفي: يتضمن المجال المعرفي الأهداف التي تؤكد على نتائج التعلم ذات العلاقة بكل من تذكر المعلومات، وتنمية القدرات و المهارات العقلية.

*المجال الوجداني: يعرف المجال الوجداني بأنه المجال الذي يحوي أهداف تصنف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات، القيم، التقديرات، الميل، والتكيفات.

ويركز هذا المجال على التغيرات الوجدانية الداخلية، التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم والتي تختلف من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة ما إلى تكوين متميز وخلقًا متناسق داخليا.

المجال النفس حركي: يشتمل هذا المجال على الأهداف التي تعبر عن مهارات الأداء والعمل وترتكز هذه الأبعاد النفس حركية في هذا المجال على الجوانب النفسية للمتعلم كما تتضمن بعضا من المهارات المهمة كالتأزر البصري _ اليدوي والتحكم العضلي الدقيق.

صياغة الأهداف السلوكية للتدريس:

كما تعرّف ساهرة عباس الهدف السلوكي: بأنه عبارة تصف التغيّر المرغوب في سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة، والسلوك هو كل ما يصدر عن الإنسان قولاً وفعلاً.(ساهرة عباس:37/2004).

7-2 مهارة تقديم الدرس وغلق الدرس:

يعرفها "صلاح الدين محمود" بأنها: التمهيد المنطقي للدرس من خلال محتوى الدرس ومفاهيمه. كما يعرفها أيضاً بأنها: التهيئة النفسية؛ أي يهتم المعلم بمراعاة مشاعر اهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم النفسية والتقبل العاطفي لتلاميذ، بما يضمن مشاركتهم بفعالية في تعلم الدرس. (صلاح الدين عرفة محمود:201/2005).

أنواع التقديم لموضوع الدرس:

التقديم الموجه: يهدف المعلم من خلاله إثارة تفكير التلاميذ نحو عناصر الدرس الذي سيتعلمه.

التقديم الرابط: يهدف المعلم من خلاله بربط المادة السابقة للتعلم بالمادة الجديدة.

التقديم القياسي: ويهدف من خلاله المعلم إلى دراسة ما تم تعلمه قبل الولوج إلى تعلم جديد.

مهارة غلق الدرس (إنهاء الدرس):

وفي نفس السياق يعرفها مصطفى عبد القوي بأنها: إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع من أجل إتاحة لتلاميذ تنظم المعلومات والمفاهيم في إطارها السليم. (مصطفى عبد القوي: د س/133).

أهمية مهارة غلق الدرس:

من الناحية المعرفية تمثل مهارة الدرس فرصة للتلاميذ لاستنتاج المعلومات واستيعابهم للدرس كما تبرز مهارة غلق الدرس العناصر الأساسية في الدرس خلال استقرار التلميذ لها واستنباطهم لمعلوماتهم مما ينمي القدرة على التفكير لدى التلاميذ، وتساهم أيضاً في تدريبهم على الوصول إلى خلاصة الدرس ونتائجه، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لقياس وتقويم التلاميذ للدرس. (صلاح الدين عرفة محمود: 207/2005).

7-3 مهارة الاتصال والتفاعل الصفّي في التدريس:

مفهوم الاتصال الصفّي:

يرجع أصل كلمة اتصال communication إلى الكلمة اللاتينية communis ومعناها Common بمعنى عام أو مشترك.

وفي الاصطلاح: هو عملية تتضمن المشاركة أو التفاهم حول شيء أو فكرة أو اتجاه أو سلوك أو فعل ما. (أميرة علي محمد: 87/2008).

أما في مفهومه التربوي: فهو عملية تحدث في الموقف التعليمي التعليمي بين جميع الأطراف والعناصر لتنظيم التعلم، ولا يحدث التواصل إلا باللغة المكتوبة أو المحكية أو رمزية أو إيمائية. (سامي محمد ملحم: 467/2003).

مفهوم التفاعل الصفي: يعرفه "عماد الزغول وعقلة المحاميد" بأنه: عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منتظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم.

عناصر الاتصال:

أ) المصدر أو المرسل: هو منشئ الرسالة والمسؤول عنها والراغب في إحداث تأثير معين بعد نقلها أو التشارك فيها، وفي غرفة الصف يلعب المعلم دور المرسل لعدد كبير من المرات ولفترات تطول وتقصّر حسب طريقة التدريس المستخدمة وحسب المناخ الصفي السائد، أيضا فإن الطلبة أو التلاميذ يلعبون دور المرسل من وقت لآخر تبعا للمتغيرات السابقة.

ب) الرسالة في غرفة الصف: قد تأخذ الرسالة بشكل معلومة يريد المعلم توضيحها للطلبة أو قد تكون قاعدة سلوكية تنظم سلوكهم، أو قد تكون انفعالا ما اتجاه أمر معين وقد تكون تساؤلا يطرحه أحد الطلبة أو تدمر بيديه طالب آخر وهكذا.

ج) الوسيلة أو القناة: وهي الأداة التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، أوهي وسيلة المشاركة في الفكرة أو اتجاه أو الموقف بين المرسل (المعلم) والمستقبل (التلميذ) وتتنوع قنوات الاتصال التي يستخدمها المعلم والطلبة في الاتصال الصفي، كأن يكتب على اللوح يعرض الصور على جهاز الشرائح أو الخرائط أو المسجل.

د) المستقبل أو الجمهور المستهدف: المستقبل هو هدف عملية الاتصال أي الشخص الذي يراد مشاركته في فكرة أو موقف أو اتجاه أو انفعال، كالتلاميذ أو عدد منهم هم المستهدفون، وفي عملية الاتصال في غرفة الصف، قد يحدث اتصال معاكس يكون فيه المعلم هو المستهدف.

هـ) الاستجابة أو التغذية الراجعة أو ردة الفعل: وتشير إلى مدى قبول الرسالة أو رفضها نعم لرسالة أو لا فهمت الرسالة أم لم تفهم، حدث التأثير المرجو أم لم يحدث، وقد تكون على شكل ابتسامة، أو هز الرأس، أو رفع اليد، أو عبوس في الوجه أو كلمة طيبة أو صراخ وشم...إلخ.

و) التأثير: هو المحصلة النهائية للاتصال ويتم بتغيير معلومات جديدة أو بتغيير اتجاهاته أو سلوكياته أو انفعالاته وذلك بما يتفق مع أهداف المرسل.

الأنماط الأساسية لتفاعل الصفي:

* نمط الاتصال وحيد الاتجاه: في هذا النمط يرسل المعلم ما يؤدّ قوله أو نقله لتلاميذ، ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال من أقل الأنماط فاعلية، وفيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس.

* نمط الاتصال ثنائي الاتجاه: وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى تعرف صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقولهم، ويشعر في كثير من الأحيان، بأنّ ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول التلاميذ على النحو المطلوب، ولهذا يسأل التلاميذ أسئلة تساعد على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها، ويؤخذ هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر المعلم فيه محور الاتصال وأنّ استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

* نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه: هذا النمط هو أكثر تطورا من سابقه ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف وان يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم ويتيح للجميع التعبير عن النفس والتدريب على كيفية العرض ووجهات النظر كما يتوفر على أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرة وخبرته للآخرين. (يحي نبهان: 55/2008)

* معوقات الاتصال التعليمي: - المعوقات الحسية- اللفظية أو الاعتماد على الأسلوب اللفظي - الإفراط في استخدام الصيغ اللفظية الزائدة (المثو اللغوي) - العوامل الداخلية- العناصر الخارجية - تدني دافعية المتعلمين

كلام المعلم	كلام المعلم الغير مباشر	(1) تقبل المشاعر: تقبل مشاعر التلاميذ وإظهار اتجاهات نحوهم، بعيدا عن التهديد والسخرية، وتكون هذه المشاعر إيجابية أو سلبية (2) المديح والتشجيع: تدعيم وتعزيز سلوك المتعلمين مع تقديم أو عمله بطريقة إيجابية، واستخدام النكت والدعابات بعيدا عن السخرية والتهكم. (3) تقبل أفكار الطلبة: الاستماع إلى أفكار الطلبة ومناقشتها مع العمل على تعديل غير مناسب منها. (4) طرح الأسئلة: إثارة تساؤلات حول محتوى الدرس بهدف حفز الطلبة للإجابة عنها.
كلام المعلم المباشر	كلام المعلم	(5) المحاضرة: عرض وتقديم محتوى التعلم للمتعلمين. (6) توجيهات وتعليمات: تقديم تعليمات للمتعلمين وإرشادات تتعلق بتسهيل عملية التعلم وتنفيذ الأنشطة، ويتوقع منهم الالتزام بها. (7) نقد أو تبرير السلطة: يفرض المعلم سلطته بطرق متعددة في حال عدم الانضباط والتزام بالتعليمات ومتابعة الأنشطة التعليمية.
كلام الطالب	كلام الطالب	(8) استجابة الطالب: وتتعلق بالإجابة عن الأسئلة أو الاستفسار عن مواضيع ذات علاقة بمحتوى التعلم. (9) مبادرة الطالب: إبداء الآراء والاقتراحات وتقديم خبرات ذات علاقة بموضوع التعلم.

شكل نظام

فلاندرز العشري رصد التفاعل الصفي (عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد: 34/2007).

4-7 مهارة التخطيط اليومي لدرس:

مفهوم الإعداد لدرس: إعداد الدرس أو خطة الدرس هي خطة يعتمد فيها المدرس على الفقرة على فقرة من فقرات المنهاج الذي تفاعل فيه مع الطلبة، ويحدد المدرس الفقرة على صورة هدف يمكن تغطيته بهدف أدائي أو أكثر، ويحدد له الأساليب والإجراءات، التي ينبغي توفرها لتحقيق الهدف. (نايفة قطامي: 55/ 2004)

مكونات الإعداد اليومي: النتائج التعليمي - الاستعداد المفاهيمي (التعلم القبلي) - تحديد الزمن - عملية التقويم

أهمية التخطيط للدرس:

اتضح أن التخطيط لدرس من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية ومن المهارات التدريسية الواجب على المعلم إتقانها، حيث تبرز أهميتها في مواجهة الموقف التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ، وتجنب العشوائية في التعليم بالإضافة إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية، كما أنه يمنح المتعلم ثقته بالنفس ويتحمل مسؤولية ما يكلف به ويميل إلى البحث والتقصي في الأمور التعليمية، كما تمنحه القدرة على التعبير عن ذاته بدقة وحرية في المناقشات والندوات، وإقامة علاقات ودية مع الزملاء. (ساهرة عباس، قنبر السعدي: 192/2004).

5-7: مهارة الشرح:

مفهوم الشرح: يعرفه "أحمد المغربي" بأنه: امتلاك المدرس قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه لطلاب بيسر وسهولة باستخدام عبارات مناسبة ومتنوعة. (أحمد المغربي: 177/2008). ويعرف أيضا: هو محاولة إعطاء الفهم للغير، أو كافة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس، بغرض مساعدة التلاميذ على الفهم.

قواعد الشرح الجيد: - الانتقال من المعلوم إلى المجهول. - التدرج من البسيط إلى المركب. - الانتقال من اللامحدود إلى المحدود. - التدرج من التجربة إلى النظرية. (صلاح الدين عرفة محمود: 235 / 2005).

أساليب عملية الشرح: - أسلوب الشرح التفسيري - الأسلوب الوصفي في الشرح -

أسلوب الشرح الاستدلالي (صلاح الدين عرفة محمود: 241 / 2005).

6-7 مهارة صياغة وطرح الأسئلة:

مفهوم السؤال: يعرف بأنه: عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي.

وهو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص، أو مجموعة أشخاص ما، يفهمون المقصود بها، ويعملون فكرهم فيها، ويستحبون لها بشكل ما، يفهمونه من وجهة السؤال في البداية. (صلاح الدين عرفة محمود: 247/2005).

مفهوم فن طرح الأسئلة: ويقصد بها تصنيف الأسئلة الصفية بما يتفق مع المستويات العقلية للمتعلمين وكذلك صياغة وتوجيه الأسئلة، فيجب على المعلم أن يجيد فن إلقاء السؤال وفن الإجابة من المتعلمين. (كمال عبد الحميد زيتون: 153 / 2003).

أنواع الأسئلة:

تبعاً لوظيفتها أثناء الموقف التعليمي:- الأسئلة الإسترسالية- أسئلة توجيه السلوك أسئلة تلقينية - أسئلة سابرة

أسئلة استثارة الدافعية - الأسئلة التمهيدية

7-7 مهارة التعزيز يعرف بأنه: مكافأة تمنح للفرد، استجابة لمتطلبات معينة، أو كل ما يقوي الاستجابة ويزيد تكرارها، أو تقوية التعلم المصحوب بشعور غير سار. (أحمد المغربي: 177/2008).

أنواع التعزيز:- التعزيز الداخلي أو الذاتي - التعزيز الخارجي -التعزيز الموجب (الثواب) (فؤاد حسن أبو الهجاء: 127/2001).

التعزيز السلبي: فيه (صلاح الدين عرفة محمود: 316/2005).

8- مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

مفهوم الوسائل التعليمية:تعرف بأنها: مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم أثناء عملية التعلم والتعليم، بغية تسهيل فهم الطلاب لما يتعلمونه من معلومات ومهارات. (حسن حسين زيتون: 131/2003).

أنواع الوسائل التعليمية: تصنيف "الحيلة" للوسائل التعليمية

وسائل العرض	سمعي بصري. سمعي بصري ثابت. سمعي بصري متحرك.
وسائل التفاعل	الكتب المبرمجة الآلات التعليمية المحاكاة والألعاب التعليمية.
وسائل الأشياء	النماذج، المقاطع، الأشياء الطبيعية والمصنعة والآلات والأدوات.

المقابلات الحية الزيارات، الرحلات الميدانية التعليم في موقف العمل	وسائل دافعية
---	--------------

فوائد الوسائل التعليمية:

- * تقدم لتلاميذ أساساً مادياً للإدراك الحسي، ومن ثم التقليل من استخدامهم لألفاظ لا يفهمون معناها.
- * تنثير اهتمامهم وتجعل ما يتعلمونه باقي الأثر.
- * تقدم خبرات واقعية تدعو التلاميذ إلى النشاط الذاتي.
- * تنمي فيهم استمرارية التفكير كما هو الحال في استخدام الصور المتحركة و التمثيلات والرحلات.
- * تسهم في نمو المعاني ومن ثم تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ.
- * تقدم خبرات لا يمكن الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى، وتسهم في جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقا وتنوعاً (صلاح الدين عرفة محمود: 66/2005).

9- مهارة إدارة الصف المدرسي وضبطه:

ويعرّف بأنه: الضبط والنظام والهدوء التام الذي يكفل الطلبة في الصف من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق النتائج المرصودة، وذلك من خلال ما يقوم من إجراءات صفية تدريسية. هو القدرة على ضبط المتعلمين باستخدام الإجراءات التدريسية، ومن ضمنها العقاب، كإجراء أساسي في إدارة الصف. (محمد محمود الحيلة: 253/2009).

أساليب وأنماط إدارة الصف:

- تتعدد الأساليب والأنماط التي يمكن أن يستخدمها المعلم في إدارة الصف وهي:
- النمط التسلطي: (سلامة عبد العظيم حسين: 195/2006).
- النمط التسامحي: (محمد حمدان عبد الله: 32/2007).

مدخل تعديل السلوك

مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي الإيجابي. (عفت مصطفى الطناوي: 126/2009).

المصادر والمراجع

- 1- السيد محمد أبو هاشم، سيكولوجية المهارات ، ط 1، دار مكتبة زهراء الشرقية، القاهرة، 2004.
- 2- ساهرة عباس، قنبر السعدي، مهارات التدريس و التدريب عليها ، ط 1، دار الوراق للنشر و التوزيع ، عمان، 2004.
- 3- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج و مهاراته، ط 1، دار عالم الكتب، القاهرة، 2003.
- 4- صالح علي فضالة، مهارات التدريس الفعال ، ط 1، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، 2010.
- 5- إمام مختار حميدة، مهارات التدريس، بدون طبعة، مكتبة زهراء الشرق للنشر و التوزيع، القاهرة، 2000.
- 6- صلاح الدين عرفة محمود، تعلم و تعليم مهارات التدريس، ط 1، دار علم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة 2005.
- 7- نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال ، ط 1، دار الفكر، عمان، 2004.
- 8- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، ط 1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 2006.
- 9- هاني إبراهيم شريف عبيدات، استراتيجيات حديثة في التدريس و التقويم، ط 1، دار عالم الكتب الحديثة، عمان، 2006.
- 10- مصطفى خليل الكسواني، أساسيات تصميم الدرس، ط 1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2007.
- 11- مصطفى محمد عبد القوي، التدريس مهاراته و استراتيجياته، بدون طبعة، بدون دار النشر.
- 12- أميرة علي محمد، مهارات الإدارة المدرسية و التربوية، ط 1، الدار العالمية للنشر و التوزيع، 2008.
- 13- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، بدون طبعة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2001.
- 14- يحي محمد نبهان، الادارة الصفية و الاختبارات، بدون طبعة، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، 2005.
- 15- عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد ، سيكولوجية التدريس الصفي، ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2011.
- 16- أحمد المغربي، ادارة الفصل، ط 2، دار الفجر للنشر و التوزيع، القاهرة ، 2008.
- 17- حسن حسين زيتون، نموذج رحلة التدريس، ط 1، دار عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، 2003.
- 18- رسمي علي عابد ، وسائل المواد التعليمية انتاجها و توظيفها، ط 1، دار جرير النشر و التوزيع، عمان، 2006.

- 19- محمد محمود الحيلة ، مهارات التدريس الصفّي ، ط3، دار المسيرة ،عمان، 2009.
- 20- سلامة عبد العظيم حسين ، الادارة المدرسية و الصفية المتميزة، ط1، دار الفكر، ناشرون و موزعون، عمان، 2006.
- 21- محمد حمدان عبد الله ، الادارة الصفية، ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2007.
- 22- عفت مصطفى الطناوي ، التدريس الفعال ، بدون طبعة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2009.

أبعاد المحبة في التصوف الإسلامي

د. بركات عمار¹

مقدمة

التصوف حركة دينية ظهرت في العالم الإسلامي في نهاية القرن الثاني الهجري، بدأت في إطار نزعات فردية؛ دعت إلى الزهد والتقشف، ثم أصبحت طريقة يُعرف بها أصحابها كشكل من أشكال الالتزام الروحي والديني، لكنها بعد القرن الخامس الهجري أصبحت مدرسة نظرية فلسفية لها رؤية للعالم والوجود. وقد قام التصوف على مبادئ روحية، ممّا كوّن لدى أصحابه فلسفة قوامها السلام والأمن والمواخاة، ونبذ العنف والعداء والبغض، وكان أساس هذه القيم هو المحبة أو الحب الإلهي، الذي وإن اختلفت تجربته الدينية من سالك لآخر فإنّه طريق طويل أمام المتصوف. وهنا أثّرت إشكالية حول أبعاد المحبة لدى المتصوفة، ومدى علاقتها بواقع المجتمع الإسلامي.

أولاً: مفهوم المحبة

المحبة أو الحب لهما نفس الدلالة، حيثُ لغوياً يعني حسب "ابن منظور": "الحُبُّ: نقيض البُغْض، والحب؛ الوداد والمحبة، وكذلك الحُب بالكسر... والمحبة أيضاً اسم للحب، والحباب بالكسر: المحابّة والموادة والحب، قال أبو ذؤيب:

فقلتُ لقلبي: يا لك الخير إنّما * يدلّيك للخير الجديد حبابها. وحبّب إليه الأمر: جعله يحبه وهم يتحابون: أي يحب بعضهم بعضاً" (ابن منظور. ج. 9. دت: 844).

وبهذا فإن العرب قد عرفوا الحب، وخصوصاً الحب العذري وذلك في العلاقة العاطفية بين الرجل والمرأة. أما بمجيء الإسلام فقد تغير معنى الحب قليلاً، فقد ورد لفظ الحب كثيراً في القرآن الكريم، "والأمر اللافت حقاً أنه لم يرد وصفاً للعلاقة العاطفية بين الرجل والمرأة، بل لمجرّد الميل والتعلّق" (عبد الله. م. 23: 1980)، حيثُ وصف الله المؤمنين بقوله تعالى: "والذين آمنوا أشد حبا لله" (البقرة: 165)، أما لفظ العشق فقد ورد بلفظ الشغف، وذلك في العلاقة بين الرجل والمرأة في سورة يوسف في قوله تعالى: "قد شغفها حباً".

أما فيما يخص معنى المحبة عند المتصوفة؛ فهي على قسمين "المحبة من العبد لله تعالى: إرادة التقرب إلى الله وتعظيمه. المحبة من الله تعالى للعبد: أن يخصّه بالقرب والأحوال العالية" (الرازي. ي. 31: 2002). وتعتبر المحبة كمقام مع المعرفة آخر المقامات في الطريق الصوفي؛ إذ يبتدئ بالذكر وصولاً إلى المحبة، "وأحياناً يُنظر إليهما (المحبة والمعرفة) على أنهما مكملين لبعضهما، ومرة يكون الحب أعلى من المعرفة، وأخرى تكون المعرفة أعلى" (شيمل. آ. 149: 2006).

¹ مخبر البحوث التاريخية والاجتماعية جامعة مصطفى اسطبولي معسكر

وما يُلاحظ على مفاهيم الفكر الصوفي عامّة والمحبة خاصة أنها ذا طابع تراتبي؛ بمعنى يقسّم المتصوفة كلّ مفهوم على أساس درجات: عامة-خاصة-وخاصة الخاصة، ويجعلون أنفسهم في درجة خاصة الخاصة، ولعل هذا التقسيم وإن كان نظرياً- قد أثر عليهم خصوصاً في تصوفهم الطُرقي؛ حينما جعلوا مراتب في الزاوية أو الطريقة: "الشيخ" (أعلى التراتب)، "المريد"، "الشاوش"، "الخادم"، "المنشد". وهذا التراتب هو أساس التربية لديهم، ويؤثّر الشيخ بسُلطته المقدسة على المُريدين لاعتقادهم بامتلاكه معرفة لا يُدركونها ينعنونها "السر".

وعموماً تُقسّم محبة الناس لله إلى ثلاث مستويات: (الرازي.ي.2002:31)

- 1- حب للإحسان المُفاض عليهم في الدنيا والمأمول في الآخرة، وهذا الإحسان من غير استحقاق منهم عليه جلّ جلاله.
 - 2- حب للصفات التي صدر منها هذا الإحسان، وهو أرقى من الحب الأول، لأن صاحبه ارتقى من النعمة إلى المنعم، ومن الأفعال إلى الصفات، وهو خواص المؤمنين.
 - 3- حب الذات يُحبها العبد لكمال ذات الله وصفاته وقده.
- فالقسم الثالث من المحبة لا تُقدّر بسبب لأن السبب يزول، وهي المحبة الإلاهية، حيث يقول "يحي بن معاذ الرازي" (ت 258هـ): "حقيقة المحبة أنها لا تزيد بالبر ولا تنقص بالجفاء" (الرازي.ي.2002:31)، لهذا قد أدلا المتصوفة المتصوفة الأوائل دلوهم وآراؤهم في القسم الثالث من المحبة.

ثانياً: آراء المتصوفة في المحبة

يستند الصوفيون في عقيدتهم بخصوص المحبة على الإسلام النصوصي (القرآن والسنة)، فمن الآيات القرآنية نجد:

1. "إن كنتم تحبون الله فاتبعون يُحبكم الله ويغفر لكم ذنوبكم" (آل عمران:31)
2. "وأخرى تحبونها نصر من الله وفتح قريب" (الصف:12)
3. "سوف يأتي الله بقوم يحبهم ويحبونه" (المائدة:54)

والملاحظ على هذه الآيات أنها لا تتضمن معنى المحبة، ولكن اللفظ فقط، فالصوفية يحاولون تأويل هذه الآيات، لأن المشكلة ليست في النصّ في حدّ ذاته، وإنما في تأويله وتفسيره وفهمه، وهذا ما يركز عليه ليس الصوفية فحسب، بل كل الفرق الإسلامية لتبرير عقائدهم أمام العامة، وهذا ما يؤدي بنا إلى التسليم بذلك الصراع المذهبي الذي بدأ سياسياً الأولى ب بروز مشكلة الخلافة مع الدولة الأموية، ثم تطوّر عقائدياً بعد ذلك، وخصوصاً بين الشيعة والخوارج والمعتزلة، وحتى الصوفية، الذين لعبوا دوراً مهماً في تأويل وتفسير القرآن من خلال طريقتهم في التفسير من معنى اللغة إلى تأويل مُفعم بالرموز والاستعارات، دون إنكارهم للتفسير الظاهري للآيات.

وانطلاقاً من الآيات السابقة الذكر، فإن التصوّف يعتبر المحبة لانهائية؛ فبدايتها "ظهور أثر بالخدمة، ووسطها ظهور أثرها بالشكر والهيّام، ونهايتها ظهور بالسكون والصحو في مقام العرفان، فلهذا انقسم الناس على ثلاث مراتب؛ أرباب الخدمة وأرباب الأحوال وأرباب المقامات" (بن عجيبة. ع. دت. 32). ولا عجب أن تكون المحبة لا نهائية لأن المحبوب ليس له نهاية، وهذا ما أقرّه "ذو النون المصري"؛ إذ "أنه قابل امرأة على شاطئ البحر فسألها: ماهي نهاية الحب؟ قالت له: يا بطّال، الحب ليس له نهاية، فقال: لماذا؟ قالت: لأن المحبوب ليس له نهاية" (شيمل. آ. 2006: 55).

و"الجُنيد" يقول: "المحبة ميل القلوب" (الشرقاوي. ح. 1987: 254)، ومعنى ذلك أن يميل القلب إلى الله من دون تكلف بتعظيم الله ومحبته للعبد تكون باصطفائه وسلبه فلا يصلح لغيره من العباد. ويقول "سهل": "من أحب فلا عيش له"، ومعنى ذلك أن المحب يتلذذ ويسعد بكل ما يرد إليه من حبيبه الذي هو الله من بلاء وابتلاء، ونعمة ونقمة فهو العيش الحقيقي، أما معنى لا عيش له؛ أن المحب لا عيش له مع الخلق لأنه يحيا مع حب الله وعشق الله، ولا يرى حبيباً سواه ولا عيش مع غيره، فيذهب عيشه من الدنيا ويبقى عيشه لله تعالى (الشرقاوي. ح. 1987: 255).

ويوجد من المتصوفة من يجعل قرب العبد وحالته أساساً لدخول القلب إما في الخوف وإما في المحبة، وذلك بمشاهدة القلب وكشفه للذات الإلهية، وهذا ما يفسره "أبو نصر الطوسي" حين يتحدث عن حال الخوف بقوله في كتابه "اللمع": "فأما حال الخوف فإنما ذكرنا الخوف والمحبة، لأن القرب يقتضي حالين: فمنهم من يغلب على قلبه الخوف من نظره إلى قرب الله منه، ومنهم من يغلب على قلبه المحبة، وذلك حسب ما قسّم الله للقلوب من التصديق وحقيقة الايقين والخشية، وذلك من كشف الغيوب؛ فإن شاهد قلبه في قُربه من سيّده عظمت وهيبته وقُدْرته، فيؤديه ذلك إلى الخوف والحياء والوجل، وإن شاهد قلبه في قُربه لطف سيّده وقديم عطفه وإحساسه له ومحبته أدّاه ذلك إلى المحبة والشوق والقلق والحرق والتبرّم بالبقاء" (الطوسي. أ. 2001: 55).

إذا كانت هذه حقيقة المحبة، فكيف السبيل للوصول إليها؟ يُجيبنا "معروف الكرخي" بقوله: "المحبة ليست من تعليم الخلق، إنما من مواهب الحق وفضله"، وقال "النصرابادي": "باتباع السنة وبأداء الفرائض تتال القرية، وبالمواظبة على النوافل تُنال المحبة" (الرازي. ي. 2002: 32). ويستند هذان القولان باتّباع السنة والتزام النوافل على الحديث القدسي: "وما يزال عبدي يتقرب إليّ بالنوافل حتى أحبه"، وفي هذا المعنى يقول "ذو النون المصري": "من علامات المحبة لله متابعة حبيب الله في أخلاقه وأفعاله وأمره وسنته" (السلمي. م. 2003: 30). ومما هو جدير بالذكر أن المحبة في بداية التصوف أي حركة الزهد، لم تظهر بشكل جلي لأنها لم تكن أساس الزهّاد والعبّاد، على العكس في التصوّف النُخبوي؛ أين اتخذت المحبة أو الحب الإلهي أساس الاتجاه الصوفي-كما سنرى- خصوصاً مع أبرز المتصوفة: "رابعة العدوية"، "الحلاج"، و"ابن عربي". فكيف ينظر هؤلاء للحب الصوفي؟

أولاً: رابعة العدوية

هي أم الخير رابعة بنت إسماعيل العدوية البصرية، توفيت سنة 185هـ، لها أبيات في الحب الإلهي، حيث تقول: (العجم.ر. 1999:274)

أحبك حبين: حب الهوى * وحباً لأنك أهل لذاكا
فأما الذي هو حب الهوى * فشغلي بذكرك عن سواكا
وأما الذي أنت أهل له * فكشفك للحجب حتى أراكا
فلا الحمد في ذا، ولا ذاك لي * ولكن لك الحمد في ذا وذاكا
ويعلق "أبو حامد الغزالي" على أبياتها بقوله: "ولعلها أرادت بحب الهوى حب الله لإحسانه إليها وإنعامه عليها بحظوظ العاجلة، وبعبه لما هو أهل له الحب لجماله وجلاله الذي انكشف لها" (الغزالي.أ.ج.4.د.ت.302).

ومن أبياتها يتبين أن "رابعة العدوية" تقسم الحب الإلهي إلى قسمين: حب الهوى، وحب الذي هو أهل له، "ومعنى قولها حب الهوى أي رأيته فأحببتك عن مشاهدة اليقين لا من خبر وسمع وتصديق عن طريق النعم والإحسان... وأما الحب الثاني الذي هو أهل له فتعني به حب التعظيم والإجلال لوجه العظيم ذي الجلال... لأن حبي لك لا يوجب لك جزاء عليه" (الحفني.ع. 1992:176)، لهذا اعتُبرت العدوية شاعرة المحبة الإلهية.

ثانياً: الحلاج

هو الحسين بن المنصور الحلاج، ولد في "البيضاء" من بلاد فارس، ونشأ في "بواسط" وانتقل إلى البصرة وحجَّ ودخل بغداد، وظهر أمره سنة 299هـ، من أهم كتبه "الطواسين"، توفي سنة 309هـ (حمدي.أ. 2000:102-103).

لقد جعل الحلاج الحب الإلهي أساس تصوُّفه لبلوغ الفناء والاتحاد والحلول مع الله، وهذا ما نجده في أهم أبياته، حين يقول: (خياطة.ن. 1994:157)

إذا بلغ الحب الكمال من الفتى * وغاب عن المذكور في سطوة الذكر
يشاهد حقاً حين يشهده الهوى * بأن صلاة العارفين من الكفر
ويتحدث عن حالته بقوله: (شيمل.آ. 2006:84)

ولا هممتُ بشرب الماء من عطش * إلا رأيتُ خيالاً منك في الكأس
ويُفسر ذلك بقوله:

أنت بين الشغاف والقلب تجري * مثل جري الدموع في أجفاني
ونوضح نظرة الحلاج التصوفية أكثر بقوله: "تجلى الحق لنفسه في الأزل قبل أن يخلق الخلق، وجرى له في حضرة أحديته مع نفسه حديث لا كلام فيه، ولا حروف، وفي الأزل حيث كان الحق ولا

شيء معه، نظر إلى ذاته فأحبها وأسنى على نفسه، فكان هذا تجلياً لذاته في صورة المحبة المنزهة عن كل وصف وكل حدّ، فكانت هذه المحبة علّة الوجود والسبب في الكثرة الوجودية، ثم شاء الحق سبحانه أن يرى ذلك الحب الذاتي ماثلاً في صورة خارجية يُشاهدها ويخاطبها، فنظر في الأزل وأخرج من العدم صورة من نفسه لها كل صفاته وأسمائه، وهي آدم الذي جعله الله صورته أبد الدهر، فكان آدم من حيثُ ظهور الحق بصورته فيه وجه هو هو "تركي.إ. 2007:189).

ومن هذا القول يتبين أن الحلاج يحدّد أصل المحبة من خلال الرجوع إلى بداية الخليقة، والشيء المُضاف على القصة عند الحلاج أن آدم مخلوق من حب الله، لذلك فإن محبة العبد لله ممكنة ومطلقة لأنها رجوع إلى الأصل ومنبعها الطبيعي.

انطلاقاً من ذلك يتحدث الحلاج عن الحلول: حلول الناسوت في اللاهوت، وعن الفناء، وعن الشطحات الصوفية التي يقولها المتصوف ويُدركها بفهمه الخاص، بينما تبقى غامضة عند العوام، وهذا ما يقوله من خلال هذه الأبيات: (تركي.إ. 2007:189-190)

سبحانه من أظهر ناسوته * سر سنا لاهوته الثاقب
ثم بدا في خلقه ظاهراً * في صورة الأكل والشرب
حتى لقد عاينه خلقه * كلحظة الحاجب بالحاجب

وله أبيات أخرى:

أنا من أهوى ومن أهوى أنا * نحن روحان حللنا بدنا
نحن مذ كنا على عهد الهوى * نُضرب الأمثال للناس بنا
فإِأَبصرتني أبصرته * وإذا أبصرته أبصرتنا
أيها السائل عن قصتنا * لو ترانا لم تفرق بيننا
روحه روعي وروحي روحه * من رأى روحين حللنا بدنا

ويبدو أن الحلاج من شدّة حبه بلغ به الأمر أن جعل نفسه هو الحب فعلاً، ولعلا قصته تبين ذلك: "عندما كان الحلاج في السجن سأله أحد الدراويش، قائلاً: ما الحب؟، فقال له: ستراه اليوم وستراه غداً، وستراه بعد غد. وفي نفس اليوم قتلوه، وفي اليوم التالي أحرقوه، وفي اليوم الثالث نثروا رماده في الريح" (شيمل.أ. 2006:75-76).

ثالثاً: ابن عربي

هو محمد بن علي بن محمد بن العربي الحاتمي الأندلسي، المعروف بالشيخ الأكبر، ولد في "مرسية" بالأندلس سنة 560هـ، استقر في دمشق وتوفي فيها سنة 638هـ، له نحو خمسمائة كتابين أهمها "الفتوحات المكية" وهي أشهر موسوعة صوفية في المعارف الصوفية (حمدي.أ. 2000:107). يجعل ابن عربي الحب أساس دينه وتصوفه، حيثُ من شعره يقول: (العجم.ر. 1999:274)

لقد صار قلبي قابلاً كل صورة * فمرعى لغزلان ودير لرهبان

وبيت لأوثان وكعبة طائف * وألواح تورا ومصحف قرآن

أدين بدين الحب أنى توجهت * ركائبه فالحب ديني وإيماني

وعن نظرتة للحب لا يختلف ابن عربي عمّن سبقوه، حيثُ حسب "روجيه غارودي" في كتابه "الإسلام" أن ابن عربي يؤكّد الاستمرارية نفسها والوحدة ذاتها، ويميّز ثلاثة ضروب من الحب: الحب الجسدي، هو الحب الذي يسعى إلى إشباع رغباته الخاصة، والحب الروحي أي الحب الذي لا يشغله أي شيء عن إرضاء المحبوب دون أن يبقى للعاشق إرادة أخرى ولا قصد سوى معشوقه، والحب الإلهي يمنح معناه التام أشكال الحب، إذ يرفع عنها تحديداتها، فلا الحب الجسدي ولا الحب الروحي مستبعدان وكلاهما رمزان مرحلتان لحب أسمى (غارودي.ر. 2001:25).

فالحب عند ابن عربي يتّسم بالتدرُّج (يقول بفكرة التدرج أيضاً القديس أنسلم في الفلسفة المسيحية عندما يوظفها في البرهان الكمال لله)، فالحب الجسدي أول درجة، ثم الدرجة الثانية الحب الروحي، ثم الدرجة الثالثة الحب الإلهي، لذلك قال ابن عربي أبياته عندما وصل إلى الحب الإلهي، لذلك يرى أنه في مرحلة من مراحل الشهود القلبي أدرك أن الله هو خالق جميع الكائنات كما أنه عالم بجميع المعتقدات، وأن هذه المعتقدات جميعها لا تخرج عن علمه ولا تند عن إرادته" (إبراهيم.ي. 2006:61).

فهو يحب خلق الله لأنه يحب الله، والله هو خلق هؤلاء الخلائق، الذين يحبهم الصوفي، ومحبتة لهم تعني مسالمتهم وعدم إيدائهم، وبالتالي فمحبة خلق الله ناجمة عن محبة الله، فالأولى حب أفقي ما بين الصوفي والخلق، والثانية حب عمودي ما بين الصوفي والله.

ومنه ومن خلال ما سبق يُمكن القول أن المتصوفة قد أبدوا عنايةً بالمحبة لكونها بداية ونهاية، وسيلة وغاية الطريق الصوفي، وقد ظهر جلياً عند كل من رابعة العدوية، الحلاج، وابن عربي، مما مثل الحب الإلهي لديهم تجربة روحية شخصية، لكن إلى أي مدى لهذه التجربة ارتباط بالواقع الاجتماعي الإسلامي؟

ثالثاً: المحبة وواقع المجتمع الإسلامي

يمثل التصوف تجربة دينية بامتياز، لكن هذا لا يعني أنه متّسم بالروحانية فقط، وإنما له أبعاد لا تظهر للعيان، وهذه النقطة التي لم يتفطن لها معظم الباحثين، وذلك عندما يتم التركيز على الجانب العقدي أو الفقهي للتصوف دون ربطه بواقع الصوفيين، باعتبار أن الصوفية ذاتهم ليسوا منعزلين عن المجتمع الإسلامي، وإن كانوا منعزلين (زاهدين) عن المجتمع، فهذا فيه دلالات عميقة عن تفشّهم وزهدهم. ونوافق "عبد الرحمان ابن خلدون" عندما بيّن أنه في دراسة الظاهرة التاريخية لا ينبغي إهمال ما أسماه "أحوال الاجتماع الإنساني"، وما عبّر عنه أيضاً "ألان توران" بمفهوم "التاريخانية" (Historicité) أي دراسة التاريخ بظروفه الاجتماعية المحيطة به.

والتصوف ينطوي على أبعاد معرفية وسياسية واجتماعية ودينية، فضلاً عن كونه تجربة خاصة ونزعة روحية تختلف درجتها ما بين سالك، وآخر (إسماعيل م. 2000: 225). ولنحاول معرفة علاقة المحبة وأبعادها من خلال معطيات الواقع الاجتماعي الإسلامي؛ فأول ما بدأت به حركة التصوف هو الزهد والتقشُّف والابتعاد عن الملذات، وخصوصاً مع بداية الدولة الأموية، التي تأثرت بثقافات مجتمعات الفرس والروم، ولعلَّ ما يدلنا على ذلك هو الحوار الذي دار بين "عمر بن الخطاب" و"معاوية بن أبي سفيان" (ض)، حين زاره في دمشق، ووجده في حالة من الملك والجاه، فقال له "عمر": "أكسروية هذه يا بن أبي سفيان؟"، قال: "بل فُخُورية يا أمير المؤمنين".

فكانت حركة الزهد منافية لانغماس المجتمع في ملذات الدنيا، ورفض للوضع القائم المتصف باللامن الاجتماعي، حيثُ يقول "ابن خلدون" في الفصل الذي عقده عن التصوف في مقدمته: "قلما فشا الاتباع على الدنيا في القرن الثاني وما بعده وجنح الناس إلى مخالطة الدنيا اختصَّ المُقبلون على العبادة باسم الصوفية والمتصوفة" (ابن خلدون. ع. 2002: 449).

ونستطيع أن نفهم كيف أن التصوف يمثل رد فعل ثوري على طغيان الحياة المادية منذ قيام الدولة الأموية، والمحبة كانت تمثل قائد الثورة الوجدانية الداخلية للمتصوف حتى يبتعد عن فساد الأوضاع القائمة، فهذه "رابعة العدوية" ترفض الزواج مرات عديدة، وذلك لتعلقها وشدة محبتها لله، فكانت لها من شدة محبتها مُخيلة خاصة ترى أنه الأولى بالمحبة عن غيره.

وهذا الوضع استمر حتى الدولة العباسية، حيثُ يقول "أحمد أمين" في كتابه "ضحى الإسلام": "كانت الحضارة العباسية في بغداد مسجداً وحانة، وقارناً (للقرآن) وزماراً، وساهراً في طرب تخمة من غنى ومسكنة من إملاق شكا في الدين وإيماناً في يقين" (أمين. أ. ج. 1: 1972: 132).

مما جعل أفراد المجتمع الإسلامي يعيشون تناقضاً بين القيم الروحية والقيم المادية، أو بصيغة أخرى: تناقضاً في الأدوار الاجتماعية حمل الصوفية على الميل إلى الروح على حسب المادة، وإن كان الإسلام يجمع بين الروح والمادة.

كذلك ثاني بُعد أثرت به المحبة هو اختلاف نظرة الصوفية عن المتكلمين والفقهاء والفلاسفة، بل وصل تطرف الصوفية في المحبة إلى عدااء السلطة السياسية، وخصوصاً مع الحلاج الذي كانت محبته بديلاً عن عزلته عن الواقع، "ويبدو لنا الحلاج كان من الغارقين في الوجد، وفي حال وجده كان يطير بخياله إلى الألوهية... وأن ما بداخله من شعور بالحلول أو الاتحاد بالألوهية لم يكن إلا وهم وشعور نفسي دافق مصاحب لنوع من الذهول النفسي" (إبراهيم. ي. 2006: 50-51).

وقد وجَّهت إلى الحلاج أربعة اتهامات من أجلها حكم وصلب وهذه الاتهامات هي: (تركي. إ. 2007: 185)

1. مراسلاته السرية مع القرامطة أعداء الخلافة والدولة.
2. اعتقاد طلابه في ألوهيته.

3. قوله بالحلول، ومن أقواله في ذلك: أنا الحق.

4. قوله بالحج بالهمة بدلاً عن الحج الشرعي.

وهذه الاتهامات للحلاج وتعذيبه ثم التتكيل به تبين مدى شدة الصراع والعنف وغياب الأمن الاجتماعي في المجتمع الإسلامي بالرغم من سلمية الحلاج ومحبة الصوفية، فحدّ هذا الحب جعله مسالماً، إلا أن حدّه الآخر المتمثل في التطرف في هذا الحب عند الحلاج المتمثل في التطرف في هذا الحب عند الحلاج الذي نفى به الآخرين جعل رد فعلهم عنيفاً، وبالتالي التطرف في المحبة أو الحب الصوفي أنتج العنف وكان مُضاداً للسلم. ولم يقتصر هذا في الجانب السياسي فحسب، با تعدى إلى الجانب الفكري، "ولعل هذا ما يُفسّر استهزاء الحلاج بالعلم العقلي" (إسماعيل.م. 2000:230) وقد نقد الصوفية كلا من أصحاب علم الكلام والفلسفة من طريقين:

الطريق الأول: من حيث المنهج؛ وقد تمثل في تعويل الصوفية على الذوق -كبديل عن العقل والنقل- "الذي بواسطته يتم ذلك النور الإلهي الذي يقذفه الله في القلب" (تركي.إ. 2007:111)، ويكون ذلك بالمحبة في أعلى درجاتها.

ففي نظر الصوفية المعارف العقلية قاصرة ومحدودة ومتغيرة، كما أن معارف الوحي معطى قبلي وتسليمي في صورة أوامر ونواهي، في حين الذوق له القدرة على الكشف أي الوصول إلى المعرفة اليقينية، لذلك يغلب على جماعة العاشقين حال أخرى لأن في خمر المحبة نشوة لا يدركها إلا سراهم، وشتان بين المحبة القلبية والعلم الذي يُكتسب بالدراسة (إسماعيل.م. 2000:229-231).

الطريق الثاني: من حيث الموضوع؛ إذا كان علم الكلام والفلسفة يبحثان في الجانب النظري أي: صحة العقائد من اهتمام المتكلمين، والوجود المطلق من اهتمام الفلاسفة، فإن "التصوف لم يقدّم ليشرح عقائد ولا ليعرض أصول ومبادئ فليس الصوفية أهل نظر عقلي، وإنما أهل سلوك وطريق...ومن أجل ذلك فلقد سلك الصوفية مسلكاً معارضاً للمتكلمين" (تركي.إ. 2007:112-113).

وقد تمثل هذا التعارض عملياً من خلال خصام المعتزلة باعتبارهم متكلمين خصوصاً في مسألة المحبة، وذلك كرد فعل للصوفية، حيث أن المعتزلة بنظرتهم العقلية يرون أن الله لا يجب ولا يحب حقيقة، وإنما ما ورد ذلك في القرآن يعتبر مجازاً لا يتطابق مع اللذة والعشق التي لا تليق بالذات الإلهية المنزهة عن ذلك.

وأخيراً ثالث بعد نُضيفه للمحبة وهو قيمة التسامح والحوار وعدم معاداة الآخر، وقد ظهر ذلك جلياً في مرحلة التصوف الفلسفي، وخصوصاً مع ابن عربي وحتى الغزالي، وهذا مع نهاية الدولة العباسية وبداية عصر المماليك، حيث "ساد التصوف المعتدل في هذا العصر واختفت الاتجاهات المتطرفة أو كادت، واتصف المتصوفة عموماً بروح التسامح" (إسماعيل.م. 2000:235).

ويبرز بوضوح عند ابن عربي حين جعل الحب دينه وإيمانه من جهة، وعاماً وشاملاً للأديان من جهة أخرى، لأن في أبياته المذكورة آنفاً تبرز فكرة المحبة في أقصى درجاتها والتي عكست وبيّنت أنها

"وسيلة لجمع الشمل بعد الفرقة والتشردم إبان العصر السابق" (إسماعيل.م. 2000:236). فآراء ابن عربي في السلم والمحبة أسست لما يُعرف بالمعنوية أو الاتجاه المعنوي في الدين، الآخذ بروح الدين، وهذا بفهمه وفق المحبة والتسامح (ملكيان.م.2010).

وختاماً؛ أردنا في هذه الدراسة أن نبين المظهر الوجداني للسلم في التصوف الإسلامي ألا وهو المحبة أو الحب الإلهي، وهو أقصى درجات المحبة وأكثر ما نادى به معظم المتصوفة، كرابعة العدوية والحلاج وابن عربي، فبالرغم من أن المحبة تجربة ذاتية شخصية في فلسفتهم، إلا أن ذلك لا ينفي علاقتها بمعطيات وواقع هؤلاء المتصوفة، مما جعل المحبة إعراض عن ملذات الدنيا، ومعاداة للسلطة السياسية، واختلاف مع الفقهاء والمتكلمين، ونفس هذه المحبة كانت فيما بعد تعبيراً عن التسامح والحوار والإيحاء.

المراجع

1. القرآن الكريم.
2. ابن منظور جمال الدين (دت)، لسان العرب، الجزء 09، تحقيق: عبدالله الكبير وآخرون، القاهرة: دار المعارف.
3. ابن خلدون عبد الرحمان (2002)، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، بيروت: المكتبة العصرية.
4. ابن عجيبة عبد الله أحمد (دت)، معراج التشوف إلى حقائق التصوف، تحقيق: عبد المجيد خيالي، الدار البيضاء: مركز التراث الثقافي المغربي.
5. إبراهيم ياسين إبراهيم (2006)، المدخل إلى التصوف الفلسفي - دراسة روحية سيكوميثافزيقية، المنصورة: دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.
6. الحفني عبد المنعم (1992)، الموسوعة الصوفية، القاهرة: درا الرشاد، ط1.
7. إسماعيل محمود (2000)، سوسيولوجيا الفكر الإسلامي - طور الازدهار (3)، بيروت: سينا للنشر، ط1.
8. الرازي يحيى بن معاذ (2002)، جواهر التصوف، تحقيق: سعيد هارون عاشور، القاهرة: مكتبة الآداب.
9. الطوسي أبي نصر عبد الله (2001)، اللمع في تاريخ التصوف الإسلامي، تصحيح: كامل مصطفى الهنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1.
10. العجم رفيق (1999)، موسوعة مصطلحات التصوف الإسلامي، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1.
11. الغزالي أبو حامد (دت)، إحياء علوم الدين، الجزء 04، تقديم: بدوي طبانة، سماراغ (ماليزيا): مكتبة ومطبعة كرياضة فوترا.
12. السلمي محمد بن الحسين (2003)، طبقات الصوفية، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط2.
13. الشرقاوي حسن (1987)، معجم ألفظ الصوفية، القاهرة: مؤسسة المختار، ط1.
14. أمين أحمد (1972)، ضحى الإسلام، الجزء 01، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

15. تركي إبراهيم محمد (2007)، التصوف الإسلامي-أصوله وتطوراته، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1.
16. حمدي أيمن (2000)، قاموس المصطلحات الصوفية، القاهرة: دار قباء.
17. خياطة نهاد (1994)، دراسة في التجربة الصوفية، دمشق: دار المعرفة، ط1.
18. عبد الله محمد حسن (1980)، الحب في التراث العربي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
19. غارودي روجيه (2001)، الإسلام، ترجمة: وجيع أسعد، الجزائر: المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، ط2.
20. شيمل آنا ماري (2006)، الأبعاد الصوفية في الإسلام وتاريخ التصوف، كولونيا (ألمانيا): منشورات الجمل.
21. ملكيان مصطفى (2010)، العقلانية والمعنوية-مقاربات في فلسفة الدين، ترجمة: عبد الجبار الرفاعي وحيدر نجف، بغداد: مركز دراسات فلسفة الدين، ط1.
22. وجدي محمد فريد (دت)، دائرة معارف القرن العشرين، المجلد 03، بيروت: دار الفكر.



سمات الخطاب السوسيولوجي في الجزائر بعد الاستقلال

د.زاوي مصطفى¹

لم يرتبط عمل السوسيولوجيا في المرحلة الاستعمارية بالجامعة، والمدارس الاكاديمية بقدر ما ارتبط بالسلطة السياسية الاستعمارية، وتوجيهاتها الصارمة للبحث في مجال العلوم الانسانية. ويمكن اجمالا وصف الخطاب السوسيولوجي الكولونيالي بأنه يطغى عليه المنظور الانتوغرافي كوجه من اوجه تبرير السيطرة الاستعمارية، و تقديم المجتمع الجزائري في صور تكاد تنزع عنه تواجده التاريخي وعلاقته بالحضارة العربية الاسلامية و ابعاد كل عناصر القوة في هذا التاريخ، ثم اعتبار الرأسمالية كنظام اقتصادي سياسي نقطة استدلال جديدة في التاريخ وكل ما سبقها جامد و غير قابل لان تبعث فيه الحركة من جديد، فديناميكية التاريخ اما ان تخضع لمنطق الرأسمالية او لا يمكن ان تقدم إيجابيات تاريخية للإنسان .

لقد ركزت السوسيولوجيا الاستعمارية على مجموعة من المجالات التي اصبحت واضحة المعالم مع تطور الظاهرة الاستعمارية في الجزائر ، حيث تناولت الظواهر الدينية و تؤكد ان تركيزها على هذا الموضوع يأتي من ادراك السلطة الاستعمارية و وعيها بمدى تاثير عنصر الدين في الحياة اليومية للجزائريين و اعتبار اشكالية الدين تحتوي اسئلة مركزية حول المجتمع و يتيح تناولها الاقتراب من طرح مواضيع اخرى وليس غريبا الاهتمام بالظاهرة الدينية ما دامت كل الانتفاضات و المقاومات الاولى ارتبطت بالدين او اطرتها الايديولوجيات الدينية مثل التصوف . لقد ركزت الدراسات الاستعمارية كذلك على مجال المرأة كونه يرتبط مباشرة ببنية الاسرة و العشيرة كوحدة صعب اختراقها و مثلت عنصرا من اهم العناصر في تكوين المجتمع و ديناميكيته سواء فيما يتعلق بالبنية الثقافية و الحقوقية و التشريعية او على مجال الحقوق و القانون الذي كان يرتبط بالشريعة الاسلامية اذ ظلت الشريعة الاسلامية فاعلة في مجالات عديدة مثل الارث و الزواج و الاسرة... الخ .

ان غرس قواعد قانونية جديدة كان يتطلب فهم البنية القانونية للمجتمع المستعمر وذلك قصد انتاج تشريع قادر على قولبة مصالح الرأسمال الاستعماري كفضاء مريح يعتمد على الملكية الخاصة .

لقد ارتبطت السوسيولوجيا في مرحلة الاستقلال بمواضيع جديدة و اطرتها ايديولوجية اخرى وانتقلت من توجيه الراسمال الاستعماري الى توجيه سلطة سياسية تعيش تناقضات ذات سمات غير محددة، فبعد نجاح حركة التحرر الوطني في الحصول على الاستقلال السياسي في مناخ عالمي كانت توجهه الايديولوجية الاشتراكية التي انتشرت بسرعة كبيرة بعد النجاحات التي حققتها في الحرب العالمية الثانية وما تبع هذا من توسع غير مسبوق لهذه الايديولوجيا في العالم الثالث.

¹أستاذ محاضر قسم علم الاجتماع جامعة وهران

لقد بدأت السلطة السياسية عملها في الجزائر المستقلة و هي مؤطرة بشكل جد قوي بمعطيات ايدولوجية اشتراكية ارتبطت بطبيعة سلطة سياسية او تحالف قوى اجتماعية / سياسية كانت وليدة حركة وطنية بتناقضاتها ووجدت في هذه الايدولوجيات مكان واسعا يستقبلها ويحافظ على ميكانيزمات اعادة انتاجها، و بدأت تبحث عن كل الروافد الممكنة لنشر هذه الايدولوجية و من بين هذه الروافد نجد العلوم الاجتماعية فقرأت التاريخ من موقعها و نقلته للأجيال عبر مؤسسات التربية و انتجت منه اطروحات مفصلة لخدمة وجودها و استمراريتها السياسية و استمدت شرعيتها من هذه الاطروحات واعطت لمفهوم الوطنية ابعادا محددة وقيدت الحريات السياسية ضمن مجال محدد لا يهدد وجودها السياسي.

لقد استخدمت السلطة السياسية العلوم الاجتماعية و الانسانية بكل تشعباتها وبدون استثناء، و وجدت في علم الاجتماع الذي كان يمتلك تاريخا استعماريًا حافلا نسقا معرفيا قادرا على القيام بمهام جد مثمرة في علاقته بنشر الايدولوجية الرسمية و لهذا ربطته بالجامعة و حجمته بين اسوارها لينطلق من الجامعة ناشرا لهذه الايدولوجيا و الامثلة على هذا كثيرة تبدأ من المواضيع التي ناقشها علم الاجتماع في الجامعة وتنتهي باتصال الطلبة و الاساتذة بالمجتمع لتدعيم الاطروحات الايدولوجية للسلطة.

لقد اظهر علم الاجتماع توجهها جديدا، وذلك باعتماده موقفا رافضا لتراثه في الجزائر الذي ارتبط بالاستعمار و ممارسته، و بهذا نلاحظ ان السلطة السياسية اصبحت تنظر الى الانثروبولوجيا على انها بنيت كنظريات على الوجود الاستعماري ومن السهل جدا تبرير هذا الموقف كون الانثروبولوجيا في دراساتها الجزئية تناولت المجتمع الجزائري في تقليديته وركزت على العادات و التقاليد و العرف و الدين من موقع الانثروبولوجيا المرتبطة بالرأسمالية كموقع في التاريخ يدعو الى تجاوز المجتمع التقليدي كإنتاج لمرحلة ما قبل الرأسمالية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فان اغلب الانثروبولوجيين في الجزائر ارتبطوا بالمدرسة الاستعمارية و بمفاهيمها و تبريراتها لعمل الرأسمال الاستعماري ويمكن سحب هذا الموقف من الانثروبولوجيا على علم الاجتماع في الجزائر فالسلطة السياسية ارادت ان تنتقل به و بالاستعمار الى السوسيولوجيا التجريبية المرتبطة ايدولوجيا بتصورات السلطة السياسية الوطنية وليدة حركة التحرر الوطني.

لقد غابت المواضيع المركزية التي رافقت تطور السوسيولوجيا طيلة المرحلة الاستعمارية و هذا يدل على تغير نوعي في بنية السوسيولوجيا، فاذا كانت السوسيولوجيا الكولونيالية مبنية على مفاهيم محددة و على مواضيع تكاد تكون مكررة لا تخرج عن اشكالات الدين و التقاليد و العرف و اللغة فان السوسيولوجيا في مرحلة الاستقلال نحتت مفاهيمها وحددت مجالاتها و لم تخرج عن اطار التنمية بفرعيها الصناعية و الزراعية او الهجرة الداخلية و الخارجية و بهذا التحديد اصبحت السوسيولوجيا بعيدة عن قضايا مجتمعية كانت قد اقتربت منها حتى لو كان ذلك من منطلق استعماري في المرحلة الكولونيالية، و لم يعد لها وجود في بنية المواضيع المعالجة وانتقلت الى مجال جديد محاصر سياسيا ومتخم بايدولوجية السلطة السياسية.

لقد طرحت السلطة السياسية مسألة الاستقلال السياسي في علاقته بالانفصال عن الرأسمالية و تجاوز مرحلة التبعية وذلك ببناء اقتصاد قوي تنتشر قوته في المجالين الصناعي و الزراعي و هندست لهذا خطابا سياسيا ايدولوجيا هيمن لفترة طويلة و قامت بالترويج له في مجموعة من الاجهزة من بينها المؤسسات التربوية و الجامعية ببرامجها و المؤسسة الدينية بخطابها والمؤسسة الحزبية بممارساتها و ايدولوجيتها.

لقد دخل علم الاجتماع الكولونيالي القرى و المداشر و دور العبادة و الزوايا و الاسر بينما انكمش علم الاجتماع بعد الاستقلال في الجزائر في اسوار الجامعة وظل ينتظر توجيهات السلطة السياسية و بهذا لم يعد قابلا لان ينتج علماء اجتماع بقدر ما اصبح منتجا للمشتغلين بالسوسيولوجيا. اذن السؤال الذي نواجهه ما الذي جعل علم الاجتماع يتغير في بنيته المعرفية و يتجاوز تاريخا غنيا بالدراسات ويمثل تجربة تكاد تكون فريدة في العالم العربي، هل ابتعاد علم الاجتماع عن الاهتمام بالظواهر الدينية و تناولها بالدراسة يعني ان هذه الظواهر لم تعد تستهوي الباحثين الجزائريين بعد الاستقلال ام ان دور الدين تقلص و لم يعد يثير اهتمام السوسيولوجيين ام ان توجيه البحث السوسيولوجي نحو مجالات معينة وابعاده عن مجالات اخرى مثل الدين على سبيل المثال يفسر مدى تخوف السلطة من تناول الدين من قبل السوسيولوجيا او علوم اخرى قادرة على فهم دور الدين في المجتمع لان عملية طرح اشكالية الدين في المجتمع ستبدأ من اعتباره رهانا بين قوى سياسية مختلفة و متصارعة سياسيا او ما الذي جعل علم الاجتماع يبتعد عن تناول الاشكالات اللغوية او الاثنية في الجزائر.

ان تحول المجتمع من مجتمع مستعمر الى مجتمع مستقل فرض هذا التغير في بنية البحث في علم الاجتماع، لكن التغيير في هذه البنية اظهر ادلة شاملة لعلم الاجتماع الممارس بعد الاستقلال اي ان علم الاجتماع ظل خاضعا لايدولوجية السلطة السياسية بعد الاستقلال كما كان خاضعا و موجهها ايدولوجيا طيلة الفترة الاستعمارية مع فروقات يمكن الاشارة اليها كون ان علم الاجتماع في مرحلة الاستقلال كان من الممكن ان يستفيد من تراثه و تاريخه و تجربته و مسيرته حتى اذا كانت هذه المسيرة مرتبطة بالاستعمار ولو على مستوى المناهج و التقنيات، ان المتنوع لمسيرة علم الاجتماع يلاحظ عدم مواجهته لاشكالات عميقة طرحت في المجتمع الجزائري المستقل و لم يواكب اطلاقا ديناميكية المجتمع.

ان الاصلاح الجامعي لسنة 1971 والذي مس برامج التعليم العالي ومن بينها برامج علم الاجتماع يشير الى ازمة كبيرة عاشتها الجامعة التي كانت مرتبطة الى هذا التاريخ بما تركه الاستعمار من برامج و يشير كذلك الى طموحات السلطة السياسية فيما تنتظره من الجامعات وذلك بتدخلها لمحاولة انتاج علاقة جديدة بين الجامعة و المجتمع تختلف عن العلاقة التي وجدت تاريخيا بين الجامعة الاستعمارية و المجتمع المستعمر.

يقول السوسيولوجي الجزائري محمد بشير " كانت الظروف الاجتماعية تتطلب اطارا تتماشى و اهتمامات المجتمع الجزائري الا ان الجامعة كمكونة لهذه الاطر كانت تسلك طريقا مخالفا متباينا، لقد

دفعت هذه المفارقة مجلة الجامعة الى التساؤل، الى ماذا كانت تهدف شهادة الليسانس في علم الاجتماع الموروثة عن العهد الاستعماري؟¹

لقد كان علم الاجتماع في المرحلة السابقة يقدم للطلاب مجموعة من المعارف النظرية بدون اساس ومتطلبات الواقع ان البرنامج في النظام القديم كان غير مطلع على المشاكل الحقيقية للمجتمع، تلك المشاكل التي لم تجد مكانا لها في محتواه مما اضفى عليه عدم الفعالية، الامر الذي دفع بالمسؤولين الى الاعلان عن الاغتراب المأساوي لخريجي علم الاجتماع بين المهمة الواجب تحقيقها والقدرات المهنية لهؤلاء المتخرجين لذا يمكن القول ان المصالح الاجتماعية في تلك الظروف التاريخية كانت تقتضي تخريج اطارات تهتم بمتطلبات المجتمع في جميع المستويات و خاصة الارتباط بالاتجاهات الاساسية للمشروع التنموي بناء على ان ليس هناك اي علم يفصح عن الرهانات الاجتماعية بصورة جلية مثل السوسيولوجيا و ان السوسيولوجيا تمس المصالح حتى الحيوية منها في بعض الاحيان²

لقد اخذ حجم الثورة الجزائرية و طبيعتها وجه الاسطورة حيث طرحت مع نجاحاتها المضمون الاجتماعي للاستقلال واليات تدعيمه و التبيعية الاقتصادية و الصراع على السلطة و التسيير الذاتي و هشاشة التكوين الاجتماعي عموما و الطبقي بالاختص و الاعتماد على الفلاحين الذين كانوا يشكلون قرابة ثلثي السكان...الخ وضمن هذا الواقع دعت الجزائر الى الانفصال عن الظاهرة الاستعمارية و مواصلة تطبيقها بالفهم و النقد و الاستقصاء على الصعيدين العلمي و العملي و هو ما يمكن ان يترجم سوسيولوجيا بموقف رفض النقل الآلي لسياقاتها النظرية و المنهجية دون امعان في دعاويها و مراميها ودون تمحيص بالدور الذي يلعبه الخطاب السوسيولوجي ولعل هذا ما يفسر رواج كتابات فرانز فانون 1923-1961 ومالك بن نبي 1905-1973 في هذه الفترة، اذ حاول فرانز فانون توضيح دور البورجوازية الوطنية في تعميق عملية الاستقطاب هادفا الى انها قد اتخذت على الدوام مواقف مؤيدة للقوى الاستعمارية على حساب الوطنيين و لقد ركز على كيفية انتاج مفاهيم بديلة لما انتجه الاستعمار و كيفية تجاوز المعتقدات التي ارساها داخل المستعمرات بهدف الحفاظ على مصالحه و اهدافه و بهذا يدعو الى وجوب صناعة فكر اجتماعي سياسي/ايدولوجي جديد يدعم المرحلة الوطنية و لن يكون هذا الفكر ناجحا الا اذا كان قادرا على محو كل مخلفات الاستعمار اما مالك بن نبي فقد حاول صياغة سوسيولوجيا للثورة الجزائرية تعتمد على اطر نظرية اسلامية و نادى بانشاء علم خاص هو علم اجتماع الشعوب التي لا تزال خارج اطار الحضارة المعاصرة مكرسا له اربع مبادئ هي المبدأ الاخلاقي، الذوق الجمالي ، المنطق

¹ محمد بشير، مدخل لدراسة علم الاجتماع في الجزائر 72-82، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1949، ص16

² نفس المرجع ، ص17

العلمي و التقنية و هو ما يبدو في قوله " ينبغي ان ينشا علم اجتماع خاص بمرحلة الاستقلال ليكون بين ايدي من يشرفون على اجهزة الدولة اداة رقابة لا ينفصل عن جهاز التخطيط"¹ تشير هذه الدعوة الى ضرورة تغيير مقررات السوسيولوجيا الفرنسية التي ظلت تدرس بالجامعة الجزائرية حتى سنوات 1971 و كانت تطرح مشكلة الاستعمار على انها مسألة انسانية و على انها من وسائل نشر الحضارة البشرية .

لقد كان قسم علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال يضم مدرسين غير جزائريين بل اغلبهم فرنسيين و هذا ما يفسر بوضوح الانفصال او الاغتراب الذي اصبح عليه علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال يقول أ.كيفيليه A.cuvilier الذي مثلت مؤلفاته احد مصادر المقررات في علم الاجتماع قبل الاصلاح " ان البيض لم يحملوا معهم الشر الى البلاد التي استعمروها اذ في الغالب نجد انهم نشروا النظام و الامن بين الشعوب التي كانت من قبل لا تعرف السلام و الامن ... لقد كانت تتوزع في المغرب كله الفتن الداخلية بين القبائل و في كثير من الاحيان يؤدي تحرر هذه الشعوب من سيطرة الاستعمار الى عودتها الى الاحقاد و الحزازات القديمة و تذكروا بهذه المناسبة المذابح التي عرفتھا الهند بانفصال الباكستان عنها بعد خروج الانجليز "²

اذن فقد ورث الخطاب السوسيولوجي في جزائر ما بعد الاستقلال ركاما من المعارف و النظريات التي حكمتها مصالح ايدولوجية كولونيالية كان عليه تغييرها و اعادة النظر فيها عن طريق الاعتماد على الشروط الجديدة المصاحبة للاستقلال و غياب بعض شروط التواجد الاستعماري ، لقد بني الخطاب السياسي الرسمي على ضرورة الانفصال عن الرأسمال العالمي ومواجهته و التركيز على الخصوصيات الاجتماعية و الاقتصادية و بهذا نمت مفاهيم مركزية تتدرج بشكل واضح ضمن النظرية السياسية العالم ثالثة، وبالتوازي مع هذه المفاهيم بدأت تظهر وتنمو سوسيولوجيا ترتكز على ابعاد مفاهيمية بخصوصيات مجتمع حديث الولادة خرج من فترة استعمارية اثرت في تكوين بنيته بشكل واسع و يمكن وصف هذه الفترة اي فترة بعد الاستقلال مباشرة بانها كانت قاعدة لإنتاج سوسيولوجيا لاستقلال في مقابل السوسيولوجيا الكولونيالية.

¹مالك بن نبي، افاق جزائرية للحضارة، للثقافة للمفهومية ترجمة الطيب شريف مكتبة النهضة الجزائرية - الجزائر 1964

² GUERID DJAMAL « société algérienne et sciences humaines » in mouvement social et modernité in (alger,NAQD/sarp.2003) P 25

العمل النقابي في الجزائر الاتحاد العام للعمال الجزائريين نموذجا

موساوي فاطمة¹

أ.د جيلاني كويبي معاشو²

الملخص:

تحاول هذه الدراسة أن تبين دور العمل النقابي في الجزائر الذي يعد من أبرز الاتجاهات الاجتماعية في النضال الوطني، وذلك من خلال التركيز على الاتحاد العام للعمال الجزائريين كنقابة عمالية، مع إبراز ظروف نشأة هذه النقابة، وهياكلها، والمواقف المختلفة من طرف النقابات المنافسة لها، وكذا التطرق إلى أهم النشاطات التي قامت بها منذ الفترة الاستعمارية حيث كان لها دور فعال ضد الاستعمار وسياسته اتجاه الشعب الجزائري، واستمر دورها حتى ما بعد الاستقلال خاصة في ظل الاحادية الحزبية والنقابية.

الكلمات المفتاحية: العمل النقابي؛ العمال؛ المطالب؛ الاضرابات؛ المركزية النقابية.

مدخل:

لقد شهدت الجزائر خلال الفترة الاستعمارية عدة تنظيمات نقابية رغم منع العمال الجزائريين من ممارسة أي نشاط نقابي، وهذا راجع أساسا لقانون الأندجينا - الأهالي - الذي صدر في 1881م والذي يحرم العمال الجزائريين من الانتساب إلى النقابات الفرنسية المتواجدة بالجزائر، ولهذا أنشأت أول نقابة استعمارية من طرف عمال المطابع بقسنطينة سنة 1880 وتطور ظهور الحركات النقابية بتطور الأحداث الاستعمارية، والتي كانت تهدف إلى الدفاع حقوقها وصولا إلى الانخراط في العمل السياسي من خلال الدفاع عن الذات والهوية الوطنية بالمطالبة بحق تقرير مصير الشعب الجزائري.

ولتحقيق ذلك فكر المواطنون في الكفاح المسلح من أجل التحرير، حيث انعقد المؤتمر الأول لحركة انتصار الحريات الديمقراطية سنة 1947 والذي اتخذ قرارا حاسما فيما يخص اشاء لجنة تتولى متابعة المشاكل النقابية وقد ترأسها المناضل " عيسات ايدير " والذي يعتبر أول أمين عام للاتحاد العام للعمال الجزائريين.

مع اندلاع الثورة التحريرية الجزائرية في الفاتح من نوفمبر 1954 اشتد الحماس من أجل تحقيق الحرية والاستقلال، بالموازاة ازداد عدد اللجان النقابية وكان يوم 24 فبراير 1956 هو مولد

¹ طالبة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر

² جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر

الاتحاد العام للعمال الجزائريين، والذي كان له دور فعال وأساسي فرغم العراقيل والصعوبات التي واجهها العمال الجزائريين سواء كانت ادارية من طرف السلطات الفرنسية لتسجيل الاعتماد على مستوى ادارتها أو ظهور نقابتين موازيتين كالاتحاد العام للنقابات الجزائرية (L.U.G.S.A) التي كانت مدعمة من طرف السيجيتي والاتحاد النقابي للعمال الجزائريين (U.S.T.A) الذي أنشأه المصاليون لكنها لم تقف كحاجز أمام الاعلان عن مولد أول نقابة جزائرية محضة مستقلة بتوجه تحرري تأسست مع اندلاع الثورة التحريرية حققت عدة أهداف منذ الاستعمار حتى الاستقلال.

التعريف بالاتحاد العام للعمال الجزائريين :

لقد تم الاتصال بالمناضلين النقابيين لعقد لقاء مشترك وتحضير تقرير حول " مشروع مركزية نقابية"، وذلك يوم 17 فبراير 1956 بمنزل النقابي بوعلام بورويبة بحضور كل من عيسات ايدير والذي كانت ثقتهم فيه كبيرة و يوسف بن خدة وعبان رمضان الذي كان مدركا للدور الذي تؤديه الطبقة العمالية الأكثر تنظيما في عملية التغيير، حيث تم الاتفاق على:

تحديد اسم المنظمة بالاتحاد العام للعمال الجزائريين.

ضرورة وحدة الاتحاد العام للعمال الجزائريين

وجوب امتناع المناضلين عن كل نشاط سري (محمد أيت مدور، 2013 : 143)

وبعد هذا الاتفاق تأسست في 24 فبراير 1956م بعد انعقاد بالجزائر العاصمة جمعية عامة للعديد من النقابات الجزائرية لتعلن رسميا عن تأسيسه كقوة مستقلة وهو "أول تنظيم نقابي مستقل في خضم حرب التحرير الوطني"(عبد القادر جغلول، 1983: 160)، وهو "منظمة نقابية مطلبية حرة ومستقلة عن كل وصاية حزبية أو إدارية أو من المتعاملين الاقتصاديين ويرمز لها باختصار (إ.ع.ع.ج)، وهو منظمة ديمقراطية مفتوحة أمام جميع الموظفين"(موسى يودهان، 2012: 440).

وكانت الأمانة الوطنية الأولى تتشكل من :

1. عيسات ايدير أمينا عام

2. عطا الله بن عيسى كأمين عام مساعد

3. بوعلام بورويبة أمين وطني

4. جرمان رابح أمين وطني

علي يحي عبد المجيد أمين وطني مكلف بالخزينة (محمد أيت مدور، 2013 : 147)، حيث كان مناضليه أغلبهم منتمين لنجم شمال افريقيا وفي الكونفدرالية العامة للشغل ، كما أن نشاطهم بدأ في صفوف حركة انتصار الحريات الديمقراطية.

ولهذا ترأسه عيسات إيدير بتوجيه من جبهة التحرير الوطني كإستراتيجية متبعة في التنظيم لمواجهة الأساليب القمعية التي كان يتبعها الاستعمار لفصل الشعب الجزائري عن الثورة، لأن الهدف من

تأسيسه ليس مجرد إيجاد هيئة نقابية مطلية تقليدية، وإنما المسألة أعمق من ذلك أنها نقابة ثورية "أفضلية النضال من أجل الاستقلال الوطني على النضال المطلبى لأن استقلال الجزائر سيخلق شروط أفضل للعمل والعمال، وهو الذي سيعيد التوازن إلى العلاقات الاجتماعية ككل إضافة إلى عدم اقتصار العضوية فيها على العمال الصناعيين، بل امتدت إلى جميع الفئات الاجتماعية (صناعية، زراعية، وتجارية وخدمية)" (بومقورة نعيم، 2008: 28)، من خلال تنامي الوعي السياسي، والتشبع الفكري، والنضج الاجتماعي لدى الموظفين والعمال الجزائريين. وقد حددت هذه النقابة انتمائها السياسي في العدد الأول من جريدة العامل الجزائري *Algérien Ouvrier* بتاريخ 06 أبريل 1956 على النحو التالي: "الاتحاد العام للعمال الجزائريين، مركزية نقابية تم إنشائها عقب مؤتمر انعقد العاصمة يوم 24 فيفري 1956 من طرف نقابات منطقة العاصمة، هذا الاتحاد حدد لنفسه مهمة تنظيم العمال من أجل وضع حد للاستغلال الذي يرون أنهم من ضحاياه" (محمد أيت مدور، 2013: 152). ففي هذه الفترة ارتكز العمل النقابي على العمل الدبلوماسي من خلال العمل على كسب تأييد التنظيمات النقابية الدولية لصالح الثورة التحريرية. فلا نقابة ولا عمل نقابي، من دون حرية واستقلال.

هياكل الاتحاد العام للعمال الجزائريين:

له هياكل تنظيمية تتمثل فيما يلي:

- | | |
|--|--|
| 1- الهياكل الأفقية وتتمثل في: | 2- الهياكل العمودية وتتمثل في: |
| - اللجنة التنفيذية المحلية | - نقابات المؤسسات |
| - اللجنة التنفيذية الولائية | - مجلس النقابة الوطنية |
| تعمل على التنظيم والتعبئة والمراقبة | - اللجنة التنفيذية للاتحادية. |
| وتوسيع القاعدة النقابية، وتضم: | وتعمل على التكفل بالمشاكل الاجتماعية |
| - الاتحاد المحلي: ويضم 1541 اتحاد للمنخرطين، تكوين العمال، ومتابعة تطبيق كافة في بلديات القطر وحدها. | الوثائق ذات الطابع الاقتصادي والثقافي، |
| - الاتحاد الولائي: ويضم 42 اتحاد في والاجتماعي، والتي تهتم بعالم الشغل وتضم: | |
| الولايات. | - نقابة المؤسسة |
| وتعمل على ضمان المهام والصلاحيات | - النقابة الوطنية |
| النقابية (إ ع ع ج) على المستويات الجغرافية من | - الاتحادية الوطنية. |
| الوطن. (موسى بودهان، 2012: 442) | |

المواقف المختلفة من إنشاء الاتحاد العام للعمال الجزائريين:

لقد اتخذت النقابات الموجودة في تلك الفترة مواقف معارضة لهذه النقابة والتي من بينها:

أ. موقف الكنفدرالية العامة للشغل:

اعتبرت أن الأمر خطير على الحركة النقابية الجزائرية، وقد عبر على ذلك بمايلي:
في الوقت الذي يعاني منه الشعب الجزائري من امتحان صعب، وفي نفس الوقت الذي كانت فيه الحملة الهادفة إلى احداث صدام بين العمال الجزائريين والعمال الفرنسيين، نعتبر أن هذا الانقسام الذي حدث في الحركة النقابية الجزائرية أمرا خطيرا، كما اعتبرت أن الانقسام لا يوجد ما يبرره بما أن السيجيتي كانت تدعم دائما تطلعات الشعوب في كفاحها من أجل التحرر الوطني.
ب. موقف القوة العمالية:

كان موقفها مندد بالثورة ومعادي لاتحاد العام للعمال الجزائريين ففي مؤتمرها الاستثنائي المنعقد في 24 جوان 1956 عبرت أن استقلال الجزائر لا يمكن اعتباره حل للمشاكل التي يعاني منها العمال الجزائريين (محمد أيت مدور، 2013: 151) ومن هنا يتبين أن كل نقابة ترى أنها الأصلح في الدفاع عن مصالح العمال=.

نشاطات الاتحاد العام للعمال الجزائريين:

حقق (ا.ع.ع.ج) عدة أهداف وغايات لطالما انتظرها الشعب الجزائري في جميع المراحل التاريخية التي مر بها ولعل أهمها:
أ. ابان الثورة التحريرية:

ارتبط نشاط هذه النقابة بالعمل السياسي (النضال من أجل الاستقلال) غير أنه مستقل تنظيميا عن جبهة التحرير الوطني وقد برهن (ا.ع.ع.ج) على قوته بالضغط على الاستعمار من خلال : ما كانت تنشره جريدة العامل الجزائري فقد قام الاتحاد بالإضافة إلى الاحتفال بعيد العمال الموافق لأول من شهر ماي 1956 بتنظيم اضرابات عمالية واضرابات مدرسية وجامعية من أجل مساندة الطبقات الشعبية للثورة ومن أهمها:

- اضراب 05 جويلية 1956 الذي مثل منعرج حاسم في تاريخ الحركة النقابية
- اضراب 15 أوت 1956، وهو احتجاج ضد الاضطهاد الذي يتعرض إليه المناضلون النقابيون والذي تم فيه المطالبة بإطلاق سراح النقابيين المتواجدين في السجون.
- اضراب المدارس في أكتوبر 1956 اتخذ قرار الاضراب من طرف جبهة التحرير الوطني، بعد القرار الذي اتخذه الطلبة الجزائريون بمغادرة الجامعة وكان أساتذة أحياء المسلمين حاضرين في مدارسهم، ون بين 20 قسم لم يحضر إلا تلميذان أرادا متابعة الدروس.
- الاضراب الوطني يوم 01 نوفمبر 1956 وجاء لأحياء هذه المناسبة المخددة للذكرى الثالثة للاندلاع الثورة التحريرية والاحتفال بها، كما تم الاتفاق مع الاتحاد المغربي للعمال والاتحاد العام للعمال التونسيين، من أجل جعل هذا اليوم يوما للوحدة والعمل المغاربي.

- اضراب يومي 25 و26 ديسمبر 1956 من طرف عمال السكك الحديدية. (محمد أيت مدور، 2013: 160، 161) وبذلك أكد الاتحاد دفاعه عن مصالح العمال ودعمه للثورة التحريرية وواصل في الاحتجاجات حيث قام باضراب في 01 جانفي 1957 من طرف عمال السكك الحديدية احتجاجا على العنف الذي يتعرض إليه الشباب الجزائري على يد الشباب الاوربي، ثم في 02 جانفي 1957 قام الاتحاد العام للعمال الجزائريين بالدعوة إلى الاضراب في 03 جانفي 1957 من طرف عمال العاصمة والذي مس كل القطاعات للاحتجاج على الأحداث التي وقعت يوم 24 ديسمبر على اثر مقتل السيد روجر فروجر R.Froger رئيس فيدرالية رؤساء بلديات الجزائر، حيث قام المعمرون بالاعتداء على الجزائريين والتتكيل بهم، وكذلك بسبب مساس السلطات الفرنسية بالحریات النقابية، أما أهم اضراب قام به (ا.ع. ع. ج) فهو اضراب الثمانية (08 أيام) وقد جاء هذا الاضراب استجابة لنداء جبهة التحرير الوطني ودعوتها لكل شرائح المجتمع الجزائري للقيام باضراب عام، وتم توزيع هذا النداء يوم الاثنين 25 جانفي 1957 على الساعة الصفر والهدف من ذلك مناقشة المسألة الجزائرية من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة. (خلوفي بغداد، 2015 : 61)

ولهذا فقد لعبت هذه النقابة دورا إيجابيا في تلك الفترة، مما أدى إلى تعرضها للقمع بشدة من قبل الاستعمار الفرنسي، وذلك من خلال اعتقال بعض مناضليه ومن بينهم عيسات إيدر الذي عذب حتى الموت.

وهذا ما جعل الاتحاد العام للعمال الجزائريين يدخل في الخفاء وإدارته تترك من الجزائر إلى تونس، الأمر الذي اضطره إلى العمل السري فواصل نضاله مركزا على شقين "الأول سياسي يركز على الدفاع عن المبادئ الوطنية والمطالبة بالاستقلال والتحرر من أغلال الاستعمار الاستغلالي، والثاني اجتماعي وذلك بمحاولة إعطاء الوطنية مضمونا اجتماعيا"(بومقورة نعيم، 2008: 28).

وحتى بعد نفي قادة النقابات أو سجنهم استمر العمل النقابي سرا، وفي المهجر إلى غاية الاستقلال، بحيث أعيد تشكيل الاتحاد العام للعمال الجزائريين كنقابة مركزية وحيدة خلال الفترة الاستعمارية كان يغلب عليه الطابع السياسي، فكان النضال النقابي في كل مستوياته موجها إلى تحقيق الاستقلال والإضرابات التي كان يقوم بها الاتحاد العام للعمال الجزائريين كانت مطالبه مادية تمثل جانب ثانوي مقارنة بالمطالب السياسية، وهي حق الشعب الجزائري في الحرية والاستقلال لتحقيق الهوية الوطنية.

ب. بعد الاستقلال:

إن ما يميز النقابة بعد الاستقلال هو تشكيل أمانة وطنية مؤقتة، مهمتها تأطير وتوجيه العمل النقابي إلى حين انعقد المؤتمر الأول للاتحاد بعد عودة المناضلين الذين كانوا في تونس والمغرب وكذا الذين خرجوا من السجون، وبهذا كان الاتحاد العام للعمال الجزائريين النقابة المركزية الوحيدة بعد الاستقلال المرتبطة بالحزب الواحد، إذا وجد نفسه في وسط نقمة التناقضات التي كان يعيشها الجزائريون

في ذلك الوقت، وخاصة العمال والمتمثلة في "يد عاملة غير مؤهلة، الأمر الذي أدى إلى عدم التحكم في التكنولوجيا المستخدمة" (بومقورة نعيم، 2008: 28) إلى جانب ذلك استمر بقاء العمال الجزائريون في المهجر لأن الاستقلال لم يأت بالقطيعة النهائية مع الهجرة العمالية بل الأمور تعقدت نظرا للموروث الاستعماري والمتمثل في الرصيد الاقتصادي جدّ ضئيل بعد "1962 حيث ارتفعت نسبة البطالة إلى حوالي 35.3% في سنة 1966" (جابي عبد الناصر، 1995: 32).

إضافة إلى يد عاملة ذات أصول اجتماعية فلاحية ناتجة من الهجرة والنزوح الريفي والتخلي عن العمل الزراعي، فالعمل في الجزائر اقتصر فقط على الجانب الفلاحي (القطاع الزراعي)، أما في القطاع الصناعي فقد كان يتوجب له الهجرة إلى فرنسا "مع وجود احتمال أضعف ألا وهو العمل الصناعي المأجور في الجزائر وعادة ما يكون ضمن قطاعات الصناعات الغذائية كالنسيج ومواد البناء والأشغال العمومية والنقل" (جابي عبد الناصر، 1995: 33).

هذه التناقضات أثرت على النشاط النقابي، "إذ أدّت بالنقابة إلى الاندماج في المشروع الوطني الاجتماعي، بحيث عملت تحت غطاء الحزب الذي خضع بدوره للسلطة الحاكمة، وبالتالي فهي لم تكن سوى منظمة جماهيرية تعمل على تحقيق السياسة التنموية" (إيمان النمّس، 2014: 55).

فأهداف العمل النقابي تغيرت حيث ارتبط بالعمل السياسي فقط فأصبحت "النقابة جهاز من أجهزة حزب جبهة التحرير الوطني، والذي سعت الدولة من خلاله إلى تجسيد السياسة الاقتصادية وهذا وفق النموذج النقابي الاشتراكي آنذاك" (محمد سفيان بداوي، 2016: 74).

فالنقابة العمالية لم تكن ذات طابع مطلبية بل عملت كمنظمة تسييرية تابعة للدولة ومدمجة في جهازها البيروقراطي، فهي موجهة نحو أهداف مسطرة ومحددة مسبقا وقد تميزت النقابة الجزائرية في تلك الفترة بما يلي:

- الطابع السياسي: حيث لم تكن معنية بالمطالب المهنية والاجتماعية المنبثقة من الحياة العملية والمعيشية للعمال، وإنما عملت على تنفيذ البرامج السياسية ومساندتها.

- الطابع الاحتكاري: الذي جسده احتواء الاتحاد العام للعمال الجزائريين جل العمال والطبقة الشغيلة سواء كانت صناعية أو زراعية أو تجارية أو خدمية" (بومقورة نعيم، 2008: 31).

- الطابع البيروقراطي: بحيث نميز الاتحاد بالنمط البيروقراطي من حيث كفاءات الانخراط والانتخاب والتسيير الداخلي للنقابة (إيمان النمّس، 2014، 56).

ولهذا فالنقابة آنذاك فقدت استقلاليتها وحريتها وصفتها المطالبية والدفاعية لمكاسب العمال، وهكذا أصبحت مجرد وسيط بين العمال والدولة والحزب، لأن دور النقابة الجزائرية وتحديد نشاطها ونطاق عملها في تلك الفترة يبرز من خلال المواثيق والقوانين، إذا حدّد الميثاق الوطني لسنة 1976م النشاط النقابي في مجموعة من النقاط تمثلت في:

أ- تأطير العمال وتطوير الوعي السياسي والتكوين الإيديولوجي للعامل.

ب- رفع المستوى السياسي والنقابي للعمال.

ج- تحسين مؤهلاتهم التقنية والعملية.

د- السهر على الدفاع عن حقوق العمال ضد الاستغلال الرأسمالي، وذلك في ما يتعلق بالقطاع الخاص (بومقورة نعيم، 2008: 30)

وهذه أبرز النقاط الذي ركّز عليها العمل النقابي آنذاك والتي تدعي أن النقابة كانت مندمجة ومنفذة لمشروع المجتمع الاشتراكي، ولا تملك خطة عمل خاصة بها.

وقد أكد قايد أحمد (تولى رئاسة جبهة التحرير الوطني في فترة ما بعد 1965) في خطابه والذي ألقاه بمناسبة إحدى الاجتماعات للاتحاد العام للعمال الجزائريين؛ "يجب على الإطارات النقابية الالتزام والخضوع بدون أي تحفظ لقواعد الحزب وليكن واضحا بأن كل من الوحدة النقابية والحزبية هما مكسبان لا يجب التخلي عنهما أبدا" (محمد سفيان بدوي، 2016: 74).

كما جعلت نقابة (إ ع ع ج) كطرف فعال في مشاريع التنمية الاقتصادية في ظل حكم الرئيس هواري بومدين (هو محمد بوخروبة وهو رئيس جمهورية سابق للدولة الجزائرية) و"استخدمت بنجاح في صراعها السياسي مع المعارضة، حيث قامت النقابة بتجنيد الفئات والشرائح العمالية المختلفة وتنظيم الحملات الواسعة لمشاريع السلطة كالثورة الزراعية وتأطير الانتخابات السياسية المحلية والتشريعية" (إيمان النمّس، 2014: 56).

ولهذا ارتكز دورها على المشاركة في التسيير وبناء الاقتصاد الوطني وهي مرتبطة بمرحلة التأميم كتأميم الأملاك والأراضي.

ودورها في الدفاع عن المطالب العمالية "فقد أدت هذا الدور دون اللجوء إلى الإضرابات إلا نادرا واعتمد على الضغط عن طريق المراسلات أو الاجتماعات العامة والاتصالات الشخصية" (جابي عبد الناصر، 2001: 93).

فالعمال في الجزائر بصفة إجمالية كانوا راضين عن وضعهم الاجتماعي العام، "لأن نزاعاتهم كانت قليلة جدا، فالربع مليون عامل في الجزائر مع نهاية الستينات وبداية السبعينات كانوا هادئين جدا، ولكن في نهاية السبعينات شهدت تطور في عدد النزاعات بصورة سريعة" (عبد الناصر جابي، 1995: 134).

وعموما تميز العمل النقابي في هذه المرحلة بـ:

- النقابة تحولت إلى جزء من هياكل الدولة-الحزب.

- تحولت النقابة إلى وسيلة لتجنيد العمال لصالح مشاريع الدولة السياسية والاقتصادية.

- قامت النقابة ضمن هذه الأوضاع بالدفاع جزئيا عن بعض الفئات العمالية الأكثر حرمان

والأقل تجربة.

- وأخيرا تحولت الحركة النقابية إلى وسيلة ترقية لبعض الفئات الاجتماعية، وهو الوضع الذي ساعد عليه أكثر الطابع الريعي للتسيير الاقتصادي(جابي عبد الناصر، 2001: 90).

ولهذا فالنقابة كانت أداة لإعادة خطاب السلطة على مستوى المؤسسات، وتحول النقابيون إلى بيروقراطيين إداريين، حيث وصفوا بالجيش من البيروقراطيين المتشبهين بأجهزة الدولة والحزب وهياكل النقابة(خالد حامد، 2011: 152).

نرى من خلال ذلك أن نقابة اتحاد العام للعمال الجزائريين التي تعتبر الوحيدة في مرحلة التسيير الاشتراكي تخلت عن وظيفتها الحقيقية في تمثيل العمال والدفاع عن مصالحهم، بل تكريس الأحادية النقابية في نفس مسار الاحادية الحزبية على المستوى السياسي للبلاد وهذا ما تنادي به النقابات العمالية اليوم، وهي الدفاع عن العمال من خلال المطالبة بتسوية وضعيتهم الاجتماعية والمهنية، بل اقتصرت على التسيير الإداري وفق ما تنص عليها السلطة الحاكمة واستمر الوضع على ذلك إلى غاية حدوث تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية في السنوات الأخيرة من الاشتراكية، حيث تدهور سعر البترول، وإفلاس وحلّ بعض المؤسسات الاقتصادية وبالتالي عبرت الحركة العمالية بخصائصها السوسيولوجية عن نفسها من خلال النزاع الاجتماعي ذي المطالب الاقتصادية، وهي المطالب الوحيدة التي تملك قوة تفاوضية كبيرة في ظل الوضع السياسي والاقتصادي الذي ميز السبعينات "أحادية سياسية ونقابية لا تعترف بالمطالب غير الاقتصادية في الوقت نفسه الذي كان فيه الوضع المالي والاقتصادي عموما يسمح بتلبية هذه المطالب الاقتصادية الدفاعية (علي الكنز، عبد الناصر جابي، 1999: 270)

ان القصور التاريخي للحركة النقابية الجزائرية خصوصا خلال الفترة البومدينية يعود إلى:

الطابع الاقتصادي للحركة العمالية المطالبية

ابتعاد العنصر المنقف عن الحركة العمالية عموما

الرشوة الاجتماعية التي تعرضت لها الاطارات النقابية والعمالية خلال العقود السابقة (علي

الكنز، عبد الناصر جابي، 1999: 271)

هذا ما جعل الحركة العمالية دون توجهات سياسية واضحة، ومن دون تحالفات اجتماعية واسعة داخل عالم الشغل وخارجه متفوقة في المطالب الاقتصادية، وبالتالي فالإضراب الشائع في هذه الفترة هو التعبيري وهذا التصنيف يرجع " لجابي عبد الناصر " والذي يتميز بقصر مدته، ومطالبه نوعية وغير محددة وذلك يعود إلى طبيعة النظام السياسي والاقتصادي السائد، ولهذا أصبحت وظيفة النقابة هي تنفيذ وتطبيق الأوامر التي تفرض من الحزب المسيطر على الحياة السياسية والاقتصادية

من هنا انتقل المجتمع الجزائري من مرحلة إلى أخرى (الفترة الانتقالية من الأحادية إلى التعددية)، كما تطورت أساليب الحركة العمالية وذلك من خلال الاستفادة من التغييرات القانونية والتكنولوجية التي شهدتها المجتمع.

تعتبر فترة الثمانينات في الجزائر مرحلة تحول وقطیعة على مختلف المستويات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية. فقد انتقل النظام الجزائري سياسيا من الأحادية الحزبية والنقابية إلى التعددية السياسية، والإعلامية، والنقابية، واقتصاديا تخلص من المبادئ الاقتصادية التي كان يركز عليها:

-التخطيط المركزي

-وجود قطاع عام

-تأميم واحتكار

-التجارة الخارجية

-الثورة الزراعية

فهذه التغيرات جعلت الفئة العاملة تعبر عن حيوية كبيرة في المطالب هذا ما أدى إلى انتقال الحركة العمالية من " الأشكال التعبيرية البسيطة في التعبير والفردية والمحصورة في مكان عمل واحد، وذات المحتوى الاقتصادي الدفاعي، إلى الأشكال التعبيرية جماعية (الاضراب العمالي كشكل رئيسي) " (علي الكنز، عبد الناصر جابي ، 1999: 280) وبالتالي أصبح العمال يقومون بحركات احتجاجية جماعية وليست فردية مثل ما كان عليه الحال في السبعينات وبداية الثمانينات. " أي عرفت نوعا جديدا وهو اضراب التضامن حيث كان عمال الصناعة هم السباقون إلى هذا النوع وانتقلت الاستراتيجية من الاضراب التعبيري إلى الأداتي " (زيري حسين، 2012: الفصل السادس 235)، فتراكم المشاكل الاقتصادية والاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري أدت إلى الانفجار تمثل في اضراب أكتوبر 1988م الذي يعتبر كنقطة تحول على المستوى السياسي والاقتصادي والقانوني وكانت أسبابه:

اقتصادية اجتماعية متمثلة في الأجور وظروف العمل والعلاوات، والسياسية المتمثلة في الممارسة غير الشرعية للقوة داخل أماكن العمل وصعوبة ممارسة الحق النقابي، والسلوك السيئ غير المقبول للمدراء والمسيرين اتجاه العمال، والتبذير، ورفض ممثلي العمال الحقيقيين واستبدالهم بممثلين آخرين لا يعارضون قرارات الإدارة (الطاهر بلعور، 2012: 174) و ذا المطالب الهيكلية والأقل دفاعية، فقد عرفت الحركة العمالية تغييرات كمية ونوعية نتيجة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحتى الإدارية والتي كان لها دور في التأثير على الحركة النقابية وبالخصوص التنظيم النقابي الذي كان مجسدا في النقابة الواحدة (الإتحاد العام للعمال الجزائريين)، لكن هذه التغيرات تملك الكثير من صفات الاستمرارية، " فأكتوبر العمالي لم يكن كله قطیعة وبناء جديد بالمقارنة مع مرحلة ما قبل أكتوبر من خلال التحولات الداخلية التي عرفتها الحركة العمالية فأكتوبر 1988م لم يكن عماليا فقط بل شعبيا من حيث الاضرابات حيث بلغ عدد الاضرابات من شهر جانفي إلى نوفمبر 1988 حوالي 886 اضراب " (جابي عبد الناصر، 1995: 277)، فهذه التحولات حتمت على الدولة لتبني اصلاحات جديدة ، حيث تم مناقشة وإصدار دستور 23 فبراير 1989م، فهذا التعديل الدستوري حدثت من خلاله

عدة تغييرات جوهرية مست جميع جوانب الحياة خاصة السياسية تمثلت في الانتقال من النظام الأحادي إلى التعددي الذي تولدت عنه التعددية النقابية.

فبعد ما تولى الاتحاد العام للعمال الجزائريين الحركة العمالية لعدة سنوات "اعترف دستور 1989م في المادة 53 منه على الحق في ممارسة العمل النقابي لجميع الفئات المهنية طبقا لما نص عليه القانون"(سمغوني زكريا، 2013: 38).

وهذا ما جعله نقابة مستقلة عن كل وصاية سياسية أو إدارية، تعمل على الدفاع عن الحقوق العمالية الكيفية والكمية، فالتعددية الحزبية تولدت عنها التعددية النقابية مما أدى إلى توسيع الحريات والتي تمثلت في:

- ممارسة الحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن.

- الدفاع الفردي أو الجماعي للحقوق الأساسية للإنسان والحريات الفردية والجماعية.

- حرية التعبير وتشكيل الجمعيات.

- التعددية النقابية.

- ممارسة حق الإضراب في إطار القانون.

فهذه الحريات عملت على أن الحق النقابي يتمتع بها جميع المواطنين باختلاف مهنتهم، للدفاع عن المصالح المادية المعنوية لأعضائها، دون ارتباط نقابتهم بأي حزب أو سلطة. (بومقورة نعيم، 2008: 32)

كما تم تجسيد الفعلي لدستور 1989 سنة 1990، "حيث تم إصدار الأحكام والقوانين والالتزامات الخاصة بممارسة العمل النقابي، وهذا تحت قانون رقم 90/14 المؤرخ في 02 جوان 1990 والمتعلق بكيفية ممارسة الحق النقابي"(الجريدة الرسمية، 1990: 23).

والذي يمنع احتكار الحياة السياسية من طرف الحزب الواحد وإيديولوجيته، وممارساته البيروقراطية التي ميزت الفترة السابقة، وهذا ما سمح لنقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين " بالابتعاد الجزئي عن الدولة والحزب وذلك من خلال انعقاد المؤتمر الثامن لهذه الأخيرة في جوان 1990، لكن ذلك بقي على المستوى النظري ولم يمنع القادة النقابيين من الانتماء السياسي، حيث احتفظوا بعضويتهم داخل حزب جبهة التحرير الوطني" (الطاهر بلعير، 2012 : 174) والدليل على ذلك الموقف المعادي الذي اتخذته هذه النقابة اتجاه التعددية السياسية والنقابية، حيث عبر (ا.ع.ع. ج) "عن رفضه لمشروع دستور 1989 بحجة أن هذا الأخير يتسبب في ظهور صراع طبقات، وفي وقت لاحق عزم الاتحاد مع جهاته المركزية على عدائه للتعددية النقابية " (زيري حسين، 2012، ف 6 : 237)، وهذا ما كشف هدفه السري وهو الاحتكار النقابي تحت وصاية الدولة الوطنية.

فاستمرارية نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين في تلك الدولة واتخاذها نفس مواقفها حتى بعد سنة 1990م، رغم تمتعها بالاستقلالية التنظيمية، إلا أنها كانت سياسيا تشكل دعامة قوية للدولة خلال

فترة مواجهتها للإرهاب بداية من سنة 1992 من خلال اعتماد الحل الأمني لمواجهة الجماعات المسلحة وهو ما أظهره من خلال مواقفه الرسمية وتنظيمه مسيرات للعمال تنديدا بالجرائم المرتكبة من قبل التنظيمات الإرهابية إلى جانب الترويج لسياسة الدولة سواء داخليا أو خارجيا لإضفاء الشرعية عليها من خلال تنظيمها مؤتمرا دوليا حول ظاهرة الإرهاب (سمير بوعيسى، 2016: 36).

هذه الصراعات السياسية تهدف للمحافظة على أركان الدولة واستمرار ايدولوجيتها إلا أن هذا لم يمنع من تشكل تنظيمات نقابية في جميع الميادين حيث وصل عدد النقابات المستقلة اليوم حوالي 52 نقابة مستقلة موزعة على مختلف القطاعات كالتربية والتعليم، الصحة وغيرها .

المراجع:

- ايمان النمى (2014)، دور النقابات العمالية في صنع سياسات الحماية الاجتماعية في الجزائر، دار ناشري.
- بومقورة نعيم (2008)، الحركة النقابية في الجزائر وسياساتها المطالبية (الأجر نموذجا)، العدد (01) "مجلة إضافات - تصدر عن الجمعية العربية لعلم الاجتماع بالتعاون مع مركز دراسات الوحدة العربية.
- جابي عبد الناصر (2001)، الجزائر من الحركة العمالية إلى الحركات الاجتماعية، الجزائر، المعهد الوطني للعمل
- جابي عبد الناصر (1995)، الجزائر تتحرك (دراسة سوسيوسياسية للاضرابات العمالية)، الجزائر، دار الحكمة.
- الجريدة الرسمية (1990)، القانون المتعلق بكيفية ممارسة الحق النقابي، الجزائر.
- حمدي جاعد (1980)، الحركة النقابية العربية (دراسة تاريخية موجزة)، ط1، بغداد، مؤسسة الثقافة العمالية.
- خالد حامد (2011)، نزاعات العمل في ظل التحولات السوسيو اقتصادية في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- خلوفي بغداد (2015)، الاعلام النقابي ودوره أثناء الثورة التحريرية، مجلة الانسان والمجال، جامعة البيض، العدد (01)
- زبيري حسين (2012)، النقابات المستقلة، أطروحة دكتوراه قسم علم الاجتماع، الجزائر.
- سمغوني زكريا، (2013)، حرية ممارسة الحق النقابي، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر.
- سمير بوعيسى (2016)، استمرارية النظام التعبوي في الجزائر (الاتحاد العام للعمال الجزائريين نموذجا)، (الخارطة النقابية ربع قرن من التعددية)، الجزائر، إصدارات أصدقاء عبد الحميد بن زين.
- الطاهر بلعير (2012)، الاضرابات العمالية في الجزائر رؤية سوسيولوجية، العدد (06) مجلة الواحات للبحوث والدراسات، الجزائر، المطبعة العربية.

عبد القادر جغلول (1983)، تاريخ الجزائر الحديث (دراسة سوسيولوجية)، ط3، الجزائر، درا الحداثة بالتعاون مع المطبوعات الجامعية.

علي الكنز، جاني عبد الناصر (1999)، الجزائر في البحث عن كتلة اجتماعية جديدة، ط2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

محمد أيت مدور (2013)، الحركة النقابية المغاربية بين 1945-1962 (الجزائر وتونس نموذجا)، الجزائر، دار هومة للنشر.

محمد سفيان بداوي (2016)، النقابة الجزائرية واقع وأفاق، (الخارطة النقابية ربع قرن من التعددية)، الجزائر، إصدارات أصدقاء عبد الحميد بن زين.

موسى بودهان (2012)، قانون الوظيفة العمومي، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.



الحضور الثقافي والأخلاقي في الإعلام الفضائي الجزائري

بغداد بن ديدة¹

د. بشير مخلوف²

مدخل:

تعتبر اللغة أداة تعبيرية تتشكل من خلال العاطفة والشعور بالآخرين، أي ثقافة وعادات وتقاليد يتلقاها الفرد داخل الأسرة، لذا فالمزوجة بين اللغة والثقافة كالروح بالنسبة للجسد بقصد تكوين الهوية التي تدخل في تحديد شخصية الفرد، وتعد تحصينا له من الانصهار والذوبان في شخصية الآخر، إلا أننا اليوم نشهد حربا ضروسا للفصل بينهما، بحيث تصبح اللغة أداتية تقدم مضمون ثقافة مغايرة لما سخرت من اجله، فتجد من يتكلم باللغة العربية لكن المحتوى هو ثقافة الآخر، وعليه فلقد عمد الباحث للتنبيه أن اللغة إذ لم ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة الفرد؛ ولد عند ضعفا وتبعية للثقافة المسيطرة التي تعمل على مسخ ماضيه، فالعولمة من خلال الاستلاب الثقافي هدفها فتح أسواق جديدة، ونشر الوعي المزيف لدى شعوب العالم من خلال سلاح الإعلام الفضائي الخاص، والذي همه الريح السريع فقط، لذا على القائمين في السلطة فرض شروط من خلال سلطة الضبط على القنوات الفضائية الخاصة أهمها استخدام اللغة الأم، وتمجيد ثقافة الفرد وخصوصيته من خلال الخطاب اليومي.. ما هي حدود ملامح الخصوصية اللغوية والثقافية في الممارسة الإعلامية الفضائية الخاصة في الجزائر في الكشف عن هوية الفرد؟

التواصل اللغوي:

وتعتبر كل من اللغة والإشارة من أهم عمليات الاتصالية الأولية في المجتمع، من حيث تقليد سلوك الظاهر، فضلا عن مجموعة كبيرة من العمليات الضمنية التي لا يمكن تعريفها دقيقا والتي تترتب على السلوك الواضح أو الظاهر والتي يمكننا الإشارة إليها على أنها إيماءات اجتماعية، واللغة هي أوضح أنماط السلوك الاتصالي، ولا نحتاج إلى تعريفها إلا أنها: تتكون في كل الحالات المعروفة لنا من أداة كاملة للتعبير بالرموز الصوتية التي تتميز بالقدرة على تحديد كل المضامين الاجتماعية المعروفة، والتي تشتمل على كل ما يدرك عن طريق الحس، أي كل الخبرات التي اكتسبها المجتمع عبر تاريخه³.⁴ يعمل الطفل في بدايات ولادته إلى التقليد لكي يتحصل على لغة اجتماعية؛ وهذا عن طريق الأسرة الممتدة، التي من خلالها يتعلم المخاطبة بالإشارة والمحاكاة وعن طريق الأمثال والحكم والعبر

¹ طالب دكتوراه، علم الاجتماع جامعة عبد الحميد بن باديس

² قسم الفلسفة جامعة عبد الحميد بن باديس

³ د غريب سيد أحمد وآخرين: علم الاجتماع الاتصال والإعلام: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004،

والنهي والزجر وكذا التحفيز أحيانا تباعا للمواقف، حتى تهيؤه للتعرف على العالم الخارجي، ليتعرف على جماعة أقران من نفس سنه ومن نفس جنسه، لتبادل معهم محصلة رصيده اللغوي الأولي، فيتوسع شيئا فشيئا، بإعداده لأخذ مكانته في المجتمع الكبير؛ إذ تعتبر المدرسة الوسيط الفعلي بين الطفل والمجتمع كمؤسسة رسمية تنشئية تعمل على ترسيم لغته أكاديميا حتى يتحول خطابه إلى خطاب علمي، إلا أننا اليوم وفي ظل التحولات الاقتصادية وخروج المرأة للعمل؛ وتقزيم شكل الأسرة من أسرة ممتدة تنتمي إلى قبيلة، لها عرف وعادات وتقاليد ومعتقد وضبط اجتماعي يحفظها اجتماعيا، لتفرق الآلة والمصنع الجميع بعد ظهور المصنع لتأتي على حساب العلاقات الاجتماعية، فالخطاب اللغوي عند الطفل بات يفتقر للعاطفة الاجتماعية فالإلام غائبة كامل اليوم، وخوفا على حياة الطفل من ظاهرة الاختطاف فلم يعد بالإمكان أن يستمتع بملاقة جماعة الأقران، فحرمانه من الاتصال الاجتماعي الفطري يقضي على كينونته الاجتماعية، لينتهي الأمر مؤخرا لإصدار قنوات خاصة بالأطفال ذات رأسمال حر تستثمر في النقصان الحاصل عند الطفل، كطيور الجنة وأخرى خاصة بالرسوم المتحركة، بعد أن كانت هنالك برامج خاصة بالأطفال في القناة الوطنية الوحيدة في العهد الحزب الواحد. وهنالك العديد من الدراسات التي تحاول أن تدرس أثر هذه القنوات على الطفل.

ويشير أحد المهتمين بشؤون الاتصال غير اللفظي إلى العبارة التالية: "إنك تعبر عن هويتك الخاصة وتنقلها للآخرين بواسطة ذاتك المرئية"، وتقوم الملابس بوظائف هامة من وجهة نظر الاتصال، فهي تعبر عن الانفعالات والمشاعر فضلا عن أنها تؤثر في سلوك من يرتديها وسلوك الآخرين نحوه، ومن ثمة فهي تعتبر ذات قيمة اتصالية كبيرة، والمقصود بلغة الأشياء أي تلك المعاني التي يخلعها بها ذاته، كالملابس، والحلي، وطريقة تصفيف الشعر، أو التي يجمل بها منزله كالقطع الأثرية أو التصميمات الجمالية وما إلى ذلك.¹

الاتصال اليومي عبر المظاهر الاجتماعية والمراكز الفاعلة التي يحتلونها، ويعد الزواج على أساس المشاركة في العمل بين الزوجين، وثقافة الاستهلاك التي روجت لها الشركات الإعلانية التلفزيونية الخاصة والعامة على حد سواء بعد فتح رأسمال هذه الأخيرة، جعلت منهما يتمظهران على عامة الناس، فهما يمتلكان بعض الكماليات التي يسعى إليها الناس، كامتلاك سيارة أحدث موديل ومع تغيير ديكور المنزل ببعض الأشياء التزيينية والتحف التي تليق بالعصر والموضي، وحتى الملابس التي يلبسها خاضعة لنفس المقاييس، فالمجتمع اليوم في عصر الماديات والادخار من أجل ثقافة الاستهلاك هو تروج لمنتجات المصنع؛ فالأجير يدخر كل ما لديه وفي النهاية يصرفه على ما تنتجه مختلف المصانع من سلع مختلفة، وحتى الأبناء تجدهم يقتنون أئمن موديلات الهاتف النقال الموجودة في السوق، فالتمظهر هنا لا يحتاج إلى لغة كلام بل هو اتصال لا لفظي اجتماعي، فالمجتمع بأكمله يفكر على نفس النمط،

¹ - أ.د. غريب سيد أحمد وآخرين: علم الاجتماع والاتصال والإعلام: المرجع السابق، ص 120

فالتطبيقية اليوم في المجتمع معروفة من خلال المظاهر لا داعي للغة الخطاب الكلامي، إنها تتدخل لكي تدلك على مركز الذي يحتله شخص ما في المجتمع، فلا بد من تشييء الأحداث حتى يتمركز الفرد في محيطه وبيئته وإلا صار منبوذاً.

وكذلك من أشكال الاتصال الغير اللفظي الديكور الذي يضعه المخرج في المشاهد التي يقوم بتصويرها، للتعبير عن فترة تاريخية ما أو عصرية معاشة، فالموجودات من أشياء وملابس تنقل المشاهد المتفرج إلى عصر أو حقبة زمنية سحيقة في عمق التاريخ أو معاصرة له تذكره مباشرة بالإحداث التي يعيشها، دون أن يضطر العاملون عليها لنقل هذه المشاهد إلى سرد لفظي حتى يفهم المتفرج هذه النقلة الاتصالية، وأصبح الاتصال الاللفظي يصرف ويخصص له رأس مال مهول حتى ينجح الفيلم السينمائي أو المسلسل المطلوب إنتاجه، فالسينما أصبحت صناعة بحد ذاتها، فلقد أنفق في إنتاج فيلم الرسالة التاريخي حوالي 17 مليون دولار بنسختيه العربية والانجليزية، وحقت مداخيل النسخة العربية لوحدها منه عشرة أضعاف هذا المبلغ، وهذا بفضل الديكور والأسلحة والمعارك التي جرت في أحداث الفيلم، والتي نقلت المتفرج إلى زمن الذي كان يعيش فيه محمد صلى الله عليه وسلم وصحابته رضوان الله عليهم، وحتى مسلسل باب الحارة الذي أصبح اليوم في نسخته الثامنة، فالذي يشد المتفرج أكثر الديكور والملابس، وكل اتصال لاللفظي يختصر دلالات عديدة على الفنان لكي يقوم بدوره كما يجب.

يطرح هابرماس السؤال: هل يمكن أن توجد نظرية مناسبة لبنية اللغات الطبيعية، يمكنها وضع تأسيس فهم المعنى مكفول من وجهة نظر منهجية، يجيب هابرماس على هذا السؤال بأن هناك جانبين يمكنهما تقديم الشروحات التي يقدمها التحليل النفسي، وهو ميدان تطبيقي والجانب الآخر بنقد الايدولوجيا؛ فالفرد قد يقوم بعملية إنتاج لبعض الأشياء ولا يدرك نواياه الخاصة، ويمكن فهم هذه المظاهر على أنها تشكل ما يسمى بالتواصل بواسطة اللغة العادية، حتى يسمح بفهم المعنى الذي أخفي بطريقة مرضية، فهابرماس يبحث عن علم نقدي من صنف التحليل النفسي قادراً على الكشف عن الصلة القائمة بين تأويل العالم والقدرة الطبيعية الخاصة بالتواصل بواسطة اللغة العادية.¹

المتابع اليوم على الفضائيات الخاصة يجد لغة تواصلية تعمل على تشويه الصورة لدى المتلقي، وتدفعه إلى إنتاج أفكار غير صحيحة عن الواقع الذي يعيشه، بغية صناعة صورة نمطية تبعده عن الآخرين، وتدفعه إلى حب ذاته، وهو ما يجعله يدخل دائرة الاستهلاك للأفكار والسلع السوقية، فاللغة العادية لن تؤثر فيه بقدر ما تؤثر فيه اللغة الغير واضحة، والتي تخاطب فيه غرائزه الجسدية حسب التحليل النفسي لفرويد.

¹ - أريانة سليم: فلسفة التداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، ص60

إن التجربة التواصلية تأتي من العلاقة التفاعلية التي تربط شخصين على الأقل، داخل العالم المعيش، وفي إطار من التوافق اللغوي والتذوقي، ومن ثم فإن كل شخص أو فاعل يملك القدرة على الكلام والفعل يمكنه أن يشارك في التواصل، وأن يعلن عن ادعاءاته للصلاحيّة، لكن شريطة أن يراعي مقاييس المعقولة والحقيقة والدقة والصدق.

وتأكيد هابرماس على هذه المقاييس يرجع سببه إلى إلحاحه على قضية التفاهم داخل مجال عمومي حديث لبلورة نوع من "النظرية الاجتماعية للحقيقة" من جهة؛ وإلى حرصه على نسج علاقات تواصلية غير خاضعة لأي نوع من أنواع الضعف والسيطرة من جهة أخرى.

ولذلك فإن نظرية الفاعلية التواصلية بالرغم من تأكيدها على أهمية التفاعل اللغوي؛ وبسبب هذا التأكيد فإنها تؤدي إلى التفكير في شروط إمكان ما هو مجتمعي نفسه، وبالتالي إلى التفكير في المجتمع بصفة عامة.¹

إن الفاعلية لدى العلاقات الاجتماعية لا تتم إلا بلغة يفهمها الجميع، كأداة للتواصل فيما بينهم، ومادام التواصلية اللغوية موجودة فإن الجميع يفكر في مصلحة الجميع، وهذا من مسؤولية الإعلام والاتصال من خلال الفضائيات الخاصة أن لا تفكر المؤسسة الإعلامية فقط في الربح المادي، وإنما في كيفية استخدام اللغوي اجتماعيا، الأمر الذي يجعلنا نفكر في مصلحة المجموعة.

من البديهي والمسلم به أن التلفزيون أصبح أخطر جهاز في عصرنا؛ من حيث درجة الانتشار والذيع، ثم درجة التأثير في أكبر قطاع من جمهور المتلقين، ويزداد هذا التميز وضوحا في لغة الخطاب التي ينطلق منها التلفزيون، فيوجه رسالته إلى ذوي الثقافة الرفيعة وأنصاف المثقفين، كما يوجهها إلى الأميين.²

تستخدم الفضائيات الخاصة مستويات من الخطاب تعتمد على تبسيطه بتعدد البرامج الموجهة لجمهور المتلقين، إلا أن ما يعاب عليها اعتمادها بكثرة على السطحية في الخطاب والسذاجة، و كان باستطاعتها الرفع من مستوى المتلقي عن طريق فتح المجال أكبر لحصص ثقافية، حيث أن الثورة الفرنسية قد نجحت في تنوير العوام عبر الارتقاء بمستوى التفكير بلغة راقية في التواصل مع الجمهور.

2- السيطرة الثقافية: أضحى التعريف الآرنولدي للثقافة القائل أنها منفصلة نوعا ما عن المجتمع وفوقه مرفوض كليا لصالح الفكر الإنثروبولوجي التي تقول: "إن الثقافة تمثل أسلوب حياة شامل"، ومن هنا نشأ تأكيد جديد على أهمية الإبداع الثقافي للأفراد في السياق الاعتيادي لغرف المعيشة ومشغل المصنع، ورفض وليامز وجود كينونة تدعى الجماهير، وإن هناك أفراد حقيقيون يعيشون حياة

¹ - محمد نور الدين أنانية: الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، ط2، إفريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، 1998، ص 198

² - د. عبد الله التطاوي: اللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2005، ص 104

حقيقية، وأدى هذا الإدراك إلى القول بكل ثقة إنه لا وجود للجماهير المستمرة أمام التلفاز، فهم وهم مزعوم ناتج من تحليلنا الاجتماعي الرديء النوعية، لذا فمصطلح الجماهير كان مجرد مصطلح ازدرائي استحدثته أولئك الذين أرادوا الدفاع عن ثقافة نخبوية تشكل في حد ذاتها نوعا من الامتياز الاجتماعي.¹

تحاول العولمة اليوم باستخدام التقنيات الحديثة القضاء على التعددية الثقافية، والإبقاء على الثقافة الغربية النمطية، للتحكم والسيطرة، وتستخدم الإعلام في هذا الأمر عبر التلاعب بالعقول .

استخدمت الثقافة باعتبارها صناعة وسائل فاعلة للغاية في تجميع المنتجات وتوزيعها، ومن خلال الوسائل البيروقراطية المنظمة للتوزيع أصبح احتكار الشركات الإعلامية الضخمة للحياة الثقافية ممكنا، الأمر الذي ضمن أن تصل المنتجات المعروضة للبيع للجميع، فعلى سبيل المثال يوجد في أمريكا شبكات من دور السينما على المستوى الوطني تمتلكها اسديوهات هوليوود، الأمر الذي أدى إلى وصول منتجاتها إلى أكبر عدد من المشاهدين، وكان نظام التوزيع والإعلان هذا نظاما شاملا، فاهتمام كل شبكة منصب على بيع سلع الآخرين، لذا نجد أن إعلانات البضائع الاستهلاكية تظهر على التلفاز وخلال برامج المذيع، بينما تسوق الأفلام عبر عبوات الطعام، فكلما كانت كل وسائل الإعلام تحت سيطرة المجموعات المتخذة والمستفيدة في ألمانيا في زمن هتلر، سيطر أصحاب النفوذ على موجات الأثير ودور السينما في أمريكا.²

تسوق المنتجات في العالم الغربي عبر الثقافة التي أصبحت صناعة بحد ذاتها، وهذا بالإشهار لهذه المنتجات عبر الأفلام والتي يسوق لها مقدموا البرامج والممثلون عبر الترويج لها، فالمتفرج لم يعد يسمى جمهورا؛ بل هو مجرد مستهلك للثقافة والمنتجات والسلع المعروضة عبر الإشهارات التي تتخلل الأفلام والبرامج التي صارت ثقافة مهيمنة وموجهة له في نفس الوقت.

2-1 ازدواجية الثقافة: وتزداد المشكلة حدة عندما ترفض شريحة هامة من حاملي الثقافة التقليدية عملية التحديث، لأنها لا تتواءم مع نموذجها الثقافي، فهل هنالك حل للخروج من هذا المأزق؟، ومقترح التنمية الخارجية كإمكانية للدمج بين الثقافات الخارجية والثقافات المحلية؛ حيث يتم انتقاء القيم المستعارة، بحسب ملائمتها لقيم الثقافة المحلية، مما يسهل عملية إدماجها بالمعطيات التقليدية، ويساهم في ابتكار قيم جديدة، والفرق الأساسي في هذه الحالة، هو الاتصال بين الثقافات يؤدي إلى الإنتاج الثقافي.³

3- دفيد انجليز - جون هيرسون: مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، ترجمة: لما نصير، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، 2013، ص 145.

- - دفيد انجليز - جون هيرسون: مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، ترجمة: لما نصير، المرجع السابق، ص 277.

1- عز الدين الخطابي: حوار الثقافات بين الكونية والخصوصية - مقارنة فلسفية أنثروبولوجية-، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، العدد 17، 2007، ص 168.

وإذا حللنا الظاهرة الإعلامية الفضائية الخاصة لوجدنا إن الثقافة التقليدية الأصيلة في صراع مع الثقافة الدخيلة الآتية من الخارج، وهذا لأن الأخيرة قوية بالتقنية والعلم والتكنولوجيا، فيما تبقى الثقافية المحلية تستقطب دون تمحيص، واستيعابها يؤدي إلى خلل في النظم الاجتماعية؛ حيث القيم الضابطة للمجتمع تصبح في خطر، وهو ما نراه اليوم لدى شريحة الشباب من موجة التقليد الأعمى، الذي هو الآخر بمثابة ترويج للثقافة المادية الوافدة من الخارج، يتأثر بها عبر المعروض من أفلام وبرامج التي تساهم للأسف في نشرها القنوات الفضائية المحلية الخاصة بأموال محلية تجلب ثقافة دخيلة وتجعلها تسيطر، والتي لا يشغل بال المقاولاتية الفضائية الخاصة إلا جني المال عبر استقطاب أكبر عدد ممكن من شريحة الشباب.

إن موقف الجمهور الذي يشجع بالمبدأ وبالفعل نظام الصناعة الثقافية كان جزءا من الفن كالإبراء، أو حين يقتضي استخدام الجاز، أو ما كان تقليديا له، أو استخدام موسيقى لبيتهوفن في سياق روائي لتولستوي، أو موسيقى تصويرية لفيلم ما، فإن الأمر كان يفهم وكأنه إيفاء لرغبات الجمهور العفوية، أما في الواقع فلم ذلك إلا بهلوانات خالصة، قد نكون اقرب للواقع لو شرحنا الأمر بمجرد اعتباره مقاومة سلبية للأداة التقنية ولجهازها البشري، إذ يعتبران أمرا مكملًا لآلية الانتقاء الاقتصادية، يضاف إلى ذلك الاتفاق، أو قرار السلطات التنفيذية التي تقرر أن لا تنتج شيئا أو تدعمه يمر ما لم ينسجم مع المعايير التي تضعها، أو عن الفكرة التي يضعونها عن المستهلكين والتي يتشابهون معها.¹

إن العقلانية التي استخدمت وأبدعت التقنية سخرتها لأغراضها؛ وأرضخت الثقافة التعددية التي تسخر بها الشعوب، إلى مجرد عبيد مستهلكين باعتبار أنهم صناع لها، والجمهور لم يعد ذلك المتنوع في ادواقه وتطلعاته بكل ما كان يحمله من ثقافات محلية متعددة، إلى مجرد مستهلك للثقافة الغربية النمطية.

3-التأثيرات السلبية على اللغة الأم:

الاستخدام المفرط والعشوائي للغات غير اللغة الأم لوسيلة للتخاطب والتواصل مع الآخرين، وعلى رأسها اللغة الفرنسية؛ حيث أصبح الشباب الجزائري يميل إلى استخدامها أكثر فأكثر خاصة عند تخاطب مع الأقران والأصدقاء أو مع رؤساء العمل، وأضحى هذا الفعل ينم عن مستوى الشباب باللغة الفصحى؛ بل هذا الأمر أصبح مدعاة للضحك والسخرية ويكشف عن تخلف وتدني مستوى من يتحدث بها.²

والمتتبع أيضا للفضائيات الخاصة يجد أنها تستخدم نفس النمط، إذ اللغة هي هجينة بين اللهجة المحلية والفرنسية، صحيح أن الاستعمار الطويل للجزائر مدة 132 سنة له دخل في هذا، لكن على سلطة الضبط التأكيد على الشروط الأساسية منها استخدام لغة الأم فقط في الإعلام الفضائي الخاص، والغرض

¹ - د. ماكس هوركهايمر - نيدوف ادورنو: جدل التنوير، - شذرات الفلسفة-، ترجمة، د. جورج كتوره، ط1، دار الكتاب الجديدة، بيروت لبنان، 2005، ص 148.

² - د. آمنة ياسين بلفاسمي: العولمة الثقافية وتأثيراتها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد الثاني، الجزائر، جوان 2012، ص52.

منه هو تعليم الأجيال القادمة التمسك بالهوية الوطنية، وليس مجرد ارتباطهم بالعلم الوطني فقط، فالناظر للراية الوطنية ينظر إلى كل ما يمس بالسيادة الوطنية من قريب أو بعيد، فالأجداد رغم التجهيل العمدي لهم من طرف الاستعمار عن طريق هدم الكتاتيب، وعدم إدماجهم في التعليم الرسمي، إلا بعد صدور دستور سنة 1947، والذي اختصر فقط على الثقافة الفرنسية، والأمر الذي انعكس شكل التعامل اللغوي الهجين والمختلط بين لهجة محلية وكلمات فرنسية، فانتشار الأزياء الغربية جعلت الكل يلبس على النمط الغربي.

"وظهرت اللغة الفرنسية والانجليزية المطبوعة على ملابس الأطفال والمراهقين، والتي تحمل ألفاظا وجمل جنسية مثيرة للشهوة، وتمس المشاعر والأخلاق الإسلامية، وتروج للإباحية في العلاقات بين الذكر والأنثى".¹

فحتى الأزياء التي تلبس على نمط ثقافة غربية يكتب عليها كلمات تخدش الحياء العام، ومخالفة لجملة العادات والتقاليد والمعتقد والدين، وهو ما نلاحظه في الفضائيات الخاصة بتوظيف إعلاميين شباب من الجنسين يروجون لهذه الأزياء الغربية، دون أن يكون هنالك ضابط ثقافي يلبس من خلاله القائمون بالإعلام الفضائي لباسا يراعي الخصوصية الثقافية، ويدعو للتمسك بها، إذا نظرنا من زاوية أن الإعلام وسيلة تتشوّية مكملّة لدور الأسرة، فتجد الإعلامي الشاب عليه تسريحة على النمط الغربي، ولباس عليه كلمات غربية، ولا يخف أن الصورة تؤثر على الكتابة، والشباب يقلدون بسرعة، وكذا الاعلامية الشابة تلبس لباسا غريبا وكذا عليها كلمات غربية، مما يوضح أن التقليد لم يعد مقتصرًا على الشارع بل هو مسألة عامة نقشت في المجتمع ككل.

"ويرى تيودور أدورنو وماكس هوركهايمر أن مؤسسة الإعلام الحديث ماهي إلا أداة السيطرة الاجتماعية وإعادة إنتاج المجتمع بأنماطه السائدة، ويرون أن الإعلام الحديث يعمل على إخماد نوازع التفرقة الطبقية، وعلى ظهور الوعي الثوري لدى الطبقات المستضعفة، وعلى دمج العمال في نسيج المجتمع الرأسمالي المعاصر".²

السيطرة الاجتماعية عبر اللغة والثقافة هو أقصى أنواع الاستعمار، إذ لم تعرف البشرية جمعاء تقسًا ثقافيًا كالذي نعيشه اليوم، إذ يبلغ بالقوة المسيطرة عن طريق الإعلام المرئي، ما لم يبلغه بالقوة العسكرية في العصر الحديث، ويعد الانفتاح الإعلامي الفضائي استثمارًا محليًا، لكن حقيقته أنه خاضع لشركات متعددة الجنسيات العابرة للقارات، وهذا على مستوى التغيير الثقافي وكذا السيطرة الاقتصادية، فمسابقات الجمال والغناء واللهو وبرامج تلفزيون الواقع برعاية هذه الشركات التي تفرض مثل هذه البرامج

- د. آمنة ياسين بلقاسمي: العولمة الثقافية وتأثيراتها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين: المرجع السابق، ص 53.¹
- د. سامية جمال: الإعلام والثقافة وجدلية العلاقة في العولمة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 8، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2013، ص 339.²

نظير الإشهار لسلعها، وهذه القناة تضطر وتترسخ حتى تغطي نفقاتها وتحقق هامش الربح، لكن المنافسة بين الشركات المتعددة الجنسيات والشركات المحلية الصغيرة غير متكافئة، مما يحيل عمال هذه الشركات الناشئة على البطالة، مما يسمح بظهور مشكلات اجتماعية أخرى كتعاطي المخدرات والسرقة والعنوسة والطلاق والانتحار والهجرة الغير الشرعية... الخ.

"وأظهرت الدراسات التطبيقية أنه كلما قلت المعلومات المقروءة حول الموضوعات المختلفة من ثقافية وأدبية وسياسية؛ أي كلما قلت المعلومات الخلفية المقروءة من خلال الكتاب أو الصحيفة حول الموضوعات الحيوية الجارية؛ كلما زادت وارتفعت قدرة الصورة المرئية على احتواء الفرد ووضعه تحت سيطرتها، فتزداد بالتالي احتمالات تكاثر الظواهر السلبية للمعلومات المصورة أو المرئية المسموعة، وما يتبع ذلك من آثار سلبية".¹

الصورة تقنع المشاهد وتسيطر عليها، ففعلها كالمخدرات تتغلب على العقل وتعطله ولا تسمح بالتفكير الايجابي، ومن ثمة تتكاسل على التغيير، فالسيطرة عن طريق الإعلام المرئي، كمن يرسم الحقيقة المزيفة على أنها واقع لا بد منه، ويتم تغييب اللغة الثقافية الأم، وان كانت حاضرة بثقافة مغايرة تماما.

" ولذلك ذهب هيربرت شيلر إلى أن الاعتقاد بأن الأفلام التي أنتجتها صناعة السينما الأمريكية هي لمجرد الترفيه ولا تتطوي على أي معنى اجتماعي في الأساس، إنما يعني التجاهل عن عمد لأقوى أشكال الهيمنة الثقافية".²

فاستخدام الترفيه بشكل واسع من قبل الإعلام الفضائي الخاص يعمل على تسطيح وسذاجة عقل المشاهد، وكذا عرض الثقافة الشعبية التي تخدم السلطة الحاكمة، والتي تشبه برامجه حلقات الحكواتي في الأسواق الشعبية، والتي لا تستطيع الوقوف في مواجهة للعولمة، إذ الوعي الايجابي لدى الفرد بحقوقه لا تلقى لديه الاهتمام الحقيقي، فهو مغيب عن واقعه اليومي، و المعركة القادمة لدى الإعلام المحلي هي ترسيخ اللغة الأم في المخيال الثقافي لدى الفرد لكي يقود معركة مواجهة العولمة.

4- الوعي الثقافي: ولقد بذل العرب في صراعهم من أجل البناء ودفاعهم عن كيانهم، جهودا مهمة جدا لمواجهة هذا الوضع، واستطاعوا أن يحتفظوا للغتهم في أغلب الأقطار العربية بدور رئيسي في بعض المجالات بميدان الأدب والسياسة والإعلام والدين، كما حاول تدارك المسافة الحاصلة بين اللغة القومية وتطور المجتمع عن طريق الترجمة وإشاعة استعمال تعابير عربية للدلالة على المفاهيم الجديدة، لكن

- د. سامية جمال: الإعلام والثقافة وجدلية العلاقة في العولمة: المرجع السابق، ص 341.¹

- المرجع السابق ص 354.²

الوضع مع ذلك لم يكن طبيعياً، فالطبيعي هو أن تحدث حاجات تعبيرية جديدة في المجتمع، نتوقع تلبيتها بالاعتماد على اللغة القومية الأم ذات الدور الرئيسي في حياة المجتمع.¹

استخدام اللغة العربية لابد أن يكون كالروح للجسد وليس مجرد كلمات عربية ذات مضمون ثقافي غربي، فالمطلوب للكلمات أنها تعبر عن التاريخ والثقافة التي تميز الفرد في شخصيته، التي تخضع للتقاليد والعرف والدين، والتي أخضعت اللغة للعاطفة المتشبع بها الفرد، والتي يشعر بها بقضاياها المصيرية، لذا لم تعد اللغة تحس وتشعر بكل ما يدور بمخيلة الفرد من أفكار تجريدية عن واقعه المزيف، وللأسف فاللغة المستخدمة في الفضائيات الخاصة منطوقها عربي ومضمونها تغريبي.

" من المعروف أن عبارة اللغة الفرنسية غنيمة حرب قد استعملها كاتب ياسين...، ومن ثم يجوز القول أن المغاربة الفرنكفونيين المتحمسين للمقولة، قد تشابه عليهم الأمر عندهم بين المعنى اللغوي والاجتماعي لكلمة غنيمة، بمعنى أن القوم أغراهم ظاهر المعنى المجرد لها، إن مثل هذا الموقف المتسرع أدى عندهم بالضرورة إلى فهم قاصر ومشوه لطبيعة استمرار آثار الإرث اللغوي الثقافي الاستعماري الفرنسي في سلوكياتهم الفردية اليومية، وفي هويتهم الثقافية والحضارية في عهدي الاحتلال والاستقلال.² إن استخدام اللغة الفرنسية عند الكتاب الجزائريين أثر على أجيال ما بعد الاستقلال، إذ لم تعد غنيمة كما اعتبرها كاتب ياسين، بل هي فخ اصطاد به المستعمر مجموعة المتقنين لكي يرسخوا الثقافة والهوية الفرنسية لدى مستخدميها المغاربة، وهذا لتأكيد التبعية الثقافية والسيطرة والهيمنة في كل مناحي الحياة، فالكتاب يستخدمون المزوجة بين اللغة والثقافة الفرنسية، وكان من آثارها الانسلاخ عن الجذور الثقافية والدفاع المستमित عن ثقافة الآخر والدعوة للذوبان فيها، ونجد أن الفضائيات الخاصة تنتج برامج ثقافية باللغة الفرنسية موجهة لهذه الفئة، والسؤال المطروح هل الفرنسيين يستخدمون اللغة العربية في برامجهم الثقافية بالمثل، إن صدقنا جدلاً بالتبادل الثقافي بين البلدين؟، وإذا كانت الإجابة المعروفة بلا فلما هذه الدونية والخط من قيمة الهوية الثقافية عندنا وإعلاء ثقافة الآخر إذا كان لا يعاملنا بالمثل؟، لذا فالغنيمة كمن يدس السم في العسل.

"المفكر الجزائري مالك بن نبي قد تحدث عن حالة استعداد الشعوب للاستعمار، ونحن نعتقد أن الازدواجية اللغوية الثقافية المتحيزة للغة الفرنسية وثقافتها تسهل عملية استعداد تلك الشعوب نفسياً وثقافياً لقبول الاستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي بعد الاستقلال.³

وهذا يفسر كل ما نراه من تقليد أعمى لكل ما هو غربي، والمدعش أن الإعلام بكل أشكاله من المفروض له دور تربوي مكمل لدور الأسرة، أن ينشأ الأجيال وكذا يعبأ الوعي الزائف عبر ملئ ساعات

¹ - أحمد بلعكي وآخرون: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2013، ص 272.

- أحمد بلعكي وآخرون: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر: المرجع السابق: ص 334.

- نفس المرجع ص 548.

البرمجة ببرامج سطحية تحوي اغلبها الترفيه والمغامرة ونماذج ثقافية غربية مخالفة للخصوصية الثقافية، كلها ممارسات إعلامية لا أخلاقية الغرض منها الربح السريع، وربما هذا راجع لسببين: أولهما أن اقتصاديات نشأة القناة مقاولاتية وليس لمتخصص في الإعلام؛ وثانيا الربح السريع كهدف أسمى وليس كمشروع للتوعية في المجتمع، لذا يطرح الباحث هل يمكن أن تغلب المادة الإعلامية وتصبح سلعة باسم التحرر أم إن الإعلام مقدس لا يباع ولا يشتري وهو لغرض التوعية؟، إذا كان التبعية للغالب في الإعلام من أجل الربح فهي مجرد وكالة للشركات متعددة الجنسيات لضمان احتكار السوق، إذا سلمنا أن التنمية لا تتم إلا وفق خصوصية لغوية وثقافية، تسعى الحكومات المتتابة لترسيخها عبر المنظمة التربوية بكافة مؤسساتها التنشئية بما فيها الإعلام وهذا بالمجتمع ككل.

5- الثقافة والنظام الاجتماعي: "عالمج ماركس مفهوم الثقافة بشكل مشابه للوظيفيين، حيث اعتبر الثقافة الإنسانية ذات أصل اجتماعي، وهي لا يمكن تصورها كانبثاق مباشر من الطبيعة أو الغريزة الفطرية في الكائن البشري، فالثقافة تأتي من خلق الإنسانية الأولى المجتمعات، وعلى عكس دوركايم لم ير ماركس الثقافة تنشأ وفق نظام التصنيف البدائي المنبثق من الهيكل الاجتماعي، بل اعتقد أن الثقافة لها أصل أحادي في عمل الإنسان".¹

يفسر كارل ماركس الثقافة تفسيراً مادياً، والذي يمكن أن نلمسه في المهن المختلفة التي اشتغل بها الإنسان، بدءاً بالصيد الذي كان له طقوس خاصة كبناء الأعشاش للمبيت، وصناعة أدوات بسيطة للصيد، وأن التجمع الإنساني هو الذي أدى إلى التكوين الاجتماعي، لذا يرى ماركس أن الإنسان يصبح منتجا عندما يتحرر من الحاجات المادية.

"فتجانس المستهلك يساهم في إضعاف وتجاهل الهويات القائمة على الانتماء إلى مجموعات اجتماعية معينة، إن مقدرة الفرد على تبني المزيد من الخيارات حول هويته معناه أن الناس الذين يعيشون قريبين من بعضهم وينتمون إلى نفس الطبقة أصبح لديهم هويات مختلفة، إذن العولمة فتحت العديد من الاحتمالات".²

الشركات العابرة للقارات أصبحت تخرق الأذواق وتؤثر على نمط الاستهلاك وتغير منه، فشركة كوكاكولا لها فروع في كل العالم وتستطيع الدخول إلى كل البيوت فلا مجال لمنعها، فالحرية مكنتها من العمل للوصول إلى كل مكان وتجاوز عقبات المنافسة، لذا فهوية المنتج لم تعد أمريكية بل عالمية وكل شعوب العالم تطلب هذا المستهلك، فأمر الهوية في زمن العولمة لم يعد يحافظ على الخصوصية في الهوية، فهي قد فتحت الباب لكل الهويات أن تختلط بعضها ببعض.

¹ - هارلمبس و هولبورن: سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطبع والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 2010، ص25.

- هارلمبس و هولبورن: سوسيولوجيا الثقافة والهوية: ص98.

وهذا بفضل وسائل الاتصال الحديثة، والتي من أهمها الإعلام الفضائي الخاص، إلا أن الإشهار الذي يغذيها، وجهته المعلومة الشركات متعددة الجنسيات التي ترصد أموالاً طائلة لذات الغرض، مما يحيل عمال الشركات المحلية إلى البطالة وبالتالي غلقها، فهذه الأخيرة التي في بعض الحالات ثبت أنها تحوز على الجودة لكنها لا تملك القدرة على الإشهار لمنتجاتها بالشكل المضخم عند شركات متعددة الجنسيات، وكذا الدخول في مشكلات اجتماعية لا حصر لها هي من توابع البطالة؛ كأزمات نفسية والانتحار واللجوء إلى المخدرات أو الهجرة الغير الشرعية والطلاق والعزوف عن الزواج وغيرها من الأزمات الاجتماعية.

"لقد تساءل علماء الاجتماع كذلك من مسألة التواصل عبر الأجيال الذي تشهده الثقافات والثقافات الفرعية الخاصة بمختلف المجموعات الاجتماعية، للإجابة عن التساؤل عمده البعض إلى استخدام مفهوم التنشئة الاجتماعية باعتباره صيرورة اندماج الفرد في مجتمع ما أو في مجموعة معينة، عبر استبطان كفايات التفكير والإحساس والفعل؛ أي وبعبارة أخرى النماذج الثقافية الخاصة بذلك المجتمع أو بتلك المجموعة."¹

يعتبر الإعلام الفضائي الخاص كوسيط ناقل للثقافات، لكن العولمة نمطت شكلاً وحيداً للقيم الثقافية والسلوكيات والعادات من البسة، وأطعمة، وأمزجة التفكير وأساليب الاستهلاك والزواج وتحديد العلاقات الاجتماعية وغيرها، تم التمرد عليها باسم الحداثة فرغم تعدد اللغات في العالم إلا أن الثقافة تكاد تصبح واحدة، وهذا لأن العولمة بفضل امتلاكها للقوة التكنولوجية استطاعت الدخول كاستعمار جديد أو كمبشر بدين جديد باسم الإنسانية والتحرر، والغرض منه سيطرة شركات متعددة الجنسيات والعبارة للقرارات على مقدرات الشعوب، وعلى إقحام نفسها في تغيير سياسات حكومات شعوب منتخبة، فالقضاء على الخصوصيات الثقافية لم يعد كالسابق بالاعتماد على القنوات الفضائية الغربية، بل أصبح الإعلام الفضائي الخاص المحلي بمثابة وكالة أو فرع لهذه القنوات بإمكانه استكمال مهمة القضاء على الخصوصية الثقافية سواء عن جهل بها لغرض الربح السريع أو عن عمد القصد منه ترسيخ ثقافة الآخر في المجتمع.

المراجع:

- 1- أحمد بلعكي وآخرون: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2013

¹ - دنيس كوش: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة د. منير السعيداني، الترجمة العربية والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 2007، ص84.

- 2- د. آمنة ياسين بلقاسمي: العولمة الثقافية وتأثيراتها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد الثاني، الجزائر، جوان 2012
- 3- أردينة سليم: فلسفة التداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.
- 4- جاكسون، مونان، مبيكي، هابرماس وآخرون: التواصل نظريات ومقاربات، ترجمة ك عز الدين الخطابي وزهور حوثي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2007
- 5- دنيس كوش: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة د. منير السعيداني، الترجمة العربية والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 2007
- 6- دفيد انجليز - جون هيرسون: مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، ترجمة: لما نصير، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، 2013
- 7- هارلمبس و هولبورن: سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطبع والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 2010
- 8- محمد نور الدين أناية: الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، ط2، افريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، 1998
- 9- د. ماكس هوركهايمر - تيدوف ادورنو: جدل التنوير، - شذرات الفلسفة-، ترجمة، د. جورج كتوره، ط1، دار الكتاب الجديدة، بيروت لبنان، 2005
- 10- د. سامية جمال: الإعلام والثقافة وجدلية العلاقة في العولمة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 8، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2013
- 11- عز الدين الخطابي: حوار الثقافات بين الكونية والخصوصية - مقارنة فلسفية انثروبولوجية-، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، العدد 17، 2007
- 12- د. عبد الله التطاوي: اللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2005
- 13- أ.د غريب سيد أحمد وآخرين: علم الاجتماع والاتصال والإعلام: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004

الإعلام والثقافة مقارنة نظرية

د. مختار جلولي¹

ملخص:

يساهم الإعلام بدرجة كبيرة في نقل الثقافة بين مختلف أفراد المجتمع والتعريف بالتراث الثقافي المادي واللامادي، فهو يعمل كهمزة وصل في الربط بين الثقافة والجمهور من خلال توظيف مختلف الفنون التحريرية والبرامج السمعية البصرية، كما يؤدي الإعلام وظيفة المحافظة على ثقافة المجتمع من الاندثار والغزو الثقافي ويعمل على تدعيمها وغرسها في عقول الأفراد، هذا من جهة ومن جهة أخرى يساهم إلى حد كبير في التعريف بالخصوصيات الثقافية لدى الشعوب والثقافات الأخرى، وقد ظهر مؤخرا الإعلام الثقافي المتخصص الذي يوجه مضمونه كلية إلى جمهور متخصص ورسالته ثقافية محضة، في مقابل ذلك كانت وسائل الإعلام في السابق تخصص حيز محدود للبرامج والنشاطات الثقافية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، الإعلام، الإعلام الثقافي، الإعلام الثقافي المتخصص.

مقدمة :

إن أهم السمات البارزة والمهمة في عصرنا الحالي هي "تحول وسائل الاتصال إلى أدوات ثقافية، بحيث أصبحت وسائل الإعلام الوسيلة الجماهيرية الأولى للحصول على جميع أشكال الإبداع بالنسبة للقطاعات الواسعة من الجماهير الشعبية، الأمر الذي أتاح إمكانية القول أن وسائل الاتصال توفر في العصر الراهن الزاد الثقافي، وتشكل الخبرة الثقافية للملايين من البشر".²

فالتطور الكبير الذي عرفته وسائل الإعلام والاتصال وتأثيرها الكبير على مختلف النشاطات وجوانب الحياة الإنسانية والسياسية والاجتماعية والثقافية... الخ، هو الذي أدى ظهور الإعلام المتخصص المناسب لجمهور معين له سماته الديمغرافية والاجتماعية والثقافية الخاصة به، ومن أبرز أنواع الإعلام المتخصص التي عرفتها المجتمعات نجد الإعلام الثقافي كنوع متخصص وموجه لجمهور بعينه، حيث انتشرت الصحف والمجلات والفضائيات والإذاعات المتخصصة في الجانب الثقافي، وأصبحت هذه الوسائل مواكبة للحدث الثقافي وللحركة الثقافية وناقلة لها، ومعرفة في نفس الوقت بالموروث الثقافي المادي واللامادي للمجتمع ولللخب المثقفة وأعمالها الأدبية والفنية، حتى أن ثقافة المجتمعات لم تعد

¹ أستاذ مؤقت بجامعة سعيدة شعبة الاعلام والاتصال

² حسان فوغالي، الإعلام الثقافي في الجزائر، مذكرة ماجستير في علوم الإعلام والاتصال تخصص وسائل الإعلام والمجتمع، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2006/2007، ص2.

محلية كما كانت في السابق، فبفضل الإعلام الثقافي أصبحت هذه الثقافات عالمية معروفة لدى كل الأجناس، وتلاغت في نفس الوقت الحدود والحواجز الثقافية التي كانت موجودة من قبل وظهر مفهوم التثاقف الحضاري فالتقى الشمال بالجنوب والشرق بالغرب.

إن الإعلام الثقافي ك تخصص حديث النشأة والاهتمام به لم يكن إلا في السنوات القليلة الماضية، إلا أن علاقة الإعلام بالثقافة هي علاقة ترابطية، فالتثقيف يعد إحدى أهم الوظائف الأساسية التي يؤديها الإعلام، محافظة على مكانتها بل بالعكس من ذلك تطورت، فالفضاء الانترناتي اليوم يعج بالمواقع والصفحات والمدونات الثقافية الخاصة بالمبدعين والفنانين والمثقفين... الخ، والدول المتقدمة قطعت أشواطاً معتبرة في مجال الإعلام الثقافي إلا أن بلادنا لم تعطه حقه، فما زالت تنتظر إليه على أساس أنه جزء من الشبكة البرمجية العامة، ولا تجعله إلا إعلاماً مناسباتياً مواكباً للأحداث الثقافية التي تعرفها، ومن هنا نطرح الإشكال الرئيسي: ما هو الإعلام الثقافي؟

مفهوم الثقافة وخصائصها:

1-1) تعريف الثقافة:

الثقافة كلمة جديدة في معناها قديمة في استخدامها في اللغة العربية، فكلمة تثقيف كانت تعني تشذيب قناة الرمح أو تسويتها واستقامتها، ولكنها في القرن التاسع الميلادي استخدمت من قبل أديب العربية أبو عثمان الجاحظ.

وقد عرفت المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) الثقافة بأنها: "جميع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية، التي تميز مجتمعاً بعينه، أو فئة اجتماعية بعينها، وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان، ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات".¹ يعرفها الفيلسوف الاجتماعي مالك بن نبي بأنها: " مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته لتصبح لا شعوريا علاقة ترابط سلوكه بأسلوب الحياة في المحيط الذي ولد فيه".²

- وهناك من يقسمها إلى ثقافة عامة، وثقافة أدبية، وثقافة فنية، وثقافة الأحاديث والمعارف العامة. وهناك من يقسم أو يقول أن هنالك ثلاث ثقافات مختلفة في المجتمع الجماهيري وهي الثقافة الرفيعة أو الراقية، الثقافة الجماهيرية، والفن الشعبي.

إن مفهوم الثقافة بشكل عام هو الثقافة بمعناها الحضاري الاجتماعي الشامل، حيث تتضمن سلوكيات أفراد المجتمع، وما يرسمونه من أنشطة مختلفة وكل ما يكتسبه الإنسان من معارف وخبرات تربوية

1 حسن مدن، الثقافة الاستهلاكية في مجتمعات الخليج، كتاب الثقافة والاستهلاك - ندوة-، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام، 1994، ص156.

2 خضير شعبان، مصطلحات في الإعلام والاتصال، الجزائر، دار اللسان العربي للترجمة والتأليف والنشر، ط1، 1422، ص69.

وتثقيفية وتعليمية وتنمية قدراته، و رؤيته إلى شؤون الحياة المتنوعة، بما في ذلك سلوك الإنسان وأسلوب حياته وتصرفاته إزاء الحاضر والمستقبل، ومن أجل تنمية وتطوير المجتمع.

1-2) خصائص الثقافة:

تمكن إجمال خصائص الثقافة فيما يلي:¹

1-2-1) الثقافة نتاج اجتماعي إنساني:

حيث لا وجود للثقافة دون مجتمع إنساني، فالثقافة تنشأ عن الحياة الاجتماعية وهي من اختراع واكتشاف الإنسان، والثقافة تشمل جميع نواحي التراث الاجتماعي البشري أو كل ما يميز الحياة الاجتماعية عند الإنسان.

1-2-2) الثقافة مكتسبة:

إن الثقافة ليست غريزية ولا فطرية كما أنها لا تنتقل بيولوجياً، ولكنها تتكون من العادات التي يكتسبها كل فرد خلال خبرة حياته بعد الميلاد. وتتضمن الثقافة توقعات الجماعة التي يتعلمها الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية، كما أنه عن طريق هذه العملية أيضاً، يكتسب عموميات السلوك التي تشكل الثقافة.

1-2-3) الثقافة انتقالية وتراكمية:

تنتقل الثقافة من جيل إلى جيل على شكل عادات وتقاليده ونظم وأفكار ومعارف يتوارثها الخلف عن السلف عن طريق الرموز اللغوية كما أنها تنتقل من وسط اجتماعي إلى وسط آخر، وبهذا المعنى فإنها تراكمية، فالإنسان يستطيع أن يبني على أساس منجزات الجيل السابق أو الأجيال السابقة فهو ليس بحاجة إلى أن يبدأ من جديد في كل جيل.

1-2-4) الثقافة مثالية:

ينظر إلى العادات الاجتماعية التي تكون الثقافة على أنها تمثل نماذج مثالية ينبغي على أعضاء الجماعة أو المجتمع أن يمتثلوا لها، ويتكيفوا معها.

1-2-5) الثقافة إشباعية:

تشبع الثقافة دائماً، وبالضرورة الحاجات البيولوجية الأولية وكذلك الحاجات الثانوية المشتقة منها أيضاً ولذلك يقال أن للثقافة خاصية إشباعية، والجوع والعطش مثالان على الحاجات البيولوجية، أما الحاجات الثانوية المشتقة فيمكن أن نطلق عليها الحاجات الاجتماعية الثقافية لأنها تظهر وتنشأ من خلال التفاعل الجمعي، وتنتقل بالطريقة نفسها.

1-2-6) الثقافة تكيفية:

¹ سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية: بحث في علم الاجتماع الثقافي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1988،

إن الثقافة تتغير، وتتميز عملية التغير الثقافي بأنها عملية تكيفية، وتميل الثقافات - خلال فترات زمنية معينة- إلى التكيف مع البيئة الجغرافية، فالناس ينبغي أن يكونوا قادرين على أن يأكلوا ويلبسوا ويسكنوا، وذلك بالتكيف لما حولهم والظروف البيئية التي يعيشون فيها.

1-2-7) الثقافة تكاملية:

ويظهر التكامل الثقافي بصورة جلية في المجتمعات البسيطة، والمجتمعات المنعزلة، حيث يندر وجود عناصر خارجية في ثقافات تلك المجتمعات، كما أن العناصر الأصلية لا تتغير بسرعة، أما في ثقافات المجتمعات المركبة غير المتجانسة فالتكامل لا يظهر بشكل واضح، حيث نجد أن عناصرها الأصلية تتغير باستمرار.

1-2-8) الثقافة انتقائية:

إن انتقال الثقافة لا يتم بآلية وحتمية بل يتم غالباً عن وعي وإدراك، فهو انتقائي بمعنى أن الجيل الذي يتلقى عناصر ثقافية ينتقي منها البعض ويستبعد البعض الآخر تبعاً لظروفه وحاجاته.

1-2-9) الثقافة متغيرة:

فالثقافة خاضعة لقانون التغير الذي تخضع له جميع مظاهر الكون، كما قال "هيرقليطس" (أن التغير قانون الوجود، وإن الاستقرار موت وعدم)، والتغير الثقافي يحدث في العناصر المادية في المباني والأثاث والملابس وغيرها، والعناصر المعنوية مثل العادات والأفكار.

1) مفهوم الإعلام الثقافي وتاريخ ظهوره:

بداية لابد من التطرق إلى مفهوم الإعلام المتخصص قبل الإشارة إلى الإعلام الثقافي كنوع إعلامي ينتمي إلى هذا الحقل، فالإعلام المتخصص: "نمط إعلامي معلوماتي يتم عبر وسائل الإعلام المختلفة، ويعطي جل اهتمامه لمجال معين من مجالات المعرفة، ويتوجه إلى جمهور عام أو خاص، مستخدماً مختلف فنون الإعلام من كلمات وصور ورسوم وألوان وموسيقى ومؤثرات فنية أخرى، ويقوم معتمداً على المعلومات والحقائق والأفكار المتخصصة التي يتم عرضها بطريقة موضوعية".¹

يشير الإعلام الثقافي إلى أنه ذلك المجال العلمي الذي يدرس العلاقة المتداخلة بين كل من الإعلام والثقافة القائمة والمتبادلة كبنية متكاملة أي دراسة تأثير النظام الإعلامي على الثقافة وتأثير النظم الثقافية على الوظائف الإعلامية.

يمكن تعريف الاتصال من الناحية الثقافية بالشكل التالي: "إن وسائل الاتصال هي أدوات ثقافية تساعد على دعم المواقف أو التأثير فيها، وعلى تحفيز وتعزيز ونشر الأنماط السلوكية، وتحقيق التكامل

السيد أحمد مصطفى عمر، الإعلام المتخصص دراسة وتطبيق، بنگازي، دار الكتب الوطنية، ط1، 1997، ص18. ¹

الاجتماعي، وهي تلعب أو يتعين عليها أن تلعب دوراً أساسياً في تطبيق السياسات الثقافية وفي تيسير إضفاء طابع ديمقراطي على الثقافة.¹

فموضوع الإعلام الثقافي أو الإشكال الذي يبنى عليه هذا العلم موضوعه هو الفعل الثقافي أو الفعل الإعلامي.

إن الإعلام الثقافي "مصطلح جديد يقوم على أساس فهم طبيعتي الإعلام والثقافة، وهو فهم ينبع من جوهر مشترك لهما وهو "الاتصال"، فالإعلام الثقافي هو عملية يتم من خلالها إرسال مادة أو رسالة ثقافية معينة إلى المتلقي، مع النتائج المترتبة على ذلك، وهذا بالضرورة يتضمن التفاعل، وإذا كانت مهمة الاتصال بأنه يقوم بنقل المعاني عن طريق الرموز من المرسل إلى المرسل إليه، فإن الإعلام الثقافي هو نقل المضمون الثقافي عن طريق الرموز في وسائل الإعلام، والفكرة الرئيسية في الإعلام الثقافي هي الاشتراك في الإطار الثقافي الذي يتضمن جوانب الثقافة وما يعنيه منها أفراد المجتمع.²

- أما الثقافة الإعلامية فتشير إلى أنها: "المضامين الثقافية التي يتلقاها الفرد والجماعة من المصادر الإعلامية وتشكل معتقداتهم وتصوراتهم ومفاهيمهم وقيمهم التي تؤثر في تكوين سلوكهم وعاداتهم وتقاليدهم وأنماط حياتهم."³

إن دراسة الثقافة أصبحت تمثل ميداناً مهماً مستقلاً خلال القرن الأخير، ومن هنا تأتي أهمية مفهوم الإعلام الثقافي والذي يهدف إلى دراسة الثقافة من الوجهة الإعلامية والاتصالية، إدراكاً من أهمية التوصيل الثقافي في المجتمع، ومن حيث وظائف الإعلام الثقافي من حيث نشأته وعلاقته مع النظم الاجتماعية والموضوعات المشتركة بين الإعلام والثقافة.

ويعود ظهور تخصص علم الإعلام الثقافي "إلى 50 أو 70 سنة منتصف القرن الماضي على يد الباحث روبرت إسكافيد وكتابات كانت في العام 1976 وقد ناقش هذا الباحث الفكرة التي أراد دراستها وهي الأنثروبولوجيا وبعدها بعشرة سنوات جاء الباحث إدغار مورغان وتحدث عن سيميولوجيا الثقافة والإعلام وخرج بنتائج تشبه كثيراً التي وصل إليها."⁴

(2) وظائف الإعلام الثقافي:

صالح الأصبغ، تحديات الإعلام العربي، عمان، دار الشروق، ط1، 1999، ص55.¹

² محمد كحط عبيد الربيعي، الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية المضامين والتلقي، مذكرة ماجستير في الإعلام والاتصال، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، 2007، ص26.

فهيم العدوي، إدارة الإعلام، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ص11.³

⁴ انظر بودفة، محاضرات مقياس علم الإعلام الثقافي، تخصص سمعي بصري، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2008/2009، متوفرة على الرابط:

<http://www.4shared.com/web/preview/pdf/UUjqc2GE>

تقوم وسائل الاتصال ببحث الأفكار والمعلومات والقيم التي تحافظ على ثقافة المجتمع وتساعد على تطبيع الأفراد وتنشئتهم على المبادئ القويمة التي تسود في المجتمع، "فوظيفة التنشئة الاجتماعية تتصل بخلق الجو الحضاري الملائم للتقدم والنهضة عن طريق التوعية الشاملة بأهداف وخطط المجتمع، والاتصال الجماهيري يسعى لتكامل المجتمع بتنمية وحدة الفكر بين أفراد وجماعته وتثبيت القيم والمبادئ والاتجاهات والعمل على صيانتها والمحافظة عليها، أو يقوم الاتصال بمهمة تثقيف وتطبيع الناس على عادات الأمة، وتقاليده الحضارة وطقوسها، وأنماط سلوكها مما يهيئ للفرد أساليب التعامل مع الآخرين والتكيف مع البيئة".¹

ومن الوظائف الأخرى للإعلام الثقافي نجد:²

- (1) التثقيف والتربية: وتتعلق هذه الوظيفة بنشر المعرفة على أساس تفتيح الذهن، وتكوين الشخصية وشحن الكفاءات وتنمية الذوق وتهذيبه، وتمكين الإنسان على مدى العمر من المحافظة على مقدرة استيعاب كل مل ينمي طاقاته ويوسع تطلعه إلى الخير والجمال.
- (2) النهوض بالإنتاج الفكري: وهذه الوظيفة تعني نشر الإنتاج في مجال الآداب والفن والابتكار الفكري واليدوي بصورة عامة ويتمثل ذلك خاصة في إبراز الإنتاج البشري بكل أوجهه الفكرية والفنية والمادية، ونشره وتوزيعه على أوسع نطاق بين البشر.
- (3) تفجير الطاقات الخلاقة الكامنة في الأشخاص والمجموعات وتمكينها من الإسهام في إعداد الرسالة الثقافية وإبلاغها للجمهور.
- (4) تهذيب الذوق العام ودفع الجماهير إلى التفاعل مع الإنتاج الفكري والإبداع الفني.
- (5) تناول التراث بين الأجيال وجعله السراج الذي ينير حاضرنا، ويصل بين ماضينا ومستقبلنا.
- (6) ضمان الأمن الثقافي للمجتمع، حتى لا يكون ضحية الغزو الأجنبي الفكري.
- (3) العلاقة بين الثقافة ووسائل الإعلام والاتصال:

إن الاتصال هو عنصر أساسي لفهم العمليات الثقافية داخل المجتمع بوسائله ووسائل الإعلام هي أيضا وعاء للثقافة وناقل لها وكذلك أسلوب للتعبير عنها، ولها دور أساسي في حماية الثقافة ونقلها ولكنها تغيرها أيضا لأنها تؤثر في الثقافة بأنماطها المختلفة بل وتشكل أنماطا جديدة منها هذا من الناحية النظرية.

"فالالاتصال والثقافة ذا علاقة ترابطية وصلة وطيدة قائمة على مبدأ التأثير المتبادل بينهما، لأن الاتصال يعتمد في أرضيته على واقع الثقافة، وهذه الأخيرة لا تستطيع أن تنمو وتتطور وتنتشر بين الشعوب والأمم، إلا من خلال إحدى وسائل الاتصال المتنوعة، وبذلك يعد كل من الاتصال والثقافة مؤشرا

فاطمة حسين عواد، الإعلام الفضائي، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ص34.¹

صالح الأصعب، تحديات الإعلام العربي، مرجع سبق ذكره، ص55.²

هامان على ما بلغت المجتمعات من تمدن وتقدم وازدهار ورفاه ورقي في مسيرتها الاجتماعية، وتعد التحولات الكبرى التي شاهدها العالم لدليل قاطع على دور ووظيفة كل من الاتصال والثقافة في اعتماد الواحد منهما على الآخر.¹

ولوسائل الإعلام أيضا مهمة حاسمة "تتلخص في إنتاج ونقل ونشر الأفكار والمعلومات والسيطرة على المؤسسات الإعلامية، تمثل مصالح مالكي هذه المؤسسات الإعلامية التي في كثير من الأحيان يكون من مصالحها الحد من تدفق المعلومات وتداخلها ونشر الأفكار والحوار حولها وتتستر في كثير من الأحيان تحت مظلة الخصوصيات الثقافية وحماية الثقافة وهذا ما يؤدي إلى وجود نمط من الأنماط الإعلامية التي تنظر إلى العالم بعين واحدة هي عين الرقيب وتحاول أن تفصل مقاييس معينة لما ينشر ولا ينشر ولما يذاع ولا يذاع."²

إن من سمات عصرنا الراهن المهمة، هي تحول وسائل الاتصال الجماهيرية وخصوصاً التلفزيون إلى أدوات ثقافية، بل وأصبحت هي الوسيلة الرئيسية للحصول على الثقافة والإطلاع على جميع أشكال الإبداع الإنساني، فعلاقة الإعلام بالثقافة هي في جوهرها "علاقة النوع بالكل إلا أنهما كثيرا ما يتداخلان إلى حد التطابق، يشهد على ذلك التداخل الشديد بين السياسات الثقافية، فالإعلام هو الجانب التطبيقي المباشر للفكر الثقافي والسياسة الثقافية، فهو جانب كونه تجسيدا لثقافة العامة فهو يجسد أيضا نافذة تطل على الثقافة الخاصة."³

فالثقافة أداة اتصال وتواصل أساسية بين البشر، وذلك أن معظم خصائص العقل البشري والتي تميزه عن غيره تعتبر أداة للاتصال، والثقافة تعني التفاعل والاتصال بين أعضاء المجتمع والإعلام الثقافي يعني انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة أو وسيلة إعلام إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز، ويوصف الإعلام بأنه ثقافي حينما يقدم مضمونا ثقافيا، أو يقدم رسالة ثقافية معينة. وإذا كان الاتصال هو نقل المعاني عن طريق الرموز، فإن الإعلام الثقافي هو نقل المضمون الثقافي عن طريق الرموز في وسائل الإعلام.

من المؤكد أن الثقافة والإعلام ليسا موضوعين منفصلين، بل هما مكملان لبعضهما البعض، وكلاهما يمثل ظاهرة اجتماعية متطورة عبر العصور، بل وبينهما علاقة تفاعلية جدلية، فالإعلام يوضح لنا كيف تتغير وتتطور الثقافة بواسطة الأفراد الذين هم أنفسهم من خلقها، "ولكن هذا التأثير محكوم بثقافة المجتمع

¹ أحمد بوزراع، الاتصال والثقافة . الخلفية والواقع .، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة باتنة، الجزائر، العدد 5، جوان 1996، ص 192، 193.

بودفة، محاضرات مقياس علم الإعلام الثقافي، مرجع سبق ذكره، ص14، 15.²

نبيل علي، الثقافة وعصر المعلومات، الكويت، عالم المعرفة، مطابع السياسة، ديسمبر 2001، ص373.³

فمن العسير تغيير القيم السائدة والمعتقدات والاتجاهات الشخصية تغييراً جوهرياً سريعاً عن طريق الإعلام... وهذا هو تأثير الثقافة على الإعلام.¹

وللإعلام أدوار ايجابية على الثقافة نذكر منها:²

- 1- دور ناقل للثقافة والتي تساعد على دعم المواقف أو التأثير فيها.
- 2- تحقيق التكافل الاجتماعي.
- 3- تحفيز وتعزيز ونشر الأنماط السلوكية.
- 4- تطبيق السياسات الثقافية.
- 5- إضفاء طابع ديمقراطي على الثقافة.

- إن الحياة العصرية وما يصاحبها من نمط وإيقاع سريع حتم أن تكون وسائل الاتصال الحديثة أدوات ثقافية، بل تحولت اليوم إلى وسائل جماهيرية للحصول على الثقافة وللإطلاع على جميع أشكال الإبداع الثقافي، خصوصاً لدى الجمهور العادي والفقير، فهي توفر الغذاء الروحي وتمد الخبرة الثقافية للملايين وفي كل مكان وتصلهم ببيوتهم.

(4) خصائص القائم بالإعلام الثقافي في البرامج الثقافية:

إن القائمين بالاتصال في البرامج الثقافية في وسائل الإعلام، من مخرجي ومعدّي ومقدمي هذه البرامج يتطلب أن يكونوا من الكوادر الإعلامية المتخصصة كي يتحقق الهدف المطلوب من البرامج الثقافية إلى المتلقين بشكله الأمثل، لذا يتطلب توفر بعض الخصائص منها:³

أ- يجب أن يكون القائم بالاتصال مؤهلاً تأهيلاً إعلامياً عاماً أو متخصصاً في وسيلة إعلامية معينة، كالتلفزيون أو الصحافة أو غيرها.

ب- يتطلب أن يكون متقناً وعلى درجة من الثقافة تؤهله أن يقدم البرنامج المعني به، كأن يكون ملماً بالمرسح أو السينما أو الفن التشكيلي... الخ، وحسب اهتمامات البرنامج الذي يقوم بالمساهمة به، لا أن يكون مقدماً أو معداً بسيطاً شكلياً، بل يتطلب منه تطوير المادة المراد إيصالها للمشاهدين، فالثقافة الواسعة والخبرة في الحياة أهم من وجود مؤهل أكاديمي والإلمام الجيد بمختلف الموضوعات وفي مجالات متعددة يعتبر أكثر فائدة من التعليم الضيق، ومع ذلك فهناك تعليم وتدريب خاص يتعلق بطبيعة وظروف البرنامج والقائمين عليه، فالثقافة تختلف عن التعليم والمقصود بالمستوى الثقافي للمخرج أو المعد أو المقدم هو معارفه وخبراته العامة

¹ سامية حسن الساعاتي، الحلقة الدراسية الثالثة لبحوث الإعلام، الثقافة والإعلام، ديناميات التأثير والتأثر، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية للفترة 28-31 ديسمبر 1983م، ص19.

فهيمى العدوي، إدارة الإعلام، مرجع سبق ذكره، ص17.²

³ نقلاً عن، محمد كحط عبيد الربيعي، الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية المضامين والتلقي، مرجع سبق ذكره، ص28، 29.

ودرايته بالحياة والناس وإدراكه الكامل للأحداث التي تجري من حوله، وربما أحياناً أن بعض البرامج تحتاج إلى قائمين بالاتصال ذو ثقافة موسوعية، وشخصية رزينة عميقة الفهم جديرة بالثقة وقادرة على كسب الاحترام وليس شخصية مسطحة دون عمق ودون حضور ذهني ملموس.

ج- أن يكون ملماً بالحياة الثقافية في البلد على الأقل بشكل عام، والنشاطات التي تقام في مختلف المجالات الثقافية.

د- كما يتطلب معرفته بأهداف البرامج الثقافية وما تريد أن توصله للمتلقين وضمن إستراتيجية المؤسسة التي يخضع لها وليعكس ذلك في توجهاته.

هـ - عليه أن يكون كفئاً ويقدم معالجة إعلامية للأحداث والظواهر والتطورات المختلفة التي تصاحب الحياة الثقافية، ويعرف جيداً طبيعة الشريحة الاجتماعية التي يتوجه لها.

و- على مقدمي البرامج الثقافية الاهتمام الجيد بمظهرهم الخارجي وأسلوبهم ولغتهم، ففي التلفزيون تصبح المسألة مهمة جداً لأن المشاهد سرعان ما يكتشف ويفرق بين المقدم الناضج المتوازن وبين النجم التلفزيوني الذي يلمع فقط من فوق السطح.

ز - أن يكونوا من الملمين باستخدام الأجهزة الحديثة والتعامل معها بيسر.

ح- على المقدم أن يكون لبقاً مهذباً، ملماً بكافة جوانب الموضوع وإن كان ضيفه أو محاوره موجود، وأن يمتاز بالإيناس والألفة و يجعل المشاهدين قريبين من قلبه وعقله، وأن يقدم مادته ببساطة ووضوح دون الإخلال بالمضمون، وعدم التكلف والابتعاد عن التصنع وذو بديهية حاضرة. وأن لا يحول البرنامج إلى ندوة جامدة، بل لا بد من الحيوية المستمرة طيلة البرنامج، كي يبقى الجمهور على تواصل جدي معه.

5) الإعلام والثقافة: نحو نوع إعلامي متخصص:

الإعلام الثقافي المتخصص هو "الإعلام الذي يعالج الأحداث والظواهر والتطورات الحاصلة في الحياة الثقافية، ويتوجه أساساً إلى جمهور نوعي معني ومهتم بالشأن الثقافي".¹

كما يشير إلى أنه "الإعلام الذي يعالج الأحداث والظواهر والتطورات الحاصلة في الحياة الثقافية، ويتوجه أساساً إلى جمهور نوعي معني ومهتم بالشأن الثقافي، ويظهر الإعلام الثقافي في مرحلة معينة من تطور الحياة الثقافية، ويسعى لمواكبة هذه الحياة، والتفاعل معها، كما أن الإعلام الثقافي يعكس مستوى تطور، ونضج الحياة الثقافية ذاتها.

¹ أديب خضور، الإعلام المتخصص، دمشق، المكتبة الإعلامية، ط 1، 2003، ص 63.

فمجال الإعلام الثقافي المتخصص هو رصد وعرض، وتحليل، ونقد الإنتاج الثقافي بكل مكوناته؛ ذلك أن المفهوم العلمي للثقافة واسع وعريض، إذ الثقافة تعني كل ما أضافه الإنسان إلى الطبيعة من فكر، وعلم، وإبداع، وإنشاء في كل مناحي الحياة الإنسانية... الخ. ولكن المفهوم الأكثر استخداماً وانتشاراً، يكاد يقصر الثقافة على فعاليات محدّدة مثل الفكر، والأدب، والفن، والمسرح، والسينما، والموسيقى.¹

ومن هنا فإن المنتج الثقافي بكل صوره وأشكاله يتداخل مع الإعلام في ترابط وثيق، وتداخل مستمر، فالمنتج يفترض أن يجد الدعم من وسائل الإعلام في الترويج له، وتوسيع دائرة المتلقين والمستفيدين منه مما يسمح بحركة ثقافية إعلامية، ونهوض متوازٍ لكليهما لترابط بنيتهما التحتية. ويسعى لمواكبة الحياة والتفاعل معها،

- يمكن تحديد أبرز سمات الإعلام الثقافي المتخصص على النحو التالي:²
6-1 المجال الثقافي:

إن مجال الإعلام الثقافي المتخصص هو المجال الثقافي، ويعكس تطور المجال الثقافي في المجتمع درجة تطور هذا المجتمع. وتزداد أهمية المجال الثقافي في المجتمع بازدياد مستوى التطور الحضاري لهذا المجتمع، وفي مرحلة معينة من تطور المجتمع، تتكسد التحولات الثقافية وتتجمع تراكمياً، وفي مستوى معين من تراكمها، تؤدي إلى تبدل نوعي، يبشر بتحول الثقافة - إنتاجاً وتوزيعاً وتلقياً - إلى حاجة عندئذ يتحول المجال الثقافي إلى حياة ثقافية بالغة الخصب والغنى والتنوع.

6-2 الموضوع الثقافي:

- يمتلك الموضوع الثقافي خصائص مميزة أبرزها:
- أ- الموضوع الثقافي غير ملموس، بل هو أقرب إلى التجريد والتنظير.
 - ب- الموضوع الثقافي غير مرتبط بالهموم المعيشية المادية اليومية للفرد والمجتمع.
 - ج- موضوع نخبوي، بالرغم من الإتساع النسبي لدائرة المهتمين به.
 - د- موضوع يتضمن ويتطلب قدراً كبيراً من الإبداع.
 - هـ - موضوع مفتوح لقراءات متعددة ومختلفة.

¹ الإعلام الثقافي والصحافة المكتوبة ، جريدة بيان اليوم ،متوفر على الرابط [http://bayanealyaoume.presse.ma/index.php?](http://bayanealyaoume.presse.ma/index.php?http://bayanealyaoume.presse.ma/index.php?) تاريخ النظر 2014/11/24 الساعة 23:30.

² أديب خضور، الإعلام المتخصص، مرجع سبق ذكره، ص65، 66، 67.

- و- موضوع يتميز بقوة حضور العامل الذاتي فيه.
- ز- موضوع تتطلب معالجته لغة ذات مستوى أعلى وأرفع.
- ح- موضوع يقدم لقارئه متعة وفائدة.
- ط- موضوع يتطلب تلقيه وتذوقه متلقياً نوعياً.
- ي- موضوع مخائل لا تطرح الأمور فيه مباشرةً. وهذا ما يجعله مناسباً لطرح أفكار يتعذر طرحها مباشرة في مجالاتٍ أخرى.
- ك- موضوع لا يتصدر أولويات السلطة والرأي العام، ولذلك فإن حساسيته أقل، والرقابة عليه أضعف، وهامش حرية التعبير فيه أوسع.
- لكن نجد أحياناً اهتماماً خاصاً ومفتعلاً من السلطات بهذا الجانب، في محاولة لكسب المثقفين إليها خدمة لمصالحها.

6-3) الحدث الثقافي:

- تتعرض خصائص المجال الثقافي وسمات الموضوع الثقافي على الحدث الثقافي، وتجعله مختلفاً في المجالات الأخرى، بالمزايا التالية:
- أ- الحدث الثقافي هادئ، وتطوره بطيء، وإيقاعه ليس سريعاً.
 - ب- مصادر الحدث الثقافي غير رسمية في الغالب.
 - ج- الشخصيات الفاعلة في الحدث الثقافي هي غالباً رجال الفكر والفن والثقافة عموماً.
 - د- الحدث الثقافي عبارة عن عملية كاملة، تستدعي معالجتها وفهمها ضمن السياق العام الذي أنتجها.
 - هـ- يتعذر التعامل مع الحدث الثقافي إلا من خلال رؤية ذاتية معمقة له.
 - و- ضخامة الحدث الثقافي وحدود آثاره المتوقعة ونتائجه الملموسة محدودة ومتواضعة.
 - ز- تسييس الحدث الثقافي قد يؤدي إلى بروزه، ولكنه يفقر مضامينه الثقافية.
 - ح- غالباً ما يكون الحدث الثقافي، هو الذي يسعى إلى المتلقي، ونادراً ما يكون المتلقي هو الذي يبحث عن الحدث.

6-4) الجمهور الثقافي:

- تقسم الثقافة إلى ثقافة النخبة والثقافة العامة والثقافة الجماهيرية أو الشعبية، وهي التي تحدد طبيعة الجمهور، لذا تتحدد طبيعة الجمهور الثقافي حسب مفهوم الثقافة المراد التعامل معه، ولكن يمكن تحديد أبرز سمات الجمهور الثقافي بما يلي:

أ- كمياً: من ناحية الكم يعتبر الجمهور ضيقاً إذا كان الحديث عن الثقافة الرفيعة كونه نخبياً، أما جمهور الثقافة الشعبية فهو أوسع، وجمهور الثقافة الفرعية أو المختصة بمجال محدد فهو الوسط نسبياً بين الأولين، ومع ذلك فإن هذه الاعتبارات تخضع إلى المستوى الحضاري والثقافي للفرد والمجتمع، ومستوى تطور وغنى الحياة الثقافية في المجتمع، ومستوى توفر وطريقة توزيع وسائل إنتاج الثقافة وترويجها.

ب- نوعياً: يمكن القول أن الجمهور الثقافي نوعي، بمعنى أنه أرفع وأرقى وأكثر اهتماماً وجدية من الآخرين. وتبقى المسألة نسبية تتوقف على نوعية الثقافة ونوعية الوسائل والنشاطات الثقافية.

ج- نقدياً: الجمهور المثقف الذي يمتاز بمستواه التعليمي الجيد وخبرته ومتابعته، من الصحيح أن يتمتع بحس نقدي وتحليلي وانتقائي، وبالتالي يصبح من الصعب أن تقدم لهكذا جمهور ما هو غير مناسب أو غير مدروس بعناية حيث من الصعب إرضاءه. ويعتبر جمهوراً إيجابياً وفعالاً.

د- يتميز المبدع عموماً بقدر من الذاتية والمزاجية، وقد تختلف هذه الصفة من مبدع إلى آخر، ولكنها سمة تسود في أوساط المثقفين.

هـ- الجمهور المثقف غالباً ما يكون منحازاً، وقد يصل في تحيزه إلى درجة التعصب، وقد يكون التحيز لاتجاه أو لمبدع معين أو لمدرسة معينة.

5-6 البرامج الثقافية:

يمكن تعريف البرامج الثقافية بأنها البرامج ذات الطبيعة الخاصة التي تتوجه أساساً إلى الجمهور بهدف التثقيف العام والخاص ، والتي تعنى بالمحتوى الثقافي كالفنون المختلفة والمسرح والموسيقى والأدب ... الخ.

خاتمة :

إن أهمية الإعلام الثقافي تتزايد يوماً بعد يوم نتيجة الحركية الثقافية الكبيرة التي تعرفها المجتمعات والتنوع في الأشكال الثقافية المكتوبة والشفوية والمسموعة والمرئية وغيرها، فالإعلام هو الناقل الحقيقي للثقافة بين المجتمعات وبين أفراد المجتمع الواحد ومن جيل لآخر، خاصة في ظل العولمة المتنامية فإن الحاجة لهذا النوع الإعلامي تبقى أكثر من ضرورة لمتتين العلاقات الاجتماعية وترسيخ القيم والسلوكيات الثقافية داخل المجتمع، وهو ما يتطلب مراجعة الخارطة الإعلامية ببلادنا لدعم الإعلام الثقافي مادياً عبر إنشاء قنوات ناقة للثقافة وتشجيع الأعمال والإبداعات الثقافية، والاهتمام بالنخب المثقفة بدل تهميشها وإقصائها والرفع من حصة المنتج الثقافي في وسائل الإعلام العمومية الثقيلة (التلفزيون والإذاعة)، ونفس الشيء ينطبق على وسائل الإعلام الخاصة من صحف وقنوات تلفزيونية للاهتمام بالإعلام الثقافي وجعله إعلاماً يومياً من خلال تكثيف الحصص والبرامج الثقافية وتحسينه، لأن الثقافة متجددة ومستمرة وليست جامدة ومقصورة على أيام ومناسبات.

قائمة المراجع:

- 1) حسن مدن، الثقافة الاستهلاكية في مجتمعات الخليج، كتاب الثقافة والاستهلاك - ندوة الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام، 1994.
- 2) خضير شعبان، مصطلحات في الإعلام والاتصال، الجزائر، دار اللسان العربي للترجمة والتأليف والنشر، ط1، 1422.
- 3) سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية: بحث في علم الاجتماع الثقافي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1988.
- 4) السيد أحمد مصطفى عمر، الإعلام المتخصص دراسة وتطبيق، بنغازي، دار الكتب الوطنية، ط1، 1997.
- 5) صالح الأصبع، تحديات الإعلام العربي، عمان، دار الشروق، ط1، 1999.
- 6) فهمي العدوي، إدارة الإعلام، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2010.
- 7) فاطمة حسين عواد، الإعلام الفضائي، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2010.
- 8) سامية حسن الساعاتي، الحلقة الدراسية الثالثة لبحوث الإعلام، الثقافة والإعلام، ديناميات التأثير والتأثر، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية للفترة 28-31 ديسمبر 1983.
- 9) أديب خضور، الإعلام المتخصص، دمشق، المكتبة الإعلامية، ط1، 2003.
- 10) حسان فوغالي، الإعلام الثقافي في الجزائر، مذكرة ماجستير في علوم الإعلام والاتصال تخصص وسائل الإعلام والمجتمع، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2007/2006.
- 11) محمد كحط عبيد الربيعي، الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية المضامين والتلقي، مذكرة ماجستير في الإعلام والاتصال، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، 2007.
- أحمد بوزراع، الاتصال والثقافة الخلفية والواقع، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة باتنة، (12) الجزائر، العدد 5، جوان 1996.
- 13) نبيل علي، الثقافة وعصر المعلومات، الكويت، عالم المعرفة، مطابع السياسة، ديسمبر 2001.
- 14) الإعلام الثقافي والصحافة المكتوبة، جريدة بيان اليوم، متوفر على الرابط [http:// bayanealyaoume.presse.ma/index.php?](http://bayanealyaoume.presse.ma/index.php?)
- 15) بودفة، محاضرات مقياس علم الإعلام الثقافي، تخصص سمعي بصري، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2009/2008، متوفرة على الرابط: <http://www.4shared.com/web/preview/pdf/UUjqc2GE>