



جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

متون

مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة

ISSN: 1112-8518, EISSN: 2600-6200

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / أفريل 2019

الهاتف: 0448477688 . الفاكس: 048477688

الإيداع القانوني: 2008 / 5014

ص ب 138 حي النصر 20000، سعيدة ، الجزائر

متون

مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة

المجلد	العدد	الشهر	السنة
الحادي عشر	الأول	أفريل	2019
Année	Mois	Issue	Volume
2019	avril	01	11

المدير الشرفي للمجلة	مدير المجلة
أ.د فتح الله وهي تبون	أ.د بكري عبد الحميد

رئيس التحرير
أ.د. حفيان محمد

ISSN	1112-8518	الرقم الدولي الموحد للدوريات
EISSN	2600-6200	الرقم الدولي الموحد الالكتروني
Dépôt légal	2008-5014	رقم الايداع القانوني

عنوان المجلة			
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة د مولاي الطاهر سعيدة			
الهاتف:	048477688	الفاكس	048477688
حي النصر سعيدة 20000 الجزائر			
رابط المجلة في البوابة	https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/146		
رابط المجلة في موقع الكلية:	https://www.univ-saida.dz/ssh/?page_id=6367		
حقوق النشر:	محفوظة لمنشورات كلية العلوم الاجتماعية والانسانية		
الطبع:	دار النشر الجديد الجامعي NPU تلمسان		

مجلة متون

أمانة التحرير

د. بن دوبة شريف الدين	د. موسم عبد الحفيظ
charif.bendouba@univ-saida.dz	dr.moussem@gmail.com

الهيئة العلمية

الاسم واللقب	مؤسسة الانتماء	التخصص	الصفة	البريد
1. د. محمد عثمان الخشت	جامعة القاهرة	فلسفة	محرر مساعد	dr.khosht@gmail.com
2. د. سهيل فرح نعيم	موسكو	انثروبولوجيا	محرر مساعد	gsfarah@hotmail.com
3. د. بهاء درويش	المنيا- مصر	فلسفة	محرر مساعد	elsayed.baha@mu.edu.eg
4. د. عبد الله موسى	جامعة سعيدة	فلسفة	محرر مساعد	pr_moussa@yahoo.fr
5. د. هيثم السيد	مصر	المنطق	محرر مساعد	haytham_e_e@yahoo.com
6. د. حمدي مليكة	تونس	ابستمولوجيا	محرر مساعد	hamdimlika2015@gmail.com
7. د. فيدوح عبد القادر	قطر	سيمانيات	محرر مساعد	afidouh@hotmail.com
8. د. شرفي علي	جامعة سعيدة	علوم التربية	محرر مساعد	psycho1320@hotmail.fr
9. د. ورغي سيد احمد	جامعة سعيدة	علوم التربية	محرر مساعد	ourghi_k@yahoo.fr
10. ا.د. بكري عبد الحميد	جامعة سعيدة	علم النفس	محرر مساعد	doyen.ssh@univ-saida.dz
11. د. يوسف سليمان	مصر	علم النفس	محرر مساعد	sajedalerabby@yahoo.com
12. اد جيلاني كوبيي معاشو	جامعة معسكر	علم الاجتماع	محرر مساعد	m.djilanikobibi@univ-mascara.dz
13. ا.د. طيبي غوماري	جامعة معسكر	علم الاجتماع	محرر مساعد	taibighomari@univ-mascara.dz

هيئة المراجعة

fouadkebdani35@gmail.com	التاريخ	جامعة سعيدة	د. كبداني فؤاد	1.
belmadanirabia@gmail.com	اعلام واتصال	جامعة سعيدة	د. بلمدني سعد	2.
mohammedennassiri@gmail.com	التاريخ	المملكة المغربية	د. محمد الناصري	3.
Philofaziou_nabil@hotmail.com	فكر سياسي	المملكة المغربية	د. نبيل فازيو	4.
azid2014@gmail.com	انثروبولوجيا	العراق	د. عامر الوائلي	5.
mohammed.kerd@univ-mascara.dz	فلسفة	جامعة معسكر	د. محمد كرد	6.
abdelillah.djeffal@univ-mascara.dz	انثروبولوجيا	جامعة معسكر	د. عبد الله جفال	7.
ghedan_elsayed@yahoo.com	فلسفة	بني سويف مصر	د. غيضان السيد علي	8.
driss.benmostefa@yahoo.com	تاريخ	جامعة سعيدة	د. بن مصطفى ادريس	9.
Bouhassoun.aek20@gmail.com	التاريخ	جامعة سعيدة	د. بوحسون عبد القادر	10.
afiane.philos@gmail.com	فلسفة	جامعة سعيدة	د. عفيان محمد	11.
mes.ahmed@gmail.com	علم الاجتماع	جامعة تلمسان	د. احمد مسعودي	12.
halimi_121@yahoo.com	تاريخ	جامعة الشلف	د. حليبي مصطفى	13.
mounir.elhamza12@gmail.com	علم الاجتماع	تبسه	د. الحمزة منير	14.
touhsoufyane@gmail.com	علم النفس	سعيدة	د. توهامي سفيان	15.

محتويات العدد

01	فهرس المحتويات	1.
03	الافتتاحية	2.
35-05	مراجعات نقدية لأسس الدولة في الفكر السياسي الموروث الدكتور الحسن بنعبو ، جامعة ابن زهري أكادير. المغرب.	3.
50-36	النشاطات التبشيرية في إندونيسيا تداعياتها على المسلمين وموقف المفكر محمد ناصر من أساليبها د. سوهيرين محمد صالحين ود. ناصر يوسف، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا	4.
60-51	ثقافة العولمة. رو افدها وتداعياتها د. جيلالي بوبكر. جامعة الشلف.	5.
77-61	ديالكتيك الأنسنة واللائسنة في فلسفة المقهورين عند "باولو فريري" د / تيرس حبيبة، جامعة الشلف	6.
88-78	مناهج تحقيق المخطوطات عند العرب - المحدثون أنموذجا - د / طالب حفيظة، جامعة وهران.	7.
103-89	الحضارة الإسلامية والغربية وأثرهما الثقافي على الفكر الإنساني "دراسة مقارنة" د/ معمر شباب ، جامعة تلمسان.	8.
115-104	التسييس الحداثي للدين - تسييس مسألة الحجاب عند العشماوي أنموذجا - أ / نصيرة قرزيز، جامعة تلمسان.	9.
126-116	الاستشراق الفرنسي وأثره في الجزائر الجانب الاجتماعي- أنموذجا - أ / بركان بن يحي، إشراف : أ. د/ حنفي بن ناصر. جامعة مستغانم.	10.
147-127	إشكالية إصلاح التعليم العالي في الجزائر دراسة تحليلية نقدية لخطى الإصلاحات بين الهدف والتطبيق. أ / لامية بوكرع ، إشراف: د/ حبيبة بولقواس	11.
159-148	تجارة القوافل عبر الصحراء بين بلاد المغرب والسودان الغربي خلال نهاية العصر الوسيط د / قدوري عبد الرحمن. قسم العلوم الإنسانية، جامعة سعيدة.	12.
176-160	التموين بالسلح خلال الثورة التحريرية بالولاية الخامسة 1954-1962	13.

	د/ بكرادة جازية، جامعة بسكرة.	
190 -177	قراءة في براديغمات سوسيولوجيا التربية أ/ جناوي عبد العزيز. جامعة الجلفة.	14.
213 -191	واقع إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحدين ومدى فعاليتها من وجهة نظر الأخصائيين (دراسة ميدانية في مراكز النفسية البيداغوجية وجمعيات التوحد سعيدة) أ/ شريف زهرة، إشراف: أ. د / شريفي علي، جامعة سعيدة.	15.
224 -214	فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسيين دراسيا. دراسة شبه تجريبية على طلبة جامعة مستغانم د. قدي سومية/ أستاذة محاضرة ب/ جامعة معسكر د. سيسبان فاطيمة الزهراء/ أستاذة محاضرة ب/ جامعة مستغانم	16.
244 -225	الملح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية والقدرة على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة أ. وزاني محمد. أ. صدار لحسن. جامعة معسكر.	17.
263 -245	المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم بورزق يوسف. أستاذ باحث. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم أم الخيوط إيمان. أخصائية نفسية. عيادة الياسمين سطيف	18.
282 -264	الشخصية بين نمطي الانبساطية والانطوائية أ / بن حدومريم، جامعة تلمسان. إشراف: أ. د / بشلاغم يحي، جامعة تلمسان .	19.
298 -283	اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (دراسة وصفية ارتباطية) د. حاكم أم الجيلالي. جامعة سعيدة.	20.
319 -299	اضطراب التفاعلات أم- طفل توحدي ومآل الصحة النفسية لدى الأم- د/ عمار عبد الحق ، جامعة سيدي بلعباس.	21.
340 -320	أداة لقياس الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة وصفية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة أ/ أمال عمور ، إشراف: د / صلاح الدين تغليت، جامعة سطيف 02	22.
351 -341	Le langage spécifique de l'adolescent d'un point de vue Psychologique Chalabi Abdelhamid .Université Aboubakr Belkaïd Tlemcen	23.

مراجعات نقدية لأسس الدولة في الفكر السياسي الموروث

Critical Reviews of the Foundations of the State In Inherited Political Thought

الدكتور الحسن بنعبو
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة ابن زهر بأكادير. المغرب.

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019.	تاريخ القبول: 25 ديسمبر 2018	تاريخ الإرسال: 22 ديسمبر 2018
Abstract In the last two decades, the traditional state system in the Islamic world has, without a doubt, witnessed a decay that has led almost to its collapse because it could not keep up with the political changes in modern world. In addition to this, the political thought coming from the West disrupted the rules of inherited political thinking in the Islamic world, and it revealed its inability to organize social relations and control the state's relationship with society through modern political laws and systems. These factors have had a great impact on many of the principles and tenets of political jurisprudence, which required reconsideration of many of its visions, theoretical points of view and practical procedures. From a critical perspective of inherited political thought, this research focuses on presenting a series of critiques of the foundations of the state and its doctrinal references in the political heritage of Muslims by focusing on two aspects: - Muslim political writings - Critical views of the foundations of the state in the inherited political thought		
Keywords : Islamic discourse, political heritage, state, political thought.		
Résumé Nul doute que le système étatique traditionnel du monde islamique a connu au cours des deux derniers siècles une détérioration presque totale, en raison de son vieillissement et de son incapacité à faire face à l'évolution de la situation politique dans le monde moderne. La pensée politique de l'Occident a conduit à l'ébranlement des règles de la pensée politique héritée par les musulmans et a montré ses limites face aux philosophies de		

l'Occident dans l'organisation des relations sociales et le contrôle des relations entre l'État et la société par le biais de lois et de systèmes politiques modernes.

Ces facteurs ont eu un impact considérable sur de nombreux principes de la jurisprudence politique, ce qui a nécessité de réexaminer nombre de ses visions, substrats théoriques et procédures pratiques.

À partir d'un point de vue critique de la pensée politique reçue, cet article vise à présenter une série d'examens critiques des fondements de l'État et de ses références doctrinales en matière d'héritage politique chez les musulmans à travers les deux axes suivantes:

- 1- Écriture politique chez les musulmans.
- 2- Visions critiques des fondements de l'État dans la pensée politique reçue.

les mots clés: Discours islamique, héritage politique, état, pensée politique.

تقديم

لاشك أن نظام الدولة التقليدي في العالم الإسلامي قد شهد خلال القرنين الأخيرين تدهورا إلى حد الانهيار التام، وذلك بسبب تقادمه وعدم قدرته على مجازات التطورات السياسية الحاصلة في العالم الحديث.

كما أن المد الفكري السياسي الوافد من الغرب قد أدى إلى خلخلة قواعد التفكير السياسي الموروث لدى المسلمين، وأبان عن قصورها أمام فلسفات الغرب في تنظيم العلاقات الاجتماعية وضبط علاقة الدولة بالمجتمع من خلال القوانين والنظم السياسية الحديثة.

ولقد كان لهذه العوامل أثرها الشديد على الكثير من مسلمات وثوابت الموروث الفقهي السياسي، مما تطلب إعادة النظر في كثير من رؤاه ومنطلقاته النظرية وإجراءاته العملية.

وانطلاقا من منظور نقدي للفكر السياسي الموروث، فإن هذا البحث انصب على تقديم مجموعة من المراجعات النقدية لأسس الدولة ومرجعياتها العقدية في التراث السياسي عند المسلمين، وذلك من خلال المبحثين الآتيين :

أولا : الكتابة السياسية عند المسلمين.

ثانيا : نظرات نقدية لأسس الدولة في الفكر السياسي الموروث.

المبحث الأول: الكتابة السياسية عند المسلمين

في البداية نشير إلى أن أفراد مؤلفات خاصة بالسياسة وشؤون الحكم لم يحصل عند المسلمين إلا بداية من القرن الثالث الهجري، وكان هذا على يد بعض الفلاسفة والأدباء، كما كان حديثهم عنها حديثا نظريا وفلسفيا، وخليطا من الآراء السياسية والفلسفية الإسلامية والإشراقية والفارسية واليونانية... تناولت هذه المؤلفات قضايا تتعلق بعالم المادة والروح والطبيعة وما وراءها، والاجتماع البشري والسعادة والشقاوة؛ مثلما هو حال رسائل إخوان الصفا والفارابي، وابن سينا.

ومنها مؤلف أبي نصر الفارابي (339 هـ)، " المدينة الفاضلة "، وقد ردد فيه الآراء السياسية الأفلاطونية والأرسطية، ولديه "رسالة في السياسة" أيضا، وكذلك أبو علي ابن سينا (428 هـ) ألف هو أيضا رسالة في السياسة. وأبو القاسم الحسين الوزير المغربي (418 هـ) أيضا¹.

لقد عمل هؤلاء الفلاسفة وغيرهم من الذين كتبوا في السياسية على إعادة إنتاج التصورات السياسية لحكماء وفلاسفة الأمم السابقة من هنود وفرس ويونان... حول الحكم وتدييره. وتمت صياغتها في قالب إسلامي، لكنها لا تقوى على إخفاء أصولها السابقة مما وضعه فيتاغورس من نظريات في العدالة والمساواة، وما ذهب إليه أفلاطون في مدينته الفاضلة من مثل وأفكار في السياسة كاعتباره السلطة عملا لا يقوى على أدائه إلا الأفراد

1. نشرت مجموعة في كتاب أشرف عليه محمد إسماعيل الشافعي وأحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 2003م.

الملمهون المميزون عن باقي الناس لصلتهم "بالعقل الفعال"، وهم الذين لهم القدرة على جلب السعادة لشعوبهم. وكذلك ما نقل عن حكماء الفرس؛ إذا لا يكاد يخلو كتاب سياسي من الاستشهاد بنصوص من "عهد أردشير".

خطاب سياسي نفعي

الكتابة السياسية نحت فيما بعد منحى عمليا يراد من خلالها تقديم النصح للحاكم في كيفية تديره شؤون الحكم على نحو يحقق الاستقرار ويحفظ نظام الحكم من المخاطر، فهذا ابن قتيبة يقدم نفسه للحاكم في أدبياته ناصحا أميناً لا غنى له عنه، يقول له: "واعلم بأن مواقع العلماء من ملكك، مواقع المشاعر المتألقة والمصايح المتعلقة"².

وإذا تصفحنا كتاب الفخر في الآداب أو بدائع السلك أو الشهب اللامعة وحتى الكتب المبكرة كالآداب الكبير لابن المقفع سنجد أن مضامين هذه الكتب التي وزعت على أبواب مختلفة تشكلت من روايات أمم سابقة، وأمثال وأقوال حكمية جيء بها على سبيل الاعتبار والاقتداء، "والاعتبار لا يدخل في الكتابات السياسية من باب اللفظ فحسب، بل له معنى محدد هو الاقتداء، فالاعتبار بالعمل الحكيم أو بالقول السديد ينبغي الاعتبار من مغبات الدنيا بصورة عملية وفعالة"³.

كما يفتح ابن طباطبا كتاب الفخر في الآداب والدول الإسلامية بمقدمة يحد فيها موضوع بحثه نوعا وفصلا، فيقول بأن "الكلام على أصل الملك وحقيقته وانقسامه إلى رئاسات دينية ودينيوية، من خلافة وسلطنة، وإمارة وولاية، وما كان من ذلك على وجه الشرع وما لم يكن، ومذاهب أصحاب الآراء في الإمامة فليس هذا الكتاب موضوعا للبحث عنه، وإنما هو موضوع للسياسات والآداب التي ينتفع بها في الحوادث الواقعية، والوقائع الحادثة وفي سياسة الرعية وتحصين المملكة، وفي إصلاح الأخلاق والسير"⁴.

2. مقام السياسة، ص 135.

3. التراث بين السلطان والتاريخ، عزيز العظمة، ص 43.

4. الفخري في الآداب السلطانية لابن طباطبا، ص 14.

ولقد تطرق هؤلاء في أدبياتهم السياسية إلى أحوال الحكم والوسائل الكفيلة بإطالة أمد الملك من عدل وغيره، مستعينين بمرجعيتهم الإسلامية، ومستفيدين من حُكم وتقاليد الفرس واليونانيين في الحكم؛ إذ لما كانت أوضاع الحكم عند المسلمين تتجه في نفس الاتجاه الذي ساد في المجتمعات الأخرى، كالفرس فإنه لا بأس عندهم من الاستفادة من تجارب الأمم الأخرى، وفي هذا يقول ابن خلدون :

" لما كانت حقيقة الملك أنه الاجتماع الضروري للبشر، ومقتضاه التغلب والقهر... كانت أحكام صاحبه في الغالب جائزة عن الحق، مجحفة بمن تحت يده من الخلق في أحوال دنياهم، لحمله إياهم في الغالب على ما ليس في طوقهم من أغراضه وشهواته.. فوجب أن يرجع في ذلك إلى قوانين سياسية مفروضة يسلمها الكافة، وينقادون إلى أحكامها كما كان ذلك للفرس وغيرهم من الأمم، وإذا خلت الدولة من مثل هذه السياسة لم يستتب أمرها، ولا يتم استيلاؤها: (سُنة الله في الذين خَلَوْا مِنْ قَبْلُ⁵)⁶."

وقد اتخذت الكتابة السياسية مع مرور الزمن منحا عمليا، فغذت دليلا عمليا يوضح القيم والقواعد السياسية اللازمة على صاحب السلطة الاهتداء بها قصد تحقيق هدف أساسي يتمثل في دوام الحكم وتقوية دعائمه؛ لقد أضحت بحثا في السياسة من حيث هي إجراءات عملية نفعية، وليس من جهة كونها موضوعا للتأمل النظري والفلسفي.

ولا يستنكف المصنف في هذا الفن من استقاء آرائه ومواقفه من علوم شتى، وصياغتها بأسلوب أدبي جميل غير ممل، ولهذا اتسم خطابه بالاسترسال والتنوع، وكانت نصوصه مثقلة باستشهادات مختلفة من : وقائع تاريخية، وحكم أخلاقية، وآيات قرآنية، وأحاديث نبوية، وأقوال فلسفية.

وقد يضيف المصنف من عنده من حين لآخر حكمة أو نصيحة تقريرية. كل ذلك من أجل أن يحقق المتعة والانتفاع لمن هو موجه إليه بالقصد الأول وهو السلطان، وخاصة إذا كان هو من أمر بتأليف الكتاب كما هو

5. الأحزاب، الآية 38.

6. المقدمة، ابن خلدون، ص 222221.

الحال بالنسبة للشهاب اللامعة، إذ يقول المصنف: "أمره بتأليف مجموعة في السياسة الملوكية، والسير السلطانية، ما يقع به الإمتاع، ويظهر الانتفاع"⁷.

وقد يروم المصنف من تبسيط عباراته وحبك معانيه تيسير قراءته، ولما لا تسهيل حفظ حكمه وأمثاله من غير استئصال كما يرى المرادي في كتابه "الإشارة إلى أدب الوزارة"⁸.

أما الفقهاء فقد اهتموا هم أيضا بالسياسة وألفوا فيها فيما سمي بفقه سياسة الشرعية، وحديثهم في هذا الموضوع كان من زاوية فقه المصالح العامة بمعناه الواسع، غير أنهم لم يهتموا بقضايا الحكم الجزئية وتفصيله قدر اهتمامهم بأصول السياسة وقضايا الحكم الكلية: ك شروط الإمامة، والغاية من إقامة الخلافة...

وقد يدفعهم واجب نصح ولادة الأمور بإرشادهم وحثهم على العدل بين الرعية مستندين على نصوص الشرعية وما جرى به العمل زمن الصحابة رضوان الله عليهم. يقول ابن تيمية في أول رسالته في السياسة الشرعية: "وبعد فهذه رسالة تتضمن جوامع من السياسة الإلهية والإيالة النبوية، لا يستغني عنها الراعي والرعية، اقتضاها من أوجب الله نصحه من ولادة الأمور"⁹، أي إن الغاية من تأليفه رسالته في السياسة¹⁰، وهي لا تتجاوز مطلب بيان أحكام الشرعية في التصرفات السياسية للحاكم، وتقديم النصح للحاكم في تدبير شؤون الحكم بحسب ما جاء في الآيات القرآنية والآثار النبوية وأقوال السلف الصالح.

كما أن التأليف في هذا المجال يصبح أمرا ملحا وضروريا إذا علم أن انشغال الحكام بالسياسة والتدبير قد يحول دونهم وتصفح تلك الأحكام المبتوثة في كتب غير مخصصة لها وحدها، ولهذا لا بأس من أفراد كتب خاصة

7. الشهاب اللامعة، لابن رضوان، ص52، تحقيق سامي النشار.

8. الإشارة إلى أدب الوزارة، لأبي بكر المرادي، ص56، دراسة وتحقيق رضوان السيد.

9. السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ص4.

10. وهو يعني كتابه "السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية".

بها حتى يطلع عليها من لزمت طاعته من ولاية الأمور، وحتى يعلم "مذاهب الفقهاء فيما له منها فيستوفيه، وما عليه منها فيؤفقيه؛ توخيا للعدل في تنفيذه وقضائه، وتحريرا للنصفة في أخذه وعطائه"¹¹.

ويزيد من أهمية هذه التآليف تطرقها إلى قضية الإمامة وهي القضية الأساسية في الفقه السياسي الإسلامي عند الفقهاء القدماء، ولا يخفى عن الفقيه أهمية الانشغال بها وبما تتطلبه من شروط ومواصفات باعتبارها أساس الولايات الدينية والدنيوية؛ فإليها ترجع كل ما به تكون "سياسة الأمة وحراسة الملة".

ولا ينبغي للفقيه أن يتخل عن تقديم النصح في هذا المجال بحسب أبي حامد الغزالي؛ لأن: "الفقيه هو معلم السلطان ومرشده إلى طريق سياسة الخلق وضبطهم لينتظم باستقامة أمورهم في الدنيا"¹².

ولهذا سار الفقهاء والمتكلمون على نهج تشريعي لما ينبغي وما يجب وما يجوز وما لا يجوز في نظام المملكات والإمارات، واستوفت أبحاثهم نظم الملك والوزارة والإدارة والقضاء، والحسبة والأموال وتنظيم الجيوش والعلاقات مع داري الحرب والمهادنة، كما بذلوا جهودا جبارة من أجل تبرير تصرفات الملوك وإضفاء الشرعية عليها، وإرشادهم إلى ما يحفظ عروشهم ويحببهم إلى الرعية.

حول إسلامية الآداب السلطانية أو لا إسلاميتها

هناك من الدارسين من يشكك أو يتساءل حول إسلامية الأدبيات أو الأحكام السلطانية، ومدى تطابقها مع الروح الإسلامية، وقد يعترضون على إدراج المواقف والآراء السياسية للفلاسفة المسلمين أو حكماء الأمم السابقة في الفقه السياسي الإسلامي، إما لأسباب عقدية، أو فقهية، من حيث إن مناهج الفلاسفة في تناول المسائل السياسية تختلف عن مناهج علماء الشريعة التي لا تمت بصلة إليها، والتي عدتها المعرفية تكاد تنحصر في النص الشرعي ومقاصده.

11. الأحكام السلطانية والولايات الدينية للماوردي، ص 27، تحقيق خالد السبع العلمي.

12. الإحياء للغزالي، ج 1/18.

وهناك من الباحثين الإسلاميين من يقصي الآداب السلطانية من الفقه السياسي الإسلامي، بدعوى أن الفقهاء وسياساتهم الشرعية هم الممثلون الحقيقيون له.

وعلى النقيض من هذا الموقف يوجد من يدعو إلى استبعاد تصورات الفقهاء السياسية، بدعوى أنها من صنع فقهاء ظلوا متشبثين بـ"حلم الخلافة" وهذا أمر ولى زمانه.

وأرى أن المسألة لا تبدو بسيطة إلى هذا الحد، لكون المدرستين جزأين لا يتجزآن من النسيج الفقهي السياسي الإسلامي الماضي، وليس من المنطق صرف النظر عن أحدهما وتجاوز مضامينه، كما أنه يوجد حتما نقاط التقاء بينهما.

كما ينبغي أن نؤكد على مسألة وهي أنه على الرغم من تأثر الأديب السلطاني بتصورات الأمم السابقة في الحكم، فإن كثيرا من تلك التصورات والمفاهيم في الحكم قد تم إخضاعها على الأقل على المستوى النظري للمنطق الإسلامي وفلسفته في الحكم.

ولنوضح ذلك بنص لابن الربيع يتبين من خلاله كيف احتفظ الأديب السلطاني بمبدئه الإسلامي في كتاباته، وهو نص نلمس من خلاله فلسفة الإسلام في تفسير ضرورة الاجتماع البشري، وخضوعه إلى سنن وقوانين تحفظه من التظالم والتنازع، جاء فيه: "إن الله عز وجل خلق الإنسان بالطبع يميل إلى الاجتماع والأنس، ولا يكتفي الواحد من الناس بنفسه في الأشياء كلها، ولما اجتمع الناس وتعاملوا، وكانت مذاهبهم في التناصف والتظالم مختلفة وضع الله سننا وفرائض يرجعون إليها ويقفون عندها، ونصب لهم حكاما يحفظون السنن ويأخذونهم باستعمالهم لتنظيم أمورهم ويجتمع شملهم ويزول عنهم التظالم والتعدي الذي يبدد شملهم ويفسد أحوالهم"¹³.

13. سلوك المالك في تدبير الممالك، ص 95.

ومع ذلك فإن الفقهاء يستشعرون بأهمية بيان الموقف من مسألة تحكيم نصوص الشريعة في قضايا السياسة الشرعية أو تحكيم تصورات أخرى، فنجد ابن القيم وهو أحد الذين كتبوا في هذا المجال قد تناول في كتابه " الطرق الحكمية " الحديث عن السياسة الشرعية من حيث مفهومها ومصدرها ومن حيث المساحة المسموح فيها للاجتهاد بالمصلحة، وذلك بعد أن استعرض بعض أقوال من سبقوه من العلماء، فأورد القول المنسوب للشافعي وهو: " لا سياسة إلا ما وافق الشرع "، وأعقبه بتعليق لابن عقيل على قول الشافعي، جاء فيه: " السياسة ما كان فعلا يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول ﷺ، ولا نزل به وحى، فإن أردت بقولك: "إلا ما وافق الشرع"، أي لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح، وإن أردت: لا سياسة إلا ما نطق به الشرع: فغلط، وتغليط للصحابة. فقد جرى من الخلفاء الراشدين من القتل والتمثيل ما لا يجحده عالم بالسنن، ولو لم يكن إلا تحريق المصاحف، فإنه كان رأيا اعتمدوا فيه على مصلحة الأمة".

وبعد ذلك شرع ابن القيم في بيان أهمية مباحث السياسة الشرعية والمخاطر التي نجمت عن الإغفال عنها لما فرط العلماء في الكتابة فيها ولما ضيقوا من سبل معرفة الحق والصواب فيها بالتماس مصالح العباد فيها، يقول: "فرط فيه طائفة، فعطلوا الحدود، وضيعوا الحقوق، وجرءوا أهل الفجور على الفساد، وجعلوا الشريعة قاصرة لا تقوم بمصالح العباد، محتاجة إلى غيرها، وسدوا على نفوسهم طرقا صحيحة من طرق معرفة الحق والتنفيذ له، وعطلوها، مع علمهم وعلم غيرهم قطعا أنها حق مطابق للواقع، ظنا منهم منافاتها لقواعد الشرع".

وكأنني به يومئ إلى أن التفريط في هذا المجال هو الذي كان وراء فساد الأوضاع السياسية؛ وذلك حينما نجم عنه " نوع تقصير في معرفة الشريعة، وتقصير في معرفة الواقع، وتنزيل أحدهما على الآخر، فلما رأى ولاية الأمور ذلك، وأن الناس لا يستقيم لهم أمرهم إلا بأمر وراء ما فهمه هؤلاء من الشريعة، أحدثوا من أوضاع سياساتهم شرا طويلا، وفسادا عريضا".

غير أنه لا يغفل عن الإشارة إلى المغالين في استعمال الرأي إلى حد مخالفة النصوص الشرعية، "فَسُوغَتْ من ذلك ما ينافي بحكم الله ورسوله" فالخطأ في التفريط فيه كالخطأ في الإفراط؛ إذ كلاهما يقود إلى نتائج مردولة غير مقبولة.

ومن ثم فإن معيار التمييز في التصرفات بالسياسة الشرعية هو معيار العدل، " فإذا ظهرت أمارات العدل وأسفر وجهه بأي طريق كان، فثم شرع الله ودينه...، قد بين سبحانه بما شرعه من الطرق، أن مقصوده إقامة العدل بين عباده، وقيام الناس بالقسط، فأى طريق استخرج بها العدل والقسط فهي من الدين، وليست مخالفة له"¹⁴.

المبحث الثاني : نظرات نقدية لأسس الدولة في الفكر السياسي الموروث

الدعوة والعصبية

إن قيام دولة واستمرارها في الوجود يحتاج بحسب ابن خلدون إلى فكرة أوعقيدة تختزل مبرر وجودها وتحشد لها الدعم والولاء، وتفتقر إلى عصبية تستند إليها أثناء نشوئها.

والواقع أن نظرية ابن خلدون في الدولة قد صدرت عن ملاحظة معطيات التجربة التاريخية للدولة في مراحل من التاريخ العربي والإسلامي، وقد تجاذبها هذان العاملان: العصبية من جهة والدعوة من جهة ثانية، فابن خلدون يؤكد أهمية العصبية في قيام الدولة، ويشدد في الوقت نفسه على أهمية الدعوة الدينية في القضاء على الخلاف والفرقة السياسية، ومن ثم الحفاظ على استمرارية الدولة وبقائها، يقول في مقدمته: "إن الدعوة الدينية تزيد الدولة في أصلها قوة على قوة العصبية التي كانت لها من عددها"¹⁵.

لقد رجع نشوء الدولة السلطانية وبقاؤها في الحكم بحسب خبرة ابن خلدون في التاريخ السياسي للأمم إلى سياسة القهر والتغلب وإلى تبريرات دينية، وهذا ما يتجلى فعلا للباحث في التاريخ الإسلامي؛ إذ إن الحكام ظلوا

14. الطرق الحكمية في السياسة الشرعية لابن قيم الجوزية، ص 3129، تحقيق نايف بن أحمد الحمد.

15. المقدمة، ابن خلدون، ص 188.

عبر هذا التاريخ يستمدون مشروعية ممارستهم للحكم من هذين الاعتبارين: العصبية والدعوة، وذلك حتى ينالوا قبولا عند مختلف فئات الأمة، يقول ابن خلدون: "إن العرب لا يحصل لهم الملك إلا بصيغة دينية من نبوة أو ولاية أو أثر عظيم من الدين"¹⁶.

والواقع أن الولاء للعقيدة الدينية وللعصبية كانا حاضرين منذ بيعة السقيفة، لقد جسدت مقولة "الخليفة من قريش" ¹⁷ التي انتهى إليها المتحاورون في سقيفة بني ساعدة معيارا توفيقيا بين الولاء للعقيدة الجديدة وبين الانتماء للقبيلة، وهي البداية التي اتخذت فيها العصبية من صورتها الأولى أي القرشية عمقا سياسيا، وعاملا مؤثرا في الاختيارات السياسية لمجتمع كان الدين من أنشأه، وما زال إلى تلك اللحظة اللحمة التي تمسك أجزائه. وتكبح كل محاولة لإثارة النعرات الجاهلية والعصبية.

غير أن العشيرة في صدر التجربة السياسية الإسلامية أسهمت هي أيضا في بناء المجتمع والدولة ومشروعهما الحضاري والسياسي باعتبارها كيانا اجتماعيا طبيعيا، قام الدين الجديد باستثمار قيمها في خدمة أهدافه الدعوية ورسالته الحضارية.

ويبدو أن هذا ما أراد ابن الأزرق بيانه في كتابه "بدائع السلك في طبائع الملك" حينما ميز بين الاستعانة بالعصبية القبلية؛ لأجل التمكين للدين وقيمه الحضارية وبين الانتصار لقيم العصبية لذاتها، فيقول: "إن ذم العصبية والإعلام بعدم فائدتها، كقوله تعالى (لن تنفعكم أرحامكم ولا أولادكم)¹⁸، وقوله صلى الله عليه وسلم:

16. المصدر نفسه، ص 180.

17. ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج 2/220.

18. الممتحنة، الآية 3.

"إن الله أذهب عنكم عبية الجاهلية وفخرها بالآباء، أنتم بنو آدم وآدم من تراب" 19 المراد به حيث تكون على باطل، كما كانت الجاهلية، ومتى استعين بها على إقامة حق فلا ذم فيها وإلا لما تم ظهور ذلك" 20

لكن ينبغي أن نؤكد أن عامل العصبية المستند إلى القهر والتغلب في نشوء الدولة السلطانية كان فيما بعد أقوى من عامل التبريرات الدينية وأشد تأثيرا.

ولهذا فرغم محاولات بعض فقهاء السياسة الشرعية إلباس الدولة السلطانية أوصاف الخلافة ولو شكلا حرصا منهم على وحدة الكيان السياسي للأمة الإسلامية، واستمراره التاريخي ولو على مستوى المركز على الأقل، فإن ذلك لم يكن ذا فائدة كبيرة؛ لأن واقع الممارسة السياسية فيها ظل قائما على الاستبداد، والقهر لم يرتفع، بل ظل يتكرس يوما عن يوم إلى أن غدا واقعا شكل في أذهان الناس الأصل وليس الاستثناء.

ويبدو أن ابن خلدون قد تنبه إلى هذا حينما ميز بين الممارسة السياسية كما كانت في عهد الخلافة الفعلية في عهد النبوة والخلفاء الراشدين وبين عصر بداية تشكل السلطة الأموية التي استندت إلى التغلب والعصبية في تدبيرها للحكم، ولهذا نجده يعنون إحدى فصول مقدمته بـ "انقلاب الخلافة إلى ملك"، قال فيه إن "أكثر الأحكام السلطانية جائزة في الغالب، إذ العدل المحض إنما هو في الخلافة الشرعية، وهو قليلة البث" 21، ولذلك يعتبر ابن خلدون مفهوم "الملك" على الحقيقة. لمن يستعبد الرعية، ويبعث البعث ويحيي الثغور، ولا تكون فوق يده يد قاهرة" 22.

وأوضح شاهد على انبناء الدولة السلطانية على الغلبة والقهر منذ بداية نشوئها ما جاء في خطبة معاوية عندما قدم إلى المدينة عام الجماعة وقد تلقاه رجال قريش، فقالوا: "الحمد لله الذي أعز نصرك، وأعلى

19. الحديث ورد مع اختلاف في اللفظ، في شعب الإيمان للبيهقي، فصل ومما يجب حفظ اللسان منه الفخر بالآباء، رقم 4912. وفي مسند

الإمام أحمد، مسند أبي هريرة.

20. بدائع السلك في طبائع الملك، ص 6.

21. مقدمة ابن خلدون، ص 404.

22. المصدر نفسه، ص 219.

كعبك"، لكنه لم يرد عليهم، حتى صعد المنبر، فقال: "أما بعد فإنني والله ما وليتها بمحبة علمتها منكم، ولا مسرة بولايتي، ولكني جالذتكم بسيفي هذا مجالدة.."²³.

بيد أن هذا لا يعني الاستهانة بأهمية العقيدة الدينية أو التقليل من شأنها، لكنها ليس لها الأولوية، وإنما الأولوية كانت دائما لعنصر التغلب وقوة العصبية، وهذا من مستلزمات الملك، فالاعتبار العقائدي كان دائما حاضرا لم يغيب من ذهن الحاكم، غير أنه كان موظفا توظيفا يخدم أيديولوجية الحاكم الأموي على نحو يدعم استبداده بالحكم، وقد أشاع الأمويون القداسة على تصرفاتهم من حيث إنهم يحكمون بإرادة الله ويتصرفون بمشيئته، وأحاطوا خلافتهم بهالة من القداسة، وأسبغوا على أنفسهم كثيرا من الألقاب الدينية.

ولكي يؤكدوا تصرفهم بحسب الإرادة الإلهية فقد أشاعوا مذهب الجبر، متخذين منه غطاء لتبرير سلوكهم السياسي الاستبدادي؛ فالسلطة حسب زعمهم يتم تحديدها من الله، وليس للناس فيها رأي ولا مشورة، والخليفة هو "خليفة الله" ابتداء من عبد الملك بن مروان، وأن على الناس الاستسلام والطاعة، كما أن القوة والغلبة اللتين انتزعوا بهما السلطة هي بإرادة الله وسابق علمه، أي بقضائه وقدره.

وكان زياد بن أبي سفيان والي معاوية على البصرة أول من ألبس الحكم عقيدة الجبر والقضاء بأمر الله، ولعل خطبته الشهيرة على أهل البصرة المسماة "البتراء" أوضح دليل على هذا المنزع العقائدي، حيث أعلن فيها أن الله اختارهم للخلافة. أي الأمويين. وأنهم يحكمون بإرادته وقضائه ويعملون بإذنه، قال فيها: "أيها الناس إنا أصبحنا لكم ساسة، وعنكم قادة، نسوسكم بسلطان الله الذي أعطانا، ونذود عنكم بفيء الله الذي خول لنا، فلنا عليكم السمع والطاعة فيما أحببنا ولكم علينا العدل فيما ولينا.."²⁴.

مع الدولة الأموية بدأت نغمة الحكم بقضاء الله وقدره لتتحول بعد ذلك في عهد العباسيين إلى الحكم بناء

على تفويض إلهي، وهذا ما صرح به أبو جعفر المنصور

23. العقد الفريد لابن عبد ربه، ج4/147.

24. العقد الفريد، ج4/173.

بوضوح وبلا مواربة في قوله: "أنا سلطان الله في أرضه أسوسكم بتوفيقه وتسديده" 25.

كما أن العباسيين أعادوا تأسيس الحكم والسلطة على منظور عقائدي يماهي بين إرادة الله وإرادة السلطان، من حيث إن إرادة السلطان في البناء العقائدي العباسي للسلطة لا تعدو أن تكون تعبيرا عن إرادة الله في خلقه.

وبهذا تمكنت الدولة السلطانية أن تنشئ لنفسها خطابا سياسيا كرس فكرة الحكم المطلق للحاكم المتحرر من أي محاسبة ومسائلة من حيث إن تصرفاته قضاء وغيب لا تقبل الفهم والتفسير، وأصلت له عقديا ودينيا حتى يحتجب الحاكم عن وعي الناس وفهمهم، ومن ثم تغدو الدولة بمنأى عن رقابة الأمة.

الإمامة والعقيدة

تكاد كتب الفقه السياسي الإسلامي تجمع على مبدأ جوهري وهو حفظ النظام وتحقيق الأمان؛ إذ اتفق المصنفون في السياسة الشرعية والسلطانية على اختلاف مدارسهم العقدية والفقهية أن حفظ النظام ودفع الاختلال هو من أوجب الواجبات، كما بات المتقدمون والمتأخرون منهم يضعونه أصلاً في الاجتماع السياسي الإسلامي ومقصدا من مقاصده الجوهرية، وعلى هذا المقصد يتوقف مقصد أسى منه وهو الوجود البشري وحفظ الدين وبقاؤه أيضا.

ولا يكون ذلك في نظرهم إلا بوجود سلطة وإمام، فهو الضامن لدفع الفوضى المفضية إلى الاختلال في الدين والاجتماع البشري، ولهذا كان وجود الحاكم في الفقه السياسي الإسلامي قديما وحديثا ضرورة دينية ووجودية، لا يمكن الاستغناء عنه، ولا يمكن تصور بناء كيان دولة وبقائها ووجود أمة بدونها.

25. وذكر عن أحمد بن خالد، قال: حدثني إسماعيل بن إبراهيم الفهري، قال: خطب المنصور ببغداد في يوم عرفة - وقال قوم: بل خطب في أيام - متى فقال في خطبته: أيها الناس؛ إنما أنا سلطان الله في أرضه، أسوسكم بتوفيقه وتسديده، وأنا خازنه على فيئه؛ أعمل بمشيئته، وأقسمه بإرادته، وأعطيه بإذنه..؛ فارغبوا إلى الله أيها الناس، وسلوه في هذا اليوم الشريف الذي وهب لكم فيه من فضله ما أعلمكم به؛ إذ يقول تبارك وتعالى: ﴿اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام ديناً﴾. أن يوفقني للصواب ويسدني للرشاد، ويلهمني الرأفة بكم والإحسان إليكم،... أنظر تاريخ الرسل والملوك، ج 4/432.

يقول صاحب "بدائع السلك في طبائع الملك": "تقدم أن الاجتماع الإنساني لا بد فيه من وازع عن العدوان

الواقع فيه بمقتضى الطبيعة البشرية، بما يكون هو من سطوة السلطان وقهره"²⁶.

ويتفق الفقهاء كلهم على أن وجود الدولة أمر ضروري، بل هو من أكد الواجبات الشرعية التي لا ينبغي

للمسلمين أن يتهاونوا عن إقامتها، يقول ابن تيمية: "فالواجب اتخاذ الإمارة ديناً وقربة يتقرب بها بالعمل الصالح

فيها إلى الله تعالى؛ فإن التقرب إليه فيها بطاعته وطاعة رسوله من أفضل القربات"²⁷.

فعلى الدولة يتوقف حفظ الدين واستمراره، بل وانتشاره أيضاً، لذا كانت "ولاية أمر الناس من أعظم

واجبات الدين بل لا تمام للدين ولا للدنيا إلا بها، فإن بني آدم لا تتم مصلحتهم إلا بالاجتماع لحاجة بعضهم إلى

بعض تعاوناً وتناصرًا"²⁸.

بالنسبة لفقهاء السياسة الشرعية فقد استندوا في ذلك على طائفة من الأخبار والأحاديث المنسوبة إلى

الرسول ﷺ التي تنهى عن الخروج عن الإمام، وشق عصي الطاعة له، هذه الروايات مبثوثة في كتب السياسة

والفرق، وقلما خلت إحداها منها، وكلها توصي الأمة بالسمع والطاعة مهما كان الأمير، ولو كان فاجراً²⁹، وهي

أحاديث انتشرت في السواد الأعظم من الأمة، وهم أهل السنة والجماعة، وأصبحت مبدأ ونظام حياة، وقد

تراوحت بين الترغيب والأمر المؤكدين للطاعة وبين التحذير والوعيد الشديدين من المخالفة والعصيان، نذكر

منها:

26. بدائع السلك في طبائع الملك لابن الأزرق، ص 3.

27. السياسة الشرعية لابن تيمية، ص 235.

28. المصدر نفسه، ص 231.

29. ما رواه مسلم في صحيحه، "سأل سلمة بن يزيد الجعفي رسول الله ﷺ - فَقَالَ : يَا نَبِيَّ اللَّهِ أَرَأَيْتَ إِنْ قَامَتْ عَلَيْنَا أُمَرَاءُ يَسْأَلُونَا حَقَّهُمْ وَيَمْنَعُونَا حَقَّنَا فَمَا تَأْمُرُنَا فَأَعْرَضَ عَنْهُ ثُمَّ سَأَلَهُ فَأَعْرَضَ عَنْهُ ثُمَّ سَأَلَهُ فِي الثَّانِيَةِ أَوْ فِي الثَّلَاثَةِ فَجَذَبَهُ الْأَشْعَثُ بْنُ قَيْسٍ وَقَالَ : « اسْمَعُوا وَأَطِيعُوا فَإِنَّمَا عَلَيْكُمْ مَا حَمَلُوا وَعَلَيْكُمْ مَا حُمِلْتُمْ »".

والظاهر أن فقهاء الشريعة أولوا لمسألة الإمامة أهمية خاصة، حتى عدها البعض منهم من المباحث

العقدية فخصوها بنقاش عقدي وكلامي مستفيض لا يكاد يخل منها مصنف كلامي.

وبداهي أن تعد عندهم من القضايا العقدية، ليس لأن الشيعة فعلوا ذلك مما دفع بالسنة إلى تبني

السلوك نفسه، لكن لكون وجود الإمامة شرطا ضروريا لإقامة الدين وبقائه عندهم كما أشرنا إلى ذلك سلفا

أيضا.

والإمام الغزالي وهو أحد أقطاب الأشاعرة السنة يبين في ما يلي الأهمية الجوهرية لوجود سلطة ناظمة

لأمور الدنيا في انتظام الدين، بل في تحقيق مقاصد الخطاب العقدي الإسلامي لما بعد الدنيا أي في الآخرة، يقول:

"فالسلطة ضرورية لانتظام الدنيا، وانتظام الدنيا ضروري لانتظام الدين، وانتظام الدين ضروري لتحقيق

السعادة في الآخرة"³⁰، وهو بهذا يبين أن وجود الدين متوقف على وجود سلطة تنظم أمور الدنيا، إذ لولا

استقرار أمور العباد الدنيوية وانتظامها بالإمامة لما تحققت مقاصد الدين الشرعية والأخروية أيضا.

كما أن ازدواجية مهمة الملة الإسلامية بإحاطتها بأمور الدين والدنيا تقتضي أن تكون الإمامة بحسب ما

انتهى إليه نقاش علماء العقيدة والفقه أصلا لا تستقر أحكام الشريعة وعقائدها إلا بوجوده ابتداء، يقول

الماوردي: "فإن الله جلت قدرته ندب للأمة زعيما خلف به النبوة، وحاط به الملة، وفوض إليه السياسة، ليصدر

التدبير عن دين مشروع، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع فكانت الإمامة أصلا عليه استقرت قواعد الملة،

وانتظمت به مصالح الأمة حتى استثبتت بها الأمور العامة، وصدرت عنها الولايات الخاصة، فلزم تقديم حكمها

على كل حكمٍ سلطاني"³¹.

30. الاقتصاد في الاعتقاد، أبو حامد الغزالي، ص 325.

31. الأحكام السلطانية والولايات الدينية للماوردي، ص 27.

إيمان إلا به، ولا يثبت إسلام إلا طاعته، فرض واجب وأمر لازم، ولا يتم ومن ثم فإن "نصح الإمام، ولزوم عليه"32.

وبهذا يتضح أن قضية الإمامة تداخلت فيها الاعتبارات العقدية بالاعتبارات السياسية، إذ يلاحظ أن تحديد الوضع الإيماني للأشخاص وما يترتب عنه من أحكام الإيمان والفسق والكفر هو ذو صلة بسلوكهم السياسي اتجاه السلطة الحاكمة، وبمسألة الحقوق والواجبات في المجتمع.

وإذا استحضرنا نصاً لأحمد بن حنبل، يقول فيه "ومن غلبهم بالسيف حتى صار خليفة وسمي أمير المؤمنين لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر أن يبيت ولا يراه إماماً عليه، برأ كان أو فاجراً، فهو أمير المؤمنين"33، فإننا قد نلمس فيه أبعاد الربط بين العقيدة والسياسة عند معالجة أزمة الحكم في تاريخ الإسلام؛ فالقول المنسوب للإمام ابن حنبل لا يكتفي بتحريم معارضة وعصيان المتسلط على الحكم بالقوة فحسب، بل إنه يذهب أبعد من ذلك عندما يلزم المحكوم بالاعتقاد في قرارة نفسه بشرعية إمامته، ولا يجوز له الامتناع عن الاعتقاد، نحن إذا أمام فتوى تنظر لموقف سياسي يتخذ صفة التأييد والدوام؛ نظراً لتحنيطه بحكم عقائدي يلحق الإثم بمن يعتقد عدم شرعية الحاكم المستولي على السلطة قهراً، وهي فتوى سارية المفعول في جميع الأحوال، وليس عند الضرورة والإكراه فقط34.

وبالإمكان أيضاً أن نلمس هذا التداخل بين الاعتبارات العقدية والسياسية في مواقف أبي الحسن الأشعري من قضية الإمامة ووجوب الطاعة للحاكم، يقول في كتابه "الأبانة في أصول الديانة": "ومن ديننا أن نصلي الجمعة والأعياد وسائر الصلوات والجماعات خلف كل بر وغيره ونرى الدعاء لأئمة المسلمين بالصلاح والإقرار بإمامتهم، وتضليل من رأى الخروج عليهم، إذا ظهر منهم (أي الأئمة والحكام) ترك الاستقامة، وندين

32. العقد الفريد لابن عبد ربه، ج 11/1، تحقيق مفيد محمد قميحة.

33. الأحكام السلطانية لأبي يعلى الفراء، ص 20.

34. وقد روى عن الإمام أحمد ما يعارض هذا؛ قال فيها: "وأي بلاء كان أكبر من الذي كان أحدث عدو الله وعدو الإسلام: من إمارة السنة؟" يعني الذي كان أحدث قبل المتوكل فأحيا المتوكل السنة". المصدر نفسه، ص 20.

بترك الخروج عليهم بالسيف، وترك القتال في الفتنة"³⁵، وهو بهذا يؤسس لموقف أشعري من طاعة الحاكم وعدم الخروج عليه، حتى لو أخل الإمام بكل التزامات عقده تجاه الرعية، وحين قيامها بمطالبته بالالتزام بمضمون ميثاقه، وموجب عقد بيعته « وهو العدل والحكمة ورعاية المصلحة العامة » فإنها في رأي الأشعري، تكون هي الضالة والظالمة، والأمر اللافت للانتباه في هذه الرؤية الأشعرية هو إصدارها حكما يتخذ صفة الإلزام والدوام.

ولعل الأشعري في موقفه هذا قد يكون أسس تصوره لقضية الإمامة وتصرفات الإمام انطلاقا من رؤيته الكلامية في مسألة العدل الإلهي؛ فإذا كان المعتزلة يرون في إمكان عدم الالتزام بمنطق الأمر والثواب وتصور عدم الوفاء بمضمون الوعد والوعيد قدحا في الحكمة الإلهية وعدالتها، فإن الأشاعرة لا يتخرجون من القول بإمكان حدوث ذلك وليس في ذلك تنقيص من صفة العدل الإلهي، ومن ثم فإن منصب الإمامة بما يستلزم من حق التصرف في الملك يقتضي هو الآخر إمكانية التحلل من كل التزام سوى حفظ البيضة، ولعلنا هنا إزاء انزلاق من النظرية الكلامية إلى الموقف السياسي إذا ما سلمنا بصحة نسبة هذا التخرج لرؤية الأشاعرة لتصرفات الإمام.

وما يؤكد هذا الموقف هو تماشيه مع أصول التفكير الأشعري الذي لا يتخرج من الجمع بين المتناقضات والتوفيق بينها، إذ عرف عنهم كثرة الحديث عن الإمكان العقلي بوصفه تصورا مقبولا ومعقولا في ذاته، بجانب الإمكان الوجودي، حيث يتداخل الممكن مع الواجب، إلى درجة إلغاء ذلك الممكن لهذا الواجب دون أدنى شعور بالتناقض من جانب المفكر الأشعري³⁶، وقد ظل هذا المنهج ممارسة فكرية ثابتة في بنية فكرهم السياسي، ولا شك أن استيعاب هذا المنحى الأشعري الذي برروا به جمعهم بين المتناقضات قد يساعد في فهم دواعي جمع الأشاعرة. المتأخر منهم خاصة. بين الاختيارات السياسية المتباين.

35. الإبانة عن أصول الديانة، أبو الحسن الأشعري، ص12.

36. سعيد بن سعيد العلوي، الخطاب الأشعري، بيروت، دار المنتخب العربي، 1991م.

وخلاصة القول في أن هناك ارتباطا وثيقا بين النظريات العقدية والسياسية عند المسلمين، فالخطاب

السياسي بقدر ما كان حديثا في السياسة كان حديثا في العقيدة أيضا، خاصة فيما تناوله من قضايا وإشكالات

نظرية ومواقف عملية.

والحق أنه لا يخفى ما في مثل هذا الربط المطلق بين العقيدة والسياسة من خطورة الاستغلال السياسي،

في هذا التصور للعلاقة بينهما هو رهن عقائد الناس بمواقفهم السياسية، وتكريسها لمفهوم الخضوع وأخطر ما

للسلطة على نحو مطلق دون ذكر لقيود وشروط وضوابط، كما يخضعون لعقائدهم وما يترتب عنها من التزامات

ومواقف .

خلف الإجماع تقبع إشكالية جوهرية

الإجماع على تحريم الخروج على الحاكم الجائر مخافة تهديد النظام والسقوط في ما هو أفظع منه وهو

الفتنة قد خلف إشكالية جوهرية خطيرة تتعلق بأصل ومآل نظام الحكم في الإسلام في كليته.

لقد أربكت الفتاوى الكثيفة القاضية بتحريم العصيان والخروج حركة علماء وفقهاء الأمة نحو التغيير

طيلة تاريخ الأمة السياسي، وألزمهم الصبر على جور الحكام واستهتارهم بأحكام الشريعة، كما أعاقبت الحديث

عن أي شكل للسلطة، بل كانت سببا لمصادرة السلطة أي حديث ونقاش عنها، ولأن التحريم المطلق هو مدعاة

للطرف الآخر وهو السلطة لممارسة أي شكل في الحكم بدون قيد وشرط، وحتى الذين تمردوا عن ذلك الواقع من

أهل السنة والجماعة وهم قلة معزولون لم يفعلوا ذلك إلا لتأولهم النص الحديثي وفهمهم منه ما قد لم يفهمه

غيرهم.

ولنضرب مثلا على ذلك بآبن تومرت الفقيه المغربي الذي لم يدخل في حسابه فتاوى الفقهاء بعدم الخروج

عن سلطة وقته، ولم تثنيه فهماتهم للنصوص الشرعية على تجنب "فتنة" التقاتل على الحكم من العزم على

تغيير ما كان يعتبره منكرا، وأن "القيام بأمر الله واجب على الفور لا يجوز فيه التأخير"، وأنه من باب "الحسبة"، وعنده "مراعاة القيام بأمر الله أولى من مراعاة إراقة الدماء، وذهاب النفوس والأموال"³⁷.

وقد نجد بعضهم في حيرة موزعا بين الخوف من فتح باب معارضة السلطة خشية الوقوع في فتنة أخطر من فتنة الرضوخ لسلطة متغولة على الدين والعباد وبين تعلقه بضرورة خضوع السلطة للشريعة، فهذا حال الغزالي الذي لم يثنيه واجب الطاعة لحاكم يحفظ على الأقل وحدة السلطة السياسية الإسلامية من أن يترك باب التغيير مفتوحا لمن قدر عليه، فيقول: "كل من قدر على دفع منكر فله أن يدفع ذلك بيده وبسلاحه وبنفسه وبأعوانه"³⁸.

إن شرعنة التعايش مع السلطة الجائرة تحول فيما بعد إلى تطبيع للعلاقة معها، وإلى بلورة موقف فقهي يقضي بعدم الخروج عن السلطة المستبدة اتقاء للفتنة، ومع توالي العمل به أصبح قاعدة مضطردة مسلما بها تملي حكمها بمنع الخروج، وإن توفرت الظروف والإمكانات لاستبدالها، وقد يكون هذا الموقف أفضى إلى استحكام مطلق للسلطة على كل شيء، بل إلى انتصار السلطة على العلماء.

هل النصوص الشرعية توجي بالتزام الطاعة وعدم الرغبة في التغيير كما ذهب إلى ذلك مكسيم رودنسون، إذ يرى أن "النصوص الشرعية توجي كقاعدة عامة بالخضوع لطاعة الإمام حتى ولو كان غير عادل، وسوف يعاقبه الله على ظلمه ويجزي المؤمنين على طاعتهم"³⁹.

لا أعتقد أن ما انتهى إليه رودنسون يتفق مع مقاصد الشريعة في الحكم؛ فالقرآن الكريم وهو المرجع الأول للتشريع فيه حديث متكرر عن الشورى والعدل، والنصوص الحديثية وإن ظهر في بعضها الأمر بالسمع والطاعة والتخويف من الميتة الجاهلية في حق من فارق الجماعة، فهي إنما رسمت خطوطا حمراء لا ينبغي

37. أنظر المجموع المسمى "أعز ما يطلب"، لابن تومرت، ص256، نشر لوسيان.

38. إحياء علوم الدين، ج2/328.

39. الإسلام سياسة وعقيدة، مكسيم رودنسون، ترجمة أسعد صقر.

تجاوزها في حركة الأمة السياسية، ينبغي أن لا تكرر على ذات الأمة وكيونيتها بالزوال في حدودها يحتفظ بوحدة المجموع دون أن تقيد مسؤولية أحد، وتبقى للمؤمنين مسؤولية التقدير للمدلول العملي للطاعة المشروطة الواردة في كثير من الأحاديث، وكذا الموازنة بين المصالح والمفاسد عند الإقدام على التغيير.

ولم تكن النصوص وراء حالة الاستسلام للغالب وعدم الرغبة في التغيير، وإنما التفسيرات الحرفية للنصوص هي التي أوقعت العقل السياسي المسلم في وضعية أربكت حركته في إصلاح أو تغيير واقعه بعزم وجراءة، فأصبح في حيرة بين الخروج وحفظ النظام، فعلماء أهل السنة كانوا رهين إشكالية الخروج أو درأ الفتنة، أما علماء الشيعة فقد وقعوا في حيرة بين الخروج أو انتظار راية "الإمام المهدي"، إذ بناء الدولة في غياب الإمام هو الشرعية. ضلال ومصادرة لحقه، لهذا لما تعطل نهج المقاومة تعطلت إمكانية فكرة الدولة فكان من نتائج هذا المنحى أن تم التغاضي عن كثير من الأحاديث الداعية إلى مقاومة الظلم حتى في حدوده الدنيا، من تلك الأحاديث قوله عليه السلام: "ألا وإن أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر"⁴⁰.

الحاكم في الأدبيات السلطانية ضرورة وجودية

أما بالنسبة للأدبيات السلطانية وهي الوجه الآخر للكتابة السياسية في التراث السياسي الإسلامي، فإن الحاكم فضلا عن مكانته الدينية كما يصوره الفقه السياسي فهو ضرورة وجودية؛ لأن بغيابه تنفك وشائج الاجتماع البشري.

وقد تذهب هذه الأحكام والآراء السياسية إلى حد إسناد الحاكم مكانة كونية تجعله جزءا ضروريا لنظام الوجود، وهذه النظرة ليست في حقيقتها إلا اقتباس للمنظومة السياسية الفارسية التي ترفع من شأن الحاكم وتجعله جزءا من المنظومة الكونية، يقول ابن عبد ربه: "السلطان زمام الأمور، ونظام الحقوق، وقوام الحدود

40. جزء من حديث رواه الحاكم النيسابوري في مستدركه على الصحيحين، رقم 8685، والإمام أحمد في مسنده، مسند أبي سعيد الخدري.

والقطب الذي عليه مدار الدين والدنيا. وهو حمى الله في بلاده وظله الممدود على عبادته، به يتمتع حريمهم، وينتصر مظلومهم، وينقمع ظالمهم، ويأمن خائفهم"⁴¹.

بالنسبة لهذه الأدبيات العقل والمنطق يؤكد هذا الموقف؛ إذ وجود الرئيس متقدم على الاجتماع البشري، ويقول الفارابي: "فرئيس المدينة ينبغي أن يكون هو أولا، ثم يكون هو السبب في أن تحصل المدينة وأجزائها"⁴²، وذلك "بأن منزلة السلطان من الرعية بمنزلة الروح من الجسد"⁴³.

وتبلغ المغالاة في تقدير الحاكم أو الإمام عند بعض هؤلاء الذين دونوا في الأدبيات السياسية عندما يصبح الرئيس معدا بالطبع لكي يكون مؤهلا للحكم والمملك، وهذا ما لا يتوفر لأي إنسان.

والمملوك تبعاً لذلك ليسوا مملوكا بالإرادة فحسب؛ ولكنهم مملوك بالطبيعة أيضا؛ لأنهم خلُقوا مملوكا. ولا ينقص من قدرهم أنهم يصلون إلى الحكم أو لا يصلون. والمملك أو الفيلسوف أو النبي أو الإمام عند الفارابي هو الوحيد القادر على تأديب الأمم وتعليمها، مثلما هو حال رب المنزل في تأديبه أهل بيته، أو القيّم على الصبيان والأحداث.

هكذا وظف الفارابي الفلسفة اليونانية سياسيا ليبشر بفكرة الإمام الغائب المنتظر، أو الإمام الموجود الذي لا يستمع له الناس ولا يقبلون منه، أو الإمام المتمكن المستبد الذي يفعل ما يشاء وله عصمة من الخطأ؛ لأنه على اتصال بالموجود الأول.

واضح أننا هنا أمام مفاهيم سياسية دخيلة على الثقافة السياسية الإسلامية تكونت خارج سياق النص القرآني والحديث النبوي، فكل الباحثين في تاريخ الفكر السياسي عند المسلمين يؤكدون أن التراث الهيلنستي والفارسي الفلسفي والسياسي أثرا تأثيرا كبيرا في المفاهيم والضوابط التي أطرت علاقة الحاكم بالمحكومين، وهذا ما نجده واضحا في الأدبيات السلطانية.

41. العقد الفريد، ج 9/1، تحقيق مفيد محمد قميحة.

42. آراء أهل المدينة الفاضلة، أبو نصر الفارابي، ص: 120.

43. الشهب اللامعة لابن رضوان، ص 63، تحقيق سامي النشار.

لقد باتت العلاقة الجدلية بين الإمامة والعقيدة هي الخصوصية التي شكلت المدخل لمراجعة مفهوم الأمة، ولمعاودة النظر في بعض المفارقات التي وجدت في التراث الإسلامي.

في التراث السياسي الإسلامي يكثر الحديث عن الإمامة وشروط انعقادها، وفي الإمام ووجوب الطاعة له، وكأن هذه القضايا هي جوهر ولب الفكر السياسي الإسلامي، بينما يغيب الحديث عن الأمة ومسؤولياتها السياسية ولا يرد ذكرها إلا باعتبارها موضع التكليف وآلية لممارسة الفعل السياسي.

وبغض النظر عن الاعتبارات المذهبية والواقعية التي كانت وراء شيوع مثل هذه التصورات السياسية فإنها عند كثير من الدارسين والباحثين في الفقه السياسي الإسلامي قد أقصت الأمة عن السلطة وكرست سلطة الحاكم، ومن ثم قد تكون نظرت للاستبداد السياسي وشرعنته.

ونعني بالتنظير للاستبداد السياسي تلك الموافق والآراء المضمنة في تلك الكتابات السياسية، ويستفاد منها أن الحاكم مهيم على كل شيء يدور حوله، ومستبد به وحده، من جند ورعية، وتدبير للإمارة وإقامة للعمران، وتعيد بناء محيط السلطان على نحو لا يستطيع الاستغناء عن وجوده، بل في أحيان كثيرة تشكله على نحو يكون في خدمة نزواته التسلطية.

والحق أن الدولة التي قامت في التاريخ العربي والإسلامي قلما عبرت عن إرادة الأمة وهويتها، ولم تتحول إلى دولة/الأمة وإنما إلى دولة صادرت هويتها وخصوصياتها لصالح دولة العصبية والسلالة.

ولم يكن سبب الوهن الحقيقي الذي أصاب التجربة السياسية الإسلامية وأدخلها في أتون النزاعات والانقسامات الداخلية إلا انفصال مشروع الدولة عن مشروع الأمة، وسعي السلطة المستमित لإقصاء قوى الأمة ومنعها من التعبير عن آرائها ومواقفها ومشروعاتها الاجتماعية والسياسية والثقافية والحضارية. ومن جراء هذا الانفصال أضحى المجتمع السياسي منقسما على نفسه، ودخل مع بعضه في صراعات وانقسامات أثرت أيما

تأثير على مسار الأمة الحضاري وعطل ورسالتها الكونية.

وأزمة الأمة ومعضلتها الكبرى التي تناسلت منها باقي الأزمات والمشكلات هي لما تناقضت توجهات الدولة مع رغبات الأمة، وخاصة حينما انسلت الدولة من رقابة الأمة، حينها أصبح الجهاز الحاكم يمارس جبروته بما أوتي من قوة من أجل إقصاء الأمة بنخبها وعلمائها المخلصين عن مسرح الحياة الدينية والسياسية.

وبديهي حينما يتم إقصاء الأمة وتغدو الدولة غير معبرة عن إرادة أفرادها ورغباتهم أن يبدأ كيان الأمة الاجتماعي والسياسي في الاهتزاز تعبيرا عن عدم الرضا بالتميش، وهذا بالفعل ما حدث في حقبة عديدة من تاريخها لما كانت تحمل شعارات لا تخل من مضامين جاهلية أو عصبية، ولا تقل خطورتها على وحدة الأمة والمجتمع الإسلامي عن مصيبة انهيار الخلافة الراشدة.

وإذا تتبعنا أسباب الأزمات والوقائع الصدمية في تاريخ المجتمعات الإسلامية فإنه سيتبين لنا أن النصيب الكبير منها هو بين الدولة والمجتمع، خاصة عندما تعرض عن خيارات الأمة السياسية أو تصبح معادية لها، حينها تغدو الدولة بأجهزتها وإمكاناتها المادية ضد الأمة، تسعى نحو تفتيت قواها، وزرع الشقاق في محيطها، وحرف مساراتها الحضارية.

لكن الأمة استطاعت بمؤسساتها ومراكزها العلمية والدعوية والجهادية أن تبقى على حضارة الإسلام مشعة لفترات زمنية طويلة؛ وذلك على الرغم من انحراف الدولة المبكر عن جوهر الإسلام ومثله في السياسة والحكم والإدارة.

كما أنه لولا إمكانات الأمة وميزاتها الذاتية وأخص بالذكر هنا ثراءها المعرفي والثقافي المتنوع لا تهتم الدولة الجميع، وأجهزت على كل محاولات النمو والارتقاء التي كانت تتشكل خارج نطاقها ومشروعاتها ذات الطابع المطلق والشمولي.

وما نريد أن نخلص إليه هو أن الأمة ظلت المحرك والداعم الأساس للحركة العمرانية الحضارية في التجربة التاريخية الإسلامية، أما الدولة فكان دورها هو دفع تلك الحركة، والتفاعل مع معطياتها ومتطلباتها.

غير أنه بالمقارنة مع طبيعة النظم وأنماطها السائدة في العالم يومئذ، هل كانت هناك دولة يمكن أن تشكل نموذجا لحكم فيه العدل والشورى؟ وإذا كان الجواب بالنفي وهو الأرجح فكيف نطلب من المسلمين أن يتمردوا على روح الزمن؟

سؤال يستمد وجهته من أن المقارنة الصحيحة بين أنماط الحكم تكون مع مثيلاتها من العصر نفسه وما ساد فيها، وليس مع عصور متأخرة عنها قد تكون المجتمعات البشرية حققت فيها نضجا سياسيا بفضل التراكم الزمني للتجارب الإنسانية في المجال السياسي.

وعلى أي حال فإن الدولة الإسلامية قد قدمت ولو في أسوأ عصورها مساحة من الحرية والعدل أفضل مما كانت تقدمه الدولة البيزنطية أو الدولة في أوروبا الوسطى.

بيد أن هذا لا يبرر الوهن الذي أصاب التجربة السياسية الإسلامية وأدخلها في أتون الأزمات والنزاعات الداخلية بانفصال مشروع الدولة عن مشروع الأمة، وبسعي السلطة المستमित لتكريس الاستبداد السياسي وإقصاء قوى الأمة ومنعها من التعبير عن آرائها ومواقفها ومشروعاتها الاجتماعية والسياسية والثقافية والحضارية، وإنما نريد أن نلفت الانتباه إلى أنه رغم هذه الإخفاقات والنكسات فإن إشعاع الأمة الحضاري ظل متقدما، ورغم أنه كان يخبو بين الفينة والأخرى.

هناك أسباب موضوعية فوق إرادة الخلق قد تكون ساهمت في حدوث الأزمات في التاريخ السياسي للأمة، لكن هناك أسبابا ذاتية قد تكون ساهمت في إذكاء لهيبها، وأعني هنا بالذات تلك التصورات المستخلصة من النصوص الدينية على نحو منمط حرفي وتجزئي للنص عن سياقه، وفهم يغيب عنه النظر الشمولي لأحكام الدين وفلسفته ومقاصده.

ولنا أمثلة كثيرة على ذلك تتعلق بالتأويلات العقدية والسياسية التي حملت لكثير من الأحاديث النبوية التي تحدثت عن الانقسام والفرقة في الأمة بحيث إن الناظر في كثير من الأحاديث الناهرة عن الفرقة والانقسام السياسي يرى أنها تأول معناها الظاهر إلى تنازل الأمة عن ممكناتها ووظائفها الحضارية.

وتعد أكثر التأويلات التي حملت لأحاديث الفتن والملاحم دليلا واضحا على مدى استحكام السياسة في فهم النصوص الشرعية، ومن هذه الأحاديث حديث "افتراق الأمة" الذي قام على أساسه علم "الفرق والملل والنحل"، فقد ذكر الإمام أحمد في مسنده أن رسول الله ﷺ قال: «إِنْ بَنَى إِسْرَائِيلَ تَفَرَّقَتْ إِحْدَى وَسَبْعِينَ فِرْقَةً فَهَلَكَتْ سَبْعُونَ فِرْقَةً وَخَلَصَتْ فِرْقَةً وَاحِدَةً وَإِنْ أُمِّتِي سَتَفْتَرِقَ عَلَى اثْنَتَيْنِ وَسَبْعِينَ فِرْقَةً فَهَلَكُ إِحْدَى وَسَبْعُونَ فِرْقَةً وَتَخْلُصُ فِرْقَةً». قالوا يا رسول الله من تلك الفرقة قال «الجماعة الجامعة»⁴⁴.

لقد شكل هذا الحديث مرجع ومنطلق الذين كتبوا في الاختلاف العقدي والسياسي في تاريخ الأمة، إذ تؤول هذا النص الحديثي على نحو أذكرى الاختلاف داخل الأمة، وأحدث شروخا في البناء الفكري للأمة ما تزال تعانيها إلى اليوم، ولا ندري متى ستمتكن الأمة من الانعتاق من التفسيرات المغالية التي حمل بها هذا النص الحديثي.

وقد تكون غاية الحديث هي التحذير من الاختلاف العقدي، ولفت النظر إلى فضائل الإسلام وما اختص به عن غيره من الملل والنحل من مزايا، وليس إلغاء الاختلاف والتنوع المذهبي داخل دائرة الدين الواحد، لكن بعض شراح الحديث وعلماء العقيدة والكلام استرسلوا في الإكثار بقدر استطاعتهم من تعداد الفرق حتى يصير عددها اثنتين وسبعين فرقة⁴⁵، وكلها مبدعة وضالة، ماعدا "الفرقة الناجية" التي يفضي مذهبها وحدها إلى النجاة والخلاص، وهي التي توافق بحسب زعمهم نمط تصورهم للسنّة، أما الباقي فهو في ضلال مهلك.

44. رواه الإمام أحمد في مسنده، مسند أنس بن مالك. ورواه بصيغ أخرى الإمام البيهقي، في باب ما ترد به شهادة أهل الأهواء، عدد 21429.

وابن ماجه في سننه، باب افتراق الأمم، عدد 4128.

45. أنظر عل سبيل المثال البغدادي في "الفرق بين الفرق"، والشهرستاني في "الملل والنحل".

وكانت الفهومات التي حملت لهذا الحديث مدخلا للسلطة السياسية في إثبات ضرورتها الدينية والسياسية؛ لكونها ترى نفسها وحدها القوة القادرة على المحافظة على كيان الأمة من التمزق العقدي والمذهبي، وحفظ الدين من "الفرق والملل الضالة".

وخاصة أن الأحداث التاريخية التي هبت على الأمة الإسلامية ارتبطت ارتباطا وثيقا بتاريخ أفكار الفرق السياسية والدينية؛ لأن تاريخ الفرق في الإسلام هو تاريخ للأفكار السياسية، وقد امتزجت فيهما السياسة بالدين امتزاجا عميقا.

كما أن التفسيرات الحرفية لبعض الأحاديث الناهرة عن العصيان السياسي قد تكون أسهمت في تعزيز الاستبداد السياسي وإشاعته، وأوجدت مناخا مناسبا له حتى يشتد ويقوى عوده، وقد تكون أسفرت عن شل إرادة الأمة في التغيير وممارسة مهمة الشهود الحضاري التي انتدبها القرآن الكريم إليها.

كما يبدو أنها قد حالت دون الحديث عن أي شكل للسلطة، لأن تحريم الخروج عن السلطة السياسية مطلقا قد فتح الباب واسعا أمام أصحابها بممارسة أي طريقة للحكم وأي شكل للسلطة، في حين كان ينبغي أن تقرأ تلك النصوص الحديثية ضمن فهم شمولي لأحكام الدين وفلسفته ومقاصده.

تلك التأويلات والتفسيرات التي أفرزت خاصة نظرية الإمامة لدى أهل السنة والجماعة أو نظرية عصمة الأئمة عند الشيعة ليست أصيلة في نسيج النصوص الشرعية ولا في مقاصدها وأهدافها، ولا تعدو أن تكون مجرد رأي أو اجتهاد يمثل فهم أصحابها أو هي نتاج بيئة ثقافية معينة يمكن إعادة النظر فيها، غير أنها أصبحت مع مرور الزمن تصورات ثابتة تكرر الواقع الأزمة، بل غدت في كثير من الأحيان مطية لأبشع ممارسات القمع والاستبداد السياسي وانتهاك الحقوق في حقب طويلة من تاريخ الأمة، والأسوأ من ذلك أنها فرخت ثقافة تبريرية مدعومة بقوة السلطة وإمكاناتها المادية، وأنتجت فيما بعد ما يسمى "الآداب السلطانية".

"وبذلك تعطلت مفاعيل النصوص الدينية الواضحة الداعية إلى العدل والإحسان، واحترام إرادة الشعوب، ورعاية حقوق الإنسان، حيث تم تجاهلها أو تأويلها بما لا يتنافى مع واقع الاستبداد وممارسة الظلم، كما اختلقت في مقابلها نصوص تدعو إلى الخضوع والخنوع والتكيف مع القهر والذل"⁴⁶.

ورغم المحاولات المختلفة لإخضاع الأمة فإن الهوية بينها وبين الدولة ظلت عميقة، لقد بقيت صيغة العلاقة بينهما صيغة سلطوية تمثلت في أشكال شتى من سياسات القهر والاحتواء.

فلا نستغرب عندما نقرأ لأحد الذين أدركوا مدى شساعة الهوية بين الطرفين وهو أبو بكر المرادي بحث الحاكم في مؤلفه "نصيحة السلطان" برأب هذا الصدع، وإرجاع الثقة بين الأمة والحكام قائلاً: "وليعلم السلطان أن الناس يرمون الولاة بسوء العهد وقلة الإنصاف، فإذا استطاع أن يزيل ذلك عن عرضه وأعراض نظرائه فليفعل"⁴⁷.

خلاصة

الحق أن ثمة حاجة إلى إعادة النظر في كثير من قضايا الفقه السياسي السابق. نعم لا يمكن أن نستغني عن مناهج القدماء، ولكنها في حاجة إلى أن تخضع إلى عملية الاجتهاد وفق متطلبات العصر ومستلزماته. هناك إشكاليات سياسية خطيرة تواجه المشروع الإسلامي المعاصر، من قبيل: وظيفة الدولة، شكلها، ومعالمها، وطبيعة العلاقة الدستورية بين الحاكم والمحكوم؛ وهناك قضايا اجتماعية تنتظر الحسم، من قبيل: تحديد دور المؤسسات والحركات الاجتماعية في بناء النظام الإسلامي، وقضايا حقوق الإنسان والتنمية الاجتماعية، وإن أي نظر تجديدي لقضايا الفقه السياسي الإسلامي لا ينبغي أن يتجاهل الأبعاد المعقدة للحياة السياسية المعاصرة.

46. الخطاب الإسلامي وحقوق الإنسان، حسن الصفار، ص 11.

47. الإشارة في أدب الوزارة، أبو بكر بن الحسن المرادي، ص 109.

ولا شك أن مضامين التراث السياسي لم تكن بمنأى عن التجاذبات الاجتماعية والسياسية وقت كتابتها،

فهي فاعلة فيها ومشكلة لحدودها وقواعدها.

لذلك فإن النظر في تاريخ المعرفة في الإسلام والعوامل المشكلة لها لا ينبغي أن يكون معزول الصلة بالبيئة

السياسية التي كانت دائما في حالات قلق وتوتر، ولم تكن المعرفة إنتاجات فردية محضة أو جزر ثقافية مقطوعة الصلة بالمحيط.

لائحة المصادر المراجع المعتمدة

. إحياء علوم الدين للغزالي، تقديم بدوي طبانة، مكتبة ومطبعة كرياضة فوترا سماراغ، أندونيسيا.

. آراء أهل المدينة الفاضلة، أبو نصر الفراء، دار دمشق بيروت 1973 م.

. أعز ما يطلب، لابن تومرت، نشر لوسيان، الجزائر 1903.

. الإبانة عن أصول الديانة، أبو الحسن الأشعري، دار ابن زيدون للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى.

. الأحكام السلطانية والولايات الدينية لأبي الحسن الماوردي، تحقيق خالد السبع العلمي، دار الكتاب

العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1410 هـ. 1990 م.

. الآداب السلطانية، عز الدين العلام، كتاب عالم المعرفة، عدد 324، المطابع الدولية، الكويت.

. الأدب الصغير لابن المقفع، دار التوفيق، بيروت، 1978 م.

. الأدب الكبير لابن المقفع، دار التوفيق، بيروت، 1978 م.

. الإشارة إلى أدب الإمارة، أبو بكر بن الحسن المرادي، تحقيق علي سامي النشار، دار الثقافة 1981 م.

. الإشارة إلى أدب الوزارة، لسان الدين ابن الخطيب، تحقيق جليل العطية، دار الغرب الإسلامي بيروت.

. الاقتصاد في الاعتقاد، أبو حامد الغزالي، الطبعة الثانية، مطبعة السعادة، مصر 1327 هـ.

. البداية والنهاية، عماد الدين أبو الفداء ابن كثير، دار الكتب العلمية بيروت.

. التبر المسبوك في نصيحة الملوك، لأبي حامد الغزالي، مراجعة سامي خضر، مكتبة الكليات الأزهرية،

القاهرة.

. التراث بين السلطان والتاريخ، عزيز العظمة، دار قرطبة للطباعة والنشر الدار البيضاء 1987 م.

. الخطاب الإسلامي وحقوق الإنسان، حسن الصفار، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة

الأولى، 2005.

. الخطاب الأشعري، سعيد بن سعيد العلوي، دار المنتخب العربي، بيروت، 1991 م.

. الشهب اللامعة في السياسة النافعة لابن رضوان، تحقيق علي سامي النشار، دار الثقافة 1984 م.

. الطرق الحكمية في السياسة الشرعية لابن قيم الجوزية، تحقيق نايف بن أحمد الحمد، دار عالم

الفوائد.

. العقد الفريد لابن عبد ربه، تحقيق محمد سهل العريان، المكتبة التجارية الكبرى 1953 م.

. العقد الفريد لابن عبد ربه، تحقيق مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى

1404 هـ. 1983 م.

. الفخري في الآداب السلطانية، محمد بن علي بن الطقطقي، دار المعارف القاهرة، 1945 م.

- الفصل في الملل والنحل، ابن حزم الظاهري، مكتبة الخانجي، القاهرة.

. الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي تحقيق عبد الله دراز، دار الكتب العلمية، بيروت.

. بدائع السلك في طبائع الملك، لمحمد ابن الأزرقي، وزارة الإعلام، بغداد طبعة 1977.

. تهذيب الأخلاق، يحيى بن عدي، تحقيق ناجي تكريتي، منشورات عويدات 1968 م.

. الإسلام سياسة وعقيدة، مكسيم رودنسون، ترجمة أسعد صقر، بيروت، دار عطية، ط1، 1996 م.

. سراج الملوك، أبو بكر الطرطوشي، تحقيق رياض الرايس، لندن 1990 م.

. سلوك المالك في تدبير الممالك، ابن أبي الربيع، تحقيق ناجي التكريتي، منشورات عويدات 1978 م.

. سنن ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار

الكتب العلمية، بيروت.

. السياسة الشرعية لابن تيمية، تحقيق علي بن محمد العمران، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

. صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد ابن إسماعيل البخاري، طبعة بالأوفست، دار الفكر، بيروت.

. صحيح مسلم بشرح النووي، الطبعة الأولى 1347هـ. 1929م، المطبعة المصرية بالأزهر.

. فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، اعتناء أبو قتيبة

الفاريابي، دار طيبة، السعودية.

. فضائح الباطنية، تحقيق عبد الرحمن بدوي، المكتبة الثقافية.

. الفخري في الآداب السلطانية، محمد بن علي بن الطقطقي، دار المعارف القاهرة، 1945 م.

. الكامل في التاريخ، ابن الأثير، دار الفكر، بيروت، 1978 .

. مجموع الفتاوى، مكتبة المعارف، الرباط، د.ت

. المستدرک على الصحيحين، محمد بن عبد الله أبو عبد الله الحاكم النيسابوري، تحقيق مصطفى عبد

القادر عطا، ط 1411/1هـ. 1990 م، دار الكتب العلمية، بيروت.

- مسند الإمام أحمد، عمل الشيخ محمد ناصر الألباني، المكتبة الإسلامي، بيروت.

. مقدمة ابن خلدون، إعداد واعتناء أحمد الزعبي، نشر دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت.

. مقام السياسة، لسان الدين ابن الخطيب ، تحقيق جليل عطية.

النشاطات التبشيرية في إندونيسيا

تداعياتها على المسلمين وموقف المفكر محمد ناصر من أساليبها

Christian Mission in Indonesia :Response of Mohammad Natsir

د. سوهيرين محمد صالحين

د. ناصر يوسف

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 05 مارس 2019	تاريخ الإرسال: 23 فيفري 2019
ملخص: يستعرض هذا البحث نشاطات التبشير المسيحي ومخاطره على المجتمع الإندونيسي المسلم ذي الغالبية السكانية، والذي ما تزال انعكاساته السلبية تلقي بظلالها على الوحدة الوطنية، حيث تفككت إندونيسيا في إنسانها وجزرها لأسباب دينية في الغالب. كما بسطنا في هذا البحث مخاوف المفكر الإندونيسي محمد ناصر وتحذيراته لحكومة سوهارتو من تداعيات توسع التبشير المسيحي بأشكال خفية وغير قانونية في ظل رضا الغرب الليبرالي المتوحش عن سوهارتو الذي كان يغض بصره عن التبشير المسيحي غير القانوني والمرفوض من الإندونيسيين المسلمين.		
الكلمات المفتاحية: التبشير المسيحي؛ إندونيسيا؛ محمد ناصر.		
Abstract: The paper exposes the danger threat of Christian mission in Indonesian Muslim community that represent largest population of the country. It brings negative impact on national stability and disunite people due to such kind of religious activity. Moreover, it also describes the fear of Indonesian Muslim thinker, Mohammad Natsir, who vehemently criticized against Suharto's policy to support hidden Christian missionary activities to comply with liberal thought of West at the time when he was heedless to hear the protest from Muslim masses.		
Keywords: Christian Mission, Indonesia, Mohammad Natsir.		

بعدما تمَّ حرمان محمد ناصر من المشاركة السياسية في عهد سوهارتو، ركَّز جهوده في تنمية المجتمع الإندونيسي عبر الدعوة الإسلامية من غير أن يتخلَّى عن العمل السياسي الحر، وذلك على الرغم من أن نظام سوهارتو حظر حزب ماشومي رسميًا من المشاركة السياسية؛ حيث قام محمد ناصر مع زملائه في حزب ماشومي بتأسيس المجلس الأعلى الإندونيسي للدعوة الإسلامية، وذلك في وقت استغلَّ فيه المغرضون مبادئ بنتشاسيلا فلسفة الدولة لاستعداد المسلمين والتشكيك في معتقداتهم بحجة أن الإسلام دين متطرّف. وللأسف كان نظام سوهارتو يقاسمهم العداء للإسلاميين. وكان من ضمن استراتيجية المترّصين الدوائر بالمسلمين، أنهم قاموا ببناء كنائس ومراكز صحية ودور رعاية الأيتام ومدارس في معازل المجتمع المسلم من غير استئذان الحكومات المحلية. (Mohammad Natsir, 1980, p. 7).

محمد ناصر (Mohammad Natsir) من مواليد محافظة سومطرة الغربية (West Sumatra) بتاريخ 17 يوليو 1908م. شغل منصب وزير الإعلام تزامنًا مع استقلال إندونيسيا في الفترة (1946-1948م)، ثم رئيس وزراء إندونيسيا في عهد أحمد سوكارنو (1950-1951م). وفي عام 1980م حصل على جائزة الملك فيصل في مجال خدمة الإسلام؛ حيث توفي عام 1993م.

أولاً: محمد ناصر منافعاً عن دافعية الإسلام وإنجازاته

وقف محمد ناصر ضد النشاطات التبشيرية، وأنهم سوهارتو بمساعدة القائمين عليها بشكل من الأشكال؛ فقد تغاضت حكومة سوهارتو عن الأساليب غير القانونية التي يسلكها المبشرون؛ مما سهّل عليهم دعم النشاطات التبشيرية وإضفاء الحماية القانونية على تجاوزاتها. (Rifal Ka'bah, 1986). إن وقوف محمد ناصر على خفايا النشاطات التبشيرية في إندونيسيا، يرجع إلى خبرة تاريخية وميدانية اكتسبها من النقاش المستفيض مع المسيحيين منذ أيام الاستعمار؛ حيث قاموا وقتذاك بالإساءة للإسلام عبر مؤلفاتهم بله ألسنتهم. (Mohammad Natsir, 1938).

في هذا الصدد، أكّد بروكمان الخبير الهولندي في شؤون المجتمع الإندونيسي أن ما تقوم به جمعية المحمدية من نشاطات في مجال التعليم والخدمات الصحية ومساعدة الفقراء، هو تقليد واضح لما يقوم به المسيحيون من نشاطات اجتماعية وإنسانية. كما رأى أن التبشير أثر بشكل ملحوظ في التقدم الاجتماعي في الهئية المحمدية. وقد ادعى بروكمان أن التخلف في المجتمع المسلم سببه عدم اهتمام زعماء المسلمين بالتعليم النوعي وتطوير الخدمات الاجتماعية، يقول: "إن الإسلام لا يعترف بالرهبانية كما هو الشأن لدى النصرانية؛ غير أن الدين المسيحي يركز على النشاطات التعليمية تماشيًا مع المصادر الإنجيلية. وبالعكس نلغي الدين الإسلامي يبحث في سبل التغلب والسيطرة على بلدان أخرى لاعتناق الإسلام غير عابئ بخدمة المجتمع، وتنتهي مهمته عند النطق بالشهادة. لم نجد الإسلام مهتمًا بتعليم الناس مثلما تهتم النصرانية". (Mohammad Natsir, 1938).

أثارت هذه الكتابات وغيرها غضب محمد ناصر؛ ما جعله يرفض هذه الاتهامات التي يتفوّه بها رؤساء الكنائس الذين يجهلون تعاليم الإسلام جهلاً مبيئاً، علاوة على أنهم لم يقرأوا كتاب الإسلام، ولو قرأوه لأسلموا. إن بروكمان وغيره، في نظر محمد ناصر، يجهلون عن قصد أو يتجاهلون عن عمد إسهامات الإسلام والمسلمين في قيام حضارة دانت لها الإنسانية في لحظة تاريخية كان الغرب يموج في ظلام وجهل وأمية واقتتال.

رأى محمد ناصر أن غالبية النصارى قد عجزوا عجز الجاهل عن فهم شمولية الإسلام، نظراً إلى موقفهم الديني من رسول الإسلام محمد صلى الله عليه وسلم؛ فإن لم يقبلوا رسول الإسلام فأئى لهم أن يفهموا رسالة الإسلام؟ وإذ إن الاعتراف شيء يختلف عن الإيمان؛ فإن هناك من غير المسلمين من يعترفون بإنجازات الإسلام العلمية والحضارية كما عبّر عن ذلك المشتشرق هر جيب الذي يقول: "إن الدين الإسلامي ليس مجرد نظام رباني وحسب، بل هو أيضاً تعاليم حضارية تفيد البشرية". (Deliar, 1973, pp.278-279). وهذا المؤرخ الإنجليزي سير توماس أرنولد يعترف بأن الإسلام هو مصدر رئيس من مصادر التقدم الحضاري الذي لا يماثله دين آخر في العالم. وأكد بأن تعاليم الإسلام لا تتوقف عند النطق بالشهادة؛ وإنما هي جوهر الأنشطة البشرية إذ في ظلها يتحقق قانون التوازن بين العقل والروح. (Mohammad Natsir, 1954, p 127).

لقد أفاض محمد ناصر في الحديث عن الأنشطة الإصلاحية في مجال التعليم والخدمات الطبية التي تقوم بها جمعية المحمدية، واعتبر أنه لا علاقة لها بتقليدهم لغيرهم في العمل الجاد، وما تنتهجه جمعية المحمدية لم يكن من واقع ردّهم على جماعات التبشير في إندونيسيا. وإنما ذلك سابق في الإسلام، ولو اطلع عليها النصارى لوجدوها قائمة بذاتها، وهي تندرج في إطار الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، علاوة على أن التدافع أمر فطري في البشر، وأن الدفاع عن الإسلام في وجه التيارات المعادية فريضة تترواح بين الدعوة والجهاد.

ويرى محمد ناصر أن ما حقّقه نصارى إندونيسيا من تفوق في الخدمات التربوية ما كان له أن يحصل لولا الدعم المادي والمعنوي الذي تلقوه من إدارة الاستعمار الهولندي. هذه الفرص الاقتصادية والتسهيلات الاجتماعية لم تتح للمسلمين بسبب التفرقة العنصرية والدينية التي ينتهجها المستعمرون الغزاة للبلاد الإسلامية. علاوة على أن الاستعمار الهولندي كان هدّاماً في بلاده غيره؛ فقد عمد إلى هدم ما له علاقة بالحضارة الإسلامية، بل سعى سعياً حثيثاً إلى اقتلاع جذوة الإيمان من قلوب الإندونيسيين وهم على بؤسهم وفقرهم. (Mohammad Natsir, 1954, p 129). إنه من العبث القول إن الدين هو سبب تقدم النصارى الإندونيسيين في مجال التعليم وتأخر المسلمين. يقول محمد ناصر: "إن المسلمين ليسوا بحاجة إلى استشارة زعماء الديانة النصرانية فيما يتعلق بكيفية إدارة التعليم. إن المسلمين يستنيرون بالتعاليم الربانية في أمور حسّاسة مثل التربية والتعليم، وهم بحاجة إلى دعم الحكومة لتحقيق الأهداف المنشودة". (Mohammad Natsir, 1954, p 129).

ثانياً: حرق بعض الكنائس

إن الأمر الذي أدى إلى حساسية أكثر، أن الحركة التبشيرية في إندونيسيا لم ترع مشاعر المسلمين؛ فكانت أفعالها الاستفزازية سبباً في تأجيج مشاعر المواطنين. وفي شهر يونيو عام 1967م، قام المسلمون في مدينة آتشيه بإحراق كنيسة، تبعها بعد ذلك إحراق كنائس أخرى في مدينة أجونج فاندانج (Ajung Pandang) بجزيرة سولاوسي؛ أما في العاصمة جاكارتا فقد قام المسلمون بإحراق المؤسسة التعليمية النصرانية. (Mohammad Natsir, 1954, p 129).

لا بد من أن هناك أسباباً وراء حرق الكنائس. في الواقع أن المسلمين قد اشتكوا إلى الحكومة من خطورة النشاطات التنصيرية في معازل المجتمع المسلم، غير أن الحكومة تجاهلت ذلك؛ ما أدى في الأخير إلى قيام المواطنين بفعل ما رأوه يطفئ غضبهم.

ومما لا شك فيه أن مثل هذه النشاطات التبشيرية كانت سبباً في توسيع فجوة العداء بين أبناء الوطن من مسلمين ونصارى؛ ولكن بعد الذي حدث من تصادم بين المواطنين المختلفين في دياناتهم، تدخلت الحكومة وعقدت اجتماعاً بين ممثلي الأديان بحثاً عن حلٍ لهذه المشكلة. ومن المؤسف أن المجتمعين لم يتوصلوا إلى حل يرضي كل الأطراف؛ فقد رفض ممثلي النصارى التعليمات الرسمية لوزارة الشؤون الدينية التي تحصر التبشير في الدين ليس لهم دين أو الذين لم يعتنقوا ديناً من الديانات.

لقد أجمع معظم ممثلي الأديان على تعليمات الوزارة بخلاف النصارى الذين أصروا على نشر ديانتهم في مجتمع غالبية مسلمة. وجدير بالذكر أن سوهارتو كان على وعي بوجود هذه النشاطات التبشيرية، وأنه قام ببذل جهود مشكورة من أجل حل المشكلة التي كانت قد تحولت إلى قضية رأي عام. وتأكيداً لجهوده نقل نُتقاً من خطابه الذي استفتح به الجلسة: "من واجب الحكومة أخذ الإجراءات اللازمة تجاه اللوائح الخاصة بنشر الأديان في الدولة وتقديم جميع التسهيلات القانونية ضماناً لسلامة المجتمع؛ إذ لا ينبغي للحكومة التدخل في اعتناق شخص لدين دون سواه. وبالعكس إن التعايش السلمي بين الأديان بات ضرورياً للإبقاء على الاحترام قائماً بين المواطنين، ولا يمكن لأية فئة فرض اعتناق دين معين خارج ما ينص عليه القانون. إن الحكومة غير معنية بوضع عراقيل أمام نشر تعاليم الدين بشرط أن يحترم كل واحد منكم لوائحها وأنظمتها. وهذا من ضمن مساعي الحكومة للتأكيد على أن كل واحد لديه الحق في دعوة من ليس لهم دين أو دعوة الذين لم يعتنقوا ديناً من الأديان. (Mohammad Natsir, 1980, p 11).

ثالثاً: مواقف المسلمين من النشاطات التبشيرية

استهدفت عملية التنصير في إندونيسيا المجتمع المسلم لسببين رئيسين: الأول: إندونيسيا باعتبارها أكبر دول العالم الإسلامي؛ الثاني: أن دعاة النصرانية يعلمون أن المسلمين ملتزمون بدينهم ولا بد من القيام بعمل جاد لإقناعهم بما جاء في الإنجيل، ولأجل تحقيق أهداف التنصير يتطلب التخطيط

المستمر من غير توقّف لتكون معظم مناطق إندونيسيا تحت رحمة النصارى؛ ما يجعل بناء الكثير من الكنائس أمراً مقبولاً.

ولتأكيد تلك المحاولات التنصيرية، ننقل ما جاء على لسان أحد المبشرين النصرانيين: "يمكن القول إن إندونيسيا أرض خصبة وإن لأهلها قابلية لتعاليم الإنجيل. وبسبب تلك الجهود التي نقوم بها فإن عدد البروتستانت قد بلغوا 13 مليوناً. فالأمر الذي يهمننا هو تكثيف المحاولات الجادة لنشر تعاليم الإنجيل في بلد يكثر فيه المسلمون بشكل ملفت للانتباه؛ ولهذا نحن مطالبون ببذل جهد دعوي أكبر، بحيث لا تستهدف الناس العاديين وحسب، بل علينا أن نستهدف، أيضاً، المثقفين وكبار الموظفين في الدولة". (Hussein Umar, 1991, p 24)

إن طموحات النصارى في نشر ديانهم في إندونيسيا المسلمة هي أبعد ما تكون من التبشير، وهو أن تكون إندونيسيا تحت قبضتهم الشريرة؛ لهذا ظلوا يلعبون على وتر الدستور الذي يكفل أحد بنوده حرية الديانة. وعليه فقد قام محمد ناصر بالوقوف أمام نواياهم الخبيثة مبرراً بأن حجتهم الدستورية داحضة وما هي إلا خدعة ليس من السهولة أن تنطلي علينا نحن المسلمون العارفون بأساليب الطاعنين في الإسلام. إن الحرية الدينية كما جاءت في بنود الدستور لا تعني استباحة الدين الإسلامي الذي هو دين الأكثرية؛ إذ لا يعقل أن يكون الذين وضعوا الدستور بهذا الغباء، وهم أكثر الناس معاناة من الاستعمار ورجالاته المبشرين؛ وهل حاربوا الاستعمار والغزاة إلا ليبقوا على دينهم ووطنهم؟ إن القانون الذي لا يمكن القفز عليه هو أن معظم ممثلي الأديان قد اتفقوا على أن التبشير يكون في أوساط الذين لا دين لهم. (Mohammad Natsir, 1980, p 11).

رأى محمد ناصر أن مثل هذه التصرفات الخبيثة، تتعارض تماماً مع مبادئ فلسفة الدولة بنتشاسيلا كما جاءت في دستور 1945م، وذلك حفاظاً على التعايش السلمي بين المواطنين. كما رأى أن سياسة تنصير المسلمين تخالف أيضاً مبادئ التسامح والاحترام لا سيما أن المسلمين أكثرية في المجتمع الإندونيسي المتعدّد الأديان والأعراق؛ وإلا فإن عناد النصارى سيكون خطراً على أمن إندونيسيا واستقرارها، فمثل هذه التصرفات الدينية التي ليست من الدين تتوجه نحو تأجيج الصراعات لأمد طويل.

لقد اتهم محمد ناصر ممثلي النصارى بأنهم لم يحترموا القانون أو يلتزموا به؛ إذ إن التبشير الديني عندهم فوق القانون الذي ليس من الدين؛ وإلا لماذا يقيمون كنيسة في قلب مدينة آتشيه بينما لا يوجد في آتشيه مواطن مسيحي؟ أليس في هذا تعدياً على القانون؟ إن تفكيرهم مادي للغاية من منطلق أن المزيد من التبشير هو مزيد من المال القادم من الغرب المسيحي. وإن مما لا شك فيه أن هذه السلوكيات الشيطانية تزيد من غضب المسلمين وتدفعهم إلى حرق الكنائس التي أقيمت بشكل استفزازي غير قانوني.

أشار محمد ناصر إلى أن دعاة الإسلام احترمو جيرانهم المسيحيين ولم يتجروا على نشر تعاليم الإسلام في المجتمع النصراني؛ بينما يقوم دعاة النصرانية بتوزيع التعاليم والمنشورات والمجلات والصحف والدوريات والأناجيل في أوساط المجتمع المسلم. (Mohammad Natsir, 1980, p 10).

لم يحترم النصراني القانون الذي كفل حرية نشر الدين في الأماكن التي يتواجد فيها المسلمون الذي ينههم الدين عن الردة ويبشّرهم إن فعلوا ذلك بنار جهنم خالدين فيها، لقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَرْتَدِدْ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة: 217)، ومن ثم فإن المسلمين يفهمون قوله تعالى ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾ (البقرة: 256) من منظور الآية 217 من سورة البقرة؛ فلا يكرهون النصراني على تغيير دينهم، ومن ثم هم يحترمون القانون؛ ولكن هذا لا يعني أنهم يتساهلون أم الردّة؛ فالمسلمون رحماء فيما بينهم، يخافون على أنفسهم من عذاب النار والخلود فيها إن هم ارتدوا. ومثل هذا الإيمان لدى المسلمين يجله النصراني، بل ويتعجبون من غضب المسلمين الحارق إذا أقيمت كنيسة في مجتمعاتهم.

تذمّر محمد ناصر من الوجود المكثف للمبشرين الغربيين في المجتمع الإندونيسي المسلم؛ حيث انتقد سياسة الحكومات الغربية التي تنافق بأن الدين ليس من اختصاصاتها؛ بينما هي تبعث المبشرين وتدعمهم معنويًا وماديًا لنشر تعاليم المسيحية في أوساط المسلمين. أليس هذا استعمارًا بشكل من الأشكال؟ وإذا كانت الحكومات الغربية تدّعي أن نواياها سليمة تتمثل في مد يد العون للفقراء في دول مسلمة مثل إندونيسيا، فعليها إذاً أن تنأى بنفسها عن القيام بذلك عبر الإرساليات التبشيرية؛ ولكن تبين لنا، كما يقول محمد ناصر، أن المساعدات المالية من الحكومات الغربية لا يمكن فصلها عن التبشير بالمسيحية.

لقد طالب محمد ناصر من دعاة النصرانية في إندونيسيا عدم استغلال تعاليم الأناجيل المقتصرة على تبادل الاحترام وحفظ الأمن في المجتمع، كما ناشد المسلمين بعدم الاغترار بهذه التعاليم؛ فتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية أولى من أية تعاليم أخرى تحارب التوحيد والموحدين؛ فأين الاحترام إذاً؟ وأين هم من حفظ الأمن إذا حاربوا توحيد الموحدين؟ أليس بعملهم الاستفزازي هذا، يتوجهون نحو ضرب الاستقرار الذي أقامه الإسلام وحافظ عليه على الرغم من عنت الاستعمار وخبثه؟ إن النصراني مخادعون ولا يعنهم التعايش السلمي بين الأديان والأعراق؛ لأنهم يشغلون في الظلام وينشطون في مناطق الفوضى، وإذا هم اشتغلوا في وضوح النهار افتضح أمرهم وظهر مكرهم. ولهذا فإن إحراق الكنائس له ما يبرّره قانونيًا وأخلاقيًا، يقول محمد ناصر: "المسلمون على وعي تام بأن دينهم الإسلامي مهتد من دعاة التبشير بطرق غير قانونية بله أخلاقية. وبالنظر إلى تلك المحاولات الشيطانية فإن المسلمين مطالبون اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، بالدفاع عن دينهم في وجه ما يحاك ضدهم من مخططات دينية خبيثة. وإذا استمر الحال على ما هو عليه، فإن ذلك لن يكون في صالح مستقبل الوحدة الوطنية". (Mohammad Natsir, 1980, p 14).

لقد ذكّر محمد ناصر المواقنين بأن اختلافهم الديني والعربي لم يقف عائقاً أمام المواجهة والمقاومة والجهاد ضد الاستعمار الهولندي حتى أخرجوه مهزوماً مدحوراً. وإذا نحن نجحنا في طرد الاستعمار أنفشل في الحفاظ على الاستقرار عبر تبادل الاحترام وعدم التعدي على الحقوق الدينية المكفولة في الدستور؟ ثم أجاب عن بعض التساؤلات منها أن المسلمين ملزمون بمبادئ حرية الديانة كما جاء في الآية الكريمة: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾ (البقرة: 256).

لقد أكد محمد ناصر بأننا ملزمون جميعاً باحترام القانون الواضح في مثل هذه المسائل الخطيرة التي قد تنسف المجتمع نفساً، علاوة على أن عملية الدعوة والتبشير لا بد أن تركز على تبادل الأفكار والوقوف على أساليب الإقناع بحثاً عن الحق من غير ضغوطات مالية ومادية؛ لأن معظم الذين يدخلون في المسيحية هم من فقراء إندونيسيا، كما يتوجه دعاة المسيحية إلى الأميين الذين يجهلون لغة الحوار بله لغة الإقناع. إن الإسلام يحترم أهل الكتاب ويطالب المسلمين معاملتهم بالحسنى، ومن ثم لا خوف عليهم من المسلمين إذا عاشوا بين ظهرانهم ينعمون بديانتهم التي ارتضوها لأنفسهم؛ إذ إن حسابهم عند ربهم وليس عند المسلمين. يقول الله تعالى في هذا الصدد: ﴿فَلِذَلِكَ فَادْعُ وَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَقُلْ آمَنْتُ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ كِتَابٍ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمُ اللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ لَا حُجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾ (الشورى: 15).

نَبّه محمد ناصر دعاة النصارى بأن هناك توجيهات من الله سبحانه وتعالى لرسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم باتباع أساليب الحوار والإقناع مع أهل الكتاب، كما جاء في هذه الآية الكريمة: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ (آل عمران: 64). كما طالب المبشرين بإبداء الاحترام تجاه جيرانهم المسلمين، وأن يقدرُوا أغلبيتهم عليهم، وليطمئنوا بأنه لا يوجد في عقيدة المسلمين قتال الأبرياء المسلمين بله المجاورين. إن التعايش السلمي قيمة عالية من قيم الإسلام، واستشهد بقول الله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّمَا يَنْهَاكُمْ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الممتحنة: 9).

من يقرأ محمد ناصر قراءة دينية، يلقي أنه كان حريصاً كل الحرص على ترسيخ قيم التعايش السلمي في المجتمع الإندونيسي؛ إذ حذر دعاة النصرانية من عدم التوجه بنشاطهم التبشيري إلى المجتمع المسلم؛ لأن ذلك يمس مشاعر المسلمين ويؤذيهم. (Mohammad Natsir, 1974, pp 6-9).

ونظراً إلى حدة الصراع بين المسلمين والمسيحيين، عقدت حكومة جاكارتا حواراً مباشراً بين الزعماء الدينيين عام 1967م كما أسلفنا القول. وقد وافق ممثلو الأديان الثلاثة: الإسلام والهندوسية والبوذية على احترام القانون، وانتهزوا الفرصة لتبادل الآراء فيما بينهم حول نبذ التفرقة العرقية والدينية بحيث يعيشوا جنباً لجنب في أمن واستقرار. إضافة إلى ذلك فإن معظم ممثلي الديانات المختلفة اتفقوا على أن النشاط الدعوي يشمل غير المعتنقين لدين ما، غير أن زعماء النصارى عارضوا هذا الاتفاق

وأصروا على أن النشاطات التبشيرية لا بد أن تشمل، أيضاً، أصحاب الديانات الأخرى. وإن مثل هذه التصرفات من قبل زعماء المسيحية تدل على أن حفظ الأمن ليس في حساباتهم الدينية؛ ما أدى بفعلهم الأناني هذا إلى تجدد الصراع الديني بين المسلمين والمسيحيين.

جدّد محمد ناصر الدعوة إلى الاحتكام إلى العقل، وذلك في خطبة ألقاها بمناسبة عيد الفطر المبارك في جاكارتا؛ حيث أشار فيها إلى خطاب ألقاه رئيس الكنائس الدولي نيابة عن بابا الفاتيكان بمناسبة ذكرى العام الجديد 1968م، طالب فيه جميع معتنقي الأديان الاهتمام بمبادئ التعايش السلمي وتطبيقها على أنفسهم. وأن ما قاله رئيس الكنائس الدولي، قد استحسّنه السيد أبو الأعلى المودودي من شبه القارة الهندية، وقام محمد ناصر بتبليغه في خطبته التي ألقاها بمناسبة عيد الفطر المبارك، مستشهداً بهذه الآية الكريمة: ﴿فَلِذَلِكَ فَادْعُ وَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَقُلْ آمَنْتُ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ كِتَابٍ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمْ اللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ لَا حُجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾ (الشورى: 15).

لقد قام محمد ناصر بنقد الحكومة المركزية في جاكارتا التي لم تهتم بخطورة النشاطات التبشيرية في أنحاء إندونيسيا؛ حيث تغاضت عن بناء الكنائس في أوساط المسلمين من غير إذن استئذان الحكومة. واعتبر محمد ناصر أن عدم تجريم هذه النشاطات غير القانونية، فيه دلالة على أن الحكومة المركزية متغاضية على هذا الوضع السيئ وربما راضية؛ حتى تُشغل الإسلاميين عن العمل السياسي.

ناصر محمد ناصر قضايا أمته، ووقف في وجه التحديات التي تأخذ بخناقها. ومن ضمن مساعيه المشكورة أنه قام بإرسال خطاب إلى الدكتور فركيول (J. Verkuyl) احتجاجاً على قوله المسيء للإسلام والمسلمين بعد حرق الكنائس على أيدي الغاضبين. فركيول مسيحي هولندي، ورئيس الكنيسة في جاكارتا التي أدت دوراً مهماً في تفعيل النشاطات التبشيرية في إندونيسيا، وهو أيضاً مستشار مجلس الكنائس الإندونيسي.

لقد قال محمد ناصر إن العلاقة بين المسلمين والنصرانيين باتت علاقة غير ودية بسبب نشاطاتهم الاستفزازية التي لا تحترم مشاعر المسلمين. كما حذّر المسلمين من أن النصاري في تزايد مستمر بسبب التسهيلات المالية، والتغطية على نشاطهم غير المشروعة من مناصريهم في حكومة سوهارتو، التي دعمت هي الأخرى النشاطات التبشيرية منذ أن حكم سوهارتو البلاد. إن الصراع بين المسلمين والنصرانيين لا يمكن إيجاد حلول له بمجرد إصدار أحكام تدين هؤلاء الذين قاموا بحرق الكنائس؛ إذ يفترض من الحكومة اتباع سياسة حكيمة تبحث في جذور المشكلة، لا سيما أن السبب الرئيس من وراء غضب المسلمين والهجوم على الكنائس، هي المحاولات المنظمة لتنصير المسلمين؛ ولعل هناك أسباباً أخرى وراء سرعة انتشار المسيحية في البلاد لها علاقة بتعيين النصاري في حكومة سوهارتو؛ حيث تسلموا حقائب وزارية حساسة.

يقول محمد ناصر ما إن تولى سوهارتو الحكم، حتى بدأ في تطبيق إملاءات غربية في كيفية إدارة حكمه؛ حيث استعان بالمنظور الغربي الليبرالي في صياغة مشروعه الإنمائي بما فيه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وذلك على حساب جوانب روحية كانت أساس استقرار المجتمع المتعدد الأديان والأعراق. ورأينا أن سوهارتو قد تعامل في أول يوم من حكمه مع الإسلام بأنه دين رجعي يعارض كل ما له علاقة بالتقدم والحداثة. ولأجل تحقيق طموحاته السياسية قام بتعيين التكنوقراط من العلمانيين والنصرانيين، وكافأهم بمناصب حكومية مهمة. وجدير بالذكر أن محمد راشيدي (H.M. Rasjidi) المفكر البارز، لفت الانتباه إلى أن حكومة سوهارتو عرضت قانوناً للزواج يتناقض تماماً مع مبادئ الإسلام، واعتبر أن مشروع قانون الزواج هذا، كان في أساسه يخدم أجندة تنصيرية. (Majalah Tempo, September 1973)

نعود إلى القول بأن النشاطات التبشيرية في إندونيسيا امتدت إلى الطلبة المسلمين في مدارسهم لغرس المسيحية في عقولهم عبر تعاليم الأناجيل. ومن المؤسف أن معظم الآباء المسلمين الذين أرسلوا أولادهم إلى مدارس النصراري لم يكن لهم فهمًا كافيًا بالإسلام، ورأوا أن تعاليم المسيحية تتماشى مع متطلبات الحياة الحديثة نظرًا إلى التسهيلات التربوية المتاحة. وقد كانت مبرراتهم من ابتعاث أولادهم إلى تلك المدارس، هو الحرص على مستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي والاقتصادي. (أبو هلال الأندونيسي، 1984، ص 88-89). بعد التحاقهم انتهز المدرسون النصرانيون فرصة تعليمهم مواد لها علاقة بتعاليم الأناجيل. علاوة على ذلك فإن مدارس النصراري لم تكن تتيح للطلبة المسلمين تسهيلات تمكّنهم من أداء الصلاة في المدارس، بل كانت تمنعهم من الذهاب إلى المساجد لأداء صلاة الجمعة بحجة ضرورة الالتزام بلوائح المدرسة التي تمنع الغياب من غير مبرر مادي.

إن خطط هذه المدارس كانت تندرج ضمن استراتيجية منظمّة، معقولة ومقبولة، يتبعها النصراري في تحويل المسلمين الشباب عن ديانتهم؛ فهي بالنسبة إليهم مرحلة مناسبة لترسيخ جذور الإيمان المسيحي في أعماق حياتهم الفقيرة والمحرومة، ومن غير شك في أن هذه المدارس تتلقى تسهيلات مادية من هيئة الكنائس الدولية (محمد البهي، 1982). وقد كان لمحمد ناصر، كما أسلفنا القول في الفصول السابقة، مواقف صارمة من المسلمين الذين يبعثون أولادهم إلى مدارس النصراري؛ فقد وبّخهم على أفعالهم التي لا تمت للإسلام بصلة.

لقد نبّه محمد ناصر لمدى خطورة سياسة التنصير منذ سبعينيات القرن الماضي، تنبيه الحريصين على مستقبل الأمة الإسلامية؛ ما سيتحق الشكر والتقدير؛ لا سيما أن من وصلوا إلى مكانة محمد ناصر لم يعودوا يشغلون أنفسهم بمثل هذه المسائل التي يعدّونها من تفاهات العامة. لقد شغلهم الدنيا فانشغلوا عن الآخرة، وأي منقلب سينقلبون؟

والجدير بالذكر، في نظر محمد ناصر، أن عمل النصارى في تحويل المسلمين الفقراء عن دينهم تتعارض مع مبادئ تعاليم الأنجيل التي تؤكد على أهمية المحبة وتبادل الاحترام وحفظ السلم المدني في مجتمع متعدّد الأديان والأعراق؛ حيث إن غالبيته مسلمة. ولعل هناك من يعتقد من دعاة النصارى الغلاة أن النشاطات التبشيرية في أوساط المجتمع المسلم واجب ديني؛ ولكن عليهم أن يعوا بأن استفزاز الأغلبية قد تزيد من هوة العداوة بين معتنقي الأديان؛ ما قد يؤدي إلى مزيد من حرق الكنائس احتجاجاً على خطط التبشير غير الأخلاقية وغير القانونية.

رابعاً: اغتيال إريك كونستابل.. والتبشير عن طريق الخدمات التعليمية

ما من شكّ في أن اغتيال المبشّر الأسترالي إريك كرنستابل (Eric Constable) في أرض إندونيسيا كان من نتائج التبشير النصراني غير الأخلاقي وغير القانوني، وكانت الحادثة الدموية هذه قد وقعت عام 1974م بعد أن تمّ الكشف عن نشاطاته الدعوية غير القانونية؛ حيث لم يكن يسمح لأحد أن يلقي خطابات دينية أو يمارس نشاطات دعوية إلا بمراجعة وزارة الشؤون الدينية. وكان وصول هذا الرجل إلى إندونيسيا بدعوة من إحدى الكنائس في جاكرتا، فلم يراع حساسية المجتمع المسلم؛ حيث أوغل في التنصير حتى اكتشف أمره، ولقي حتفه.

لقد نما التبشير الديني النصراني في إندونيسيا بشكل ملف للانتباه مع مطلع نظام سوهارتو الجديد؛ حيث استغل دعاة النصارى ما قامت به حكومة نظام سوهارتو من إدخال إصلاحات جذرية على مناهج التربية والتعليم بحجة ملاءمتها للعصر ومتطلباته التكنولوجية. وكانت الحركة الإصلاحية في مجال التربية والتعليم تهدف إلى إعادة النظر في المنظومة التربوية لعام 1989م التي لم تكن، في نظر صناع القرار التربوي، تلبي حاجات التنمية الاقتصادية والدولية. علاوة على أن منظومة التعليم القديمة كانت مركزة لا تتلاءم مع مبادئ الحكم الذاتي الإقليمي، في الوقت الذي كانت فيه مخططات التنمية في الستينيات من القرن الماضي تركّز على الجوانب الاقتصادية والقومية.

ومن منظور الإصلاح التربوي باتت مخططات التنمية تركّز على الجوانب الاقتصادية والأمنية تحت رقابة مشدّدة من الحكومة المركزية في جاكرتا، والتي وضعت نظام التعليم الديني تحت إطار فلسفة الدولة بنتشاسيلا. غير أن مثل هذه الإصلاحات التربوية لم تكن تهدف في أساسها إلى غرس القيم الدينية في قلوب النشء؛ وإنما ركزت على بنتشاسيلا بوصفها قيماً بشرية بديلة عن الدين، ومن ثم عملت حكومة سوهارتو على تثبيت مبادئ بنتشاسيلا الغامضة في عقول الطلبة، وهي مبادئ ليست من الدين في شيء. وإذ يفتقد الطلبة إلى الدين؛ فإن مهمّة التبشير الديني النصراني تكون نخوة ورخوة.

ونظراً إلى المساعي التي قامت بها حكومة نظام سوهارتو، فقد وجدنا أن بعض الهيئات النصرانية قد احتجّت في بعض المدن الإندونيسية، وأعلنت جهاراً عن رفضها للمشروع الإصلاحي المرتبط بالنظام التعليمي الديني في مدارس النصارى؛ حيث جاء في منظومة الإصلاح الجديدة حظر تعليم الدين الإسلامي للطلبة المسلمين من قبل المدرّسين النصرانيين لا سيما في مدارس النصارى أو المؤسسات التعليمية

النصرانية التي يلتحق بها الطلبة المسلمين كما أسلفنا القول. وقد حذّرت الحكومة الإندونيسية من أن تعليم الدين الإسلامي الذي يقوم به غير المسلمين لا شك في أنه سينجم عنه سوء فهم لدى الطلبة؛ فلا يفهمون دينهم فهمًا صحيحًا، وفي هذا خطر على الأسرة والمجتمع وعلى مستقبل السلم المدني. لقد احتجّ زعماء النصارى على تلك السياسة التعليمية واعتبروها تدعو إلى التفرقة العنصرية وتتناهى مع دستور عام 1945م. (Sinar Harapan, 2003).

اعتبرت الهيئات النصرانية أن المواد الدينية من العبث إدراجها ضمن المناهج الدراسية؛ لأن الوعي الديني لا يمكن تحصيله إلا من داخل الأسرة. (Tempo Interactive, 2003). كما طالبت من الحكومة عدم التدخل في أمور التعليم الديني، وشددت على ضرورة شطب البنود المرتبطة بنظام التعليم الديني والاستغناء عنها. (Koran Tempo, 2003). وحاججوا بأن إدخال إصلاحات في مجال التعليم يتعارض مع مبادئ فلسفة الدولة بنتشاسيلا، وأن الدين لا يكتسب في المدارس بل يكتسب من الأسرة. (Sinar Harapan, 2003). وهم بذلك كانوا يهدفون إلى إخلاء المدارس والجامعات من تعاليم الدين الإسلامي حتى يخلو لهم الجو التبشيري؛ وكذلك هم يفكّرون ويمكرون.

وردًا على تلك السياسة النصرانية الرافضة للمشروع الإصلاحي في مجال التعليم، وقف اتحاد شباب الطلبة الكاثوليكين (Persatuan Mahasiswa Katholik Indonesia) معارضًا لبعض مطالب النصارى، وذلك على النحو الآتي: أولاً؛ يعتبر اتحاد الطلبة الكاثوليكين أن رفض النصارى المشروع الحكومي فيما يتعلّق بإصلاح برنامج التعليم يعد مخالفاً لحقوق الإنسان. ثانياً؛ إن مشروع الإصلاح التعليمي يتجاهل أهمية التطوير الفكري لعقول الطلبة بمجرد التركيز على الجوانب الروحية. ثالثاً؛ على الحكومة ألا تتدخل في تطوير برامج التعليم بل عليها أن تؤدي دور الوسيط في تفعيل التعايش السلمي بين مختلف الأديان والأعراق. رابعاً؛ مشروع إصلاح مناهج التعليم غير عادل كونه يفرض إيديولوجية معيّنة. (Sinar Harapan, 2003).

من وجهة أخرى وجدنا أن زعماء النصارى في جزيرة كاليمنتان (Kalimantan) قد رفضوا مشروع الحكومة الإصلاحي، وطالبوا من كبار المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الإندونيسية إعادة النظر في حيثيات المشروع وإعداد برنامج تعليمي جديد يتماشى مع مبادئ التعددية الدينية والعرقية داخل الدولة الإندونيسية. (Sinar Harapan, 2003). بل ألفينا أيضاً أن رفض هيئات النصارى لمشروع إصلاح التعليم أدى بهم إلى التعاون مع أقطاب الليبرالية في الدولة من منطلق أن جميع الأديان تعلّم الخير، وأن لا دين يعلو على دين آخر؛ إلا أن مثل هذه الأفكار اللئيمة، التي لا يحترم أصحابها حق الجوار، هي من تفضي إلى تأجيج الفتنة الطائفية في مجتمع أكثره مسلمة ظلت دوماً أمة كريمة (Republika, 2003).

علاوة على ذلك نلفي المبشرين ينشطون في الشؤون الاجتماعية، ومن أهمها: (عبد الرحيم أرشد،

2007، ص 266-287).

1-السجون والمعتقلات وزيارة بيوت المسلمين.

2- استغلال الأعياد الرسمية والمناسبات الدينية.

3- استغلال التهجير الداخلي.

4- استغلال حالات الفقر والحاجة.

5- استغلال التبني ومشروع الحكومة بواجب الدراسة.

6- استغلال الكشافات وتكوين المخيمات.

7- دور الأيتام والحضانة.

8- استغلال الحكم الشرعي الإسلامي.

9- استغلال مراكز السلطة.

لقد اقترح عبد الرحمن وحيد (1940-2009م) -زعيم أكبر جمعية يطلق عليها اسم نهضة العلماء المسلمين، ورئيس إندونيسيا في الفترة (1999-2001م) وهو المعروف بمناصرته لمطالب النصرانيين- على النصرانيين اختيار محترفين من طبقتهم لتولي مناصب حكومية. وقد أكد لهم بأن الدولة للجميع بغض النظر عن الفوارق الدينية في المجتمع. كما اقترح فكرة إلغاء تعليم المواد الدينية من المدارس والجامعات واعتبرها مسؤولية الأسرة تجاه أبنائها. (Sinar Harapan, 2003). وهي فكرة النصارى أساسًا؛ لكنه النفاق النفاق لكسب مزيد من المناصرين والرفاق. علاوة على أن نهضة العلماء المسلمين يغلب عليها الطابع الصوفي والعلماني؛ حيث أسست جمعية أهل الطريقة، كما أن هناك إحدى عشرة طريقة صوفية حصلت على اعتراف جمعية نهضة العلماء المسلمين. (أنيس مالك طه، 2013، ص 172). إلى جانب أن "العلمانية التي تعني في النطاق الإسلامي إضعاف تأثير القيم الإسلامية هي المدخل الوحيد للمبشرين". (أنيس مالك طه، 1994، ص 42).

وجدير بالذكر أن هناك مؤسسة تعليمية قام بإنشائها الدكتور نور خالص مجيد (Nurcholis Majid) المحسوب على العلمانيين المتطرفين، هدفت إلى تدريس الديانات المختلفة للتلاميذ في المراحل الابتدائية والثانوية قبل التحاقهم بالجامعة. وفرضت مؤسسته التعليمية على الطلبة المسلمين دراسة تعاليم الديانة النصرانية وثقافتها ومشاركتهم في الاحتفال بالعام الجديد. وكذلك فرضت على الطلبة غير المسلمين الوقوف على الثقافة الإسلامية والتعرف إليها، مثل عيد الفطر وعيد الأضحى المبارك. وكان الغرض من معرفة تلك الأعياد، في نظر المسؤولين، هو غرس روح التسامح وتبادل الاحترام بين معتنقي الديانات المختلفة داخل الدولة، وكان هذا في حوار مع قمر الدين هدايات (Komaruddin Hidayat) مع شبكة الإسلام الليبرالي في إندونيسيا،

(*Jaringan Islam liberal*) , (*Network of Liberal Islam*). ولكن ما خفي أكثر؛ لأن الأعياد منظورة للناس ولا تؤثر في معتقداتهم. وإن كانت نوايا المسلمين حسنة؛ فإن دعاة النصارى الغلاة ومن والاهم مثل نور خالص كانوا يهدفون إلى توسيع دائرة التبشير المسيحي بشكل مؤسسي. وقد نقد محمد ناصر هذا المشروع في كتاباته ومحاضراته.

لقد حذر محمد ناصر من أن مشروع الإصلاح قد يؤدي إلى ظهور فتنة طائفية في المجتمع. وكان معظم المعارضين لمشروع الإصلاح التربوي يركزون على التعليم الديني في المؤسسات التعليمية الحكومية أو الأهلية، ورأوا بأنه لا يمكن تنفيذ هذه الإصلاحات الدينية نظراً إلى بعض الصعوبات التي تتمثل في إعداد المدرسين الجدد. (Sinar Harapan, 2003). في هذا الصدد، رأى رئيس الكنيسة ستيفانوس راي (Stephanus Roy) الذي كان يتولى قيادة الحزب الكاثوليكي إثر سقوط نظام سوهارتو؛ حيث يقول: "إن المشروع الحكومي لإصلاح برامج التعليم ما هو إلا محاولة لإحياء وثيقة جاكارتا التي تدعو إلى تنفيذ الحكم الإسلامي في الدولة. ولماذا لا؟ لقد لاحظت أن معظم المصطلحات في مشروع الإصلاح التعليمي إسلامية المصدر. ونحن على وعي بأن نشوء فكرة الإصلاح التعليمي، جاءت بعد تعديل البنود في دستور عام 1945م لا سيما ما تعلق بالبند 31 الذي ينص على عنصر غرس التقوى في نفوس الطلبة بدلاً من عنصر تنمية التفكير العقلاني والنقدي في عقولهم. ونحن على وعي بأن البند رقم 31 جاء بعد الاتفاق مع قيادات حزب إسلامي له علاقة تاريخية بالبند رقم 29 الذي لا يمكن فصله عن محاولة إعادة صياغة وثيقة جاكارتا وإحيائها، والذي ينص بشكل واضح على أهمية تطبيق الشريعة الإسلامية في المجتمع. ولهذا وجدنا الهدف من إصلاح التعليم ليس لرفع مستوى التفكير العقلاني في نفوس الطلبة وإنما لغرس التقوى من منظور إسلامي. ولهذا نكرر القول إن الهدف من إصلاح برنامج التعليم ما هو إلا رغبة حزب إسلامي معين" (News Bulletin, Radio Nederland Wereldomroep Hilversum, 2003).

خاتمة

لقد وقفنا على التبشير في إندونيسيا؛ إذ لا يزال هذا التبشير يسلك مسالك خطيرة في مجتمع إندونيسيا في ظل النفوذ الجديد للمسيحيين في حكومات إندونيسيا المنفتحة على الغرب وأستراليا. وما التفكك الحاصل في الجزر الإندونيسية إلا نتيجة للصراع الديني أساساً الذي هو من رواسب القرن الماضي في عهد حكومي سوكانو وسوهارتو الشيوعية الفتاكة ثم الليبرالية المتوحشة.

بينما أيضاً كيف أُنذر محمد ناصر حكومات ذلك العصر؛ حيث خبر الوضع من كثب وهو رئيس وزراء إندونيسيا، ثم رئيس حزب سياسي كبير، وأخيراً رئيس المجلس الإندونيسي الأعلى للدعوة الإسلامية، علاوة على خبرته الميدانية وعلمه الغزير وحكمته في رؤية الأشياء ومعالجتها. ولو أخذت حكومة سوهارتو بنصائح محمد ناصر في كيفية التعامل مع المسيحيين بأشكال قانونية، ما كان لإندونيسيا أن تصل إلى هذا الوضع المفكك لوحدها في القرن الجديد؛ حيث إن ملامح الزواج المختلط بين مسلمة وغير مسلم يعد من نتائج التبشير المسيحي التي حذر منها محمد ناصر. إضافة إلى الفقر في أوساط الإندونيسيين المسلمين المستغل من جمعيات التبشير العالمية؛ إذ تعتبره صيداً ثميناً ومشروعاً مستقبلياً لتنفيذ خططها الدينية التي تضرب بالجيرة والإنسانية والأخوة عرض الحائط.

قائمة المراجع:

1. انظر: محمد ناصر. حلول للتفاهم بين الأديان (باللغة الإندونيسية).

Mohammad Natsir, *Mencari Modus Vivendi antar Ummat Beragama*, Jakarta: Media Dakwah, 1980.

2. لمزيد التفصيل حول النشاطات التبشيرية في إندونيسيا، انظر:

Rifyal Ka'bah, *Christian Presence in Indonesia*, Leicester, UK: The Islamic Foundation, 1986.

3. كتب محمد ناصر عام 1938م مقالة يرد فيها على كتابات الدكتور بروغماس (I.J. Brugmans) التي يقارن فيها بين المؤسسات التعليمية النصرانية وبين الإسلامية في كتابه باللغة الهولندية (Geschiedenis van het Onderwijs in Nederlandsch-Indie)؛ حيث يعلي بروغماس من شأن التعليم النصراني في المجتمع الإندونيسي. لمزيد التفصيل، انظر: رد محمد ناصر في: مجلة راية الإسلام (باللغة الإندونيسية).

Pandji Islam Magazine and Pedoman Masyarakat, October, 1938.

4. المرجع السابق.

5. انظر: Deliar Noer, *the Modernist Muslim Movement in Indonesia 1900-1942*, (Singapore: Oxford University Press, 1973).

6. انظر: محمد ناصر. مختارات أساسية (باللغة الإندونيسية).

Mohammad Natsir, *Capita Selecta*, Jakarta: Penerbit Bulan Bintang, 1954.

7. المرجع السابق.

8. المرجع نفسه.

9. نفسه.

10. لمزيد التفصيل، انظر: ناصر. حلول للتعافه بين الأديان (باللغة الإندونيسية).

11. انظر: Hussein Umar, *Intoleransi Kaum Nasrani terhadap Ummat Islam: Studi Awwal*.

Hubungan Islam dan Christian, Suatu Pendekatan Empiris. In: Lukman Hakiem (ed.), *Fakta dan Data Usaha-usaha Kristenisasi di Indonesia*, Jakarta: Media Dakwah, 1411H/1991 M.

12. لمزيد التفصيل، انظر: ناصر. حلول للتعافه بين الأديان (باللغة الإندونيسية).

13. المرجع السابق.

14. المرجع نفسه.

15. نفسه، ص 16. ولمزيد التفصيل، انظر: محمد ناصر. عطاء بلا مقابل (باللغة الإندونيسية).

Mohammad Natsir, *Uluran Tangan yang tak Terjawab*, Jakarta: Serial Media Da'wah, 1974.

16. انظر:

Majalah Tempo, Dibelakang Punggung Verkuyt, 28/III/ 28 September, 1973.

17. لمزيد: التفصيل حول الأساليب الجديدة في التبشير، انظر: أبو هلال الأندونيسي، غارة تبشيرية

جديدة على أندونيسيا، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، ط4، 1404هـ/1984م.

18. لمزيد: التفصيل، انظر: محمد البهي. الفكر الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1982م.
19. انظر: *Sinar Harapan*, 18 March, 2003.
20. انظر: *Tempo Interactive*, 18 March, 2003.
21. انظر: *Koran Tempo*, 21 March, 2003.
22. انظر: *Sinar Harapan*, 25 April, 2003.
23. منسق الشباب كان اسمه بيتر وور (E. Peter Hendrikus Dori Wuwur) وهو من قرأ بيان الاحتجاجات، ثم بعث نسختين منها: واحدة إلى رئيس البرلمان، والأخرى إلى رئيسة الدولة آنذاك ميغواتي سوكارنو (Megawati). لمزيد التفصيل، انظر: *Sinar Harapan*, 21 March, 2003.
24. انظر: *Sinar Harapan*, 17 May, 2003.
25. انظر: *See Republika*, 19 May, 2003.
26. لمزيد التفصيل، انظر: عبد الرحيم أرشد، الإسلام والتبشير في إندونيسيا، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، نكري سمبلان، ط1، 1428هـ/2007م.
27. انظر: *Sinar Harapan*, 24 March, 2003.
28. انظر: أنيس مالك طه، "التصوف في إندونيسيا"، في: إندونيسيا: الإسلاميون-الشيعة-الصوفية، مركز المسبار للدراسات والبحوث، دبي، ط1، 2013م.
29. أنيس مالك طه، "الإسلام وتيار التغريب في إندونيسيا (1971-1991)"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية إسلام آباد، 1994م.
30. انظر: *Sinar Harapan*, 17 March, 2003.
31. انظر: *News Bulletin, Radio Nederland Wereldomroep Hilversum*, 7 April, 2003.

ثقافة العولمة. رو افدها وتداعياتها.

د. جيلالي بوبكر.

أستاذ الفلسفة بجامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 19 ماي 2018	تاريخ الإرسال: 30 أفريل 2018
ملخص: إنّ ثقافة العولمة لا تقابل عولمة الثقافة في سياق العولمة الراهنة بالتعارض بل بالتداخل، لأنّ ثقافة العولمة فكرا وسلوكا تتحد وتنسجم تماما مع منطلقات وأساليب وأهداف مشروع العولمة الذي انتقل بثقافة المركز القائمة على قيمّ الحداثة وعلى التحديث من الخصوصية إلى العالمية ومن المحلية إلى الأممية، وكان لهذا التحول أثره الخطير على الأمم الضعيفة وعلى هوياتها، ولا سبيل لها للاستمرار إلاّ بالتحدي والتصدّي، بالتقدّم في مجالات الفكر والعلم والتكنولوجيا.		
الكلمات المفتاحية: الثقافة، العولمة، الحداثة، الإيديولوجيا، الهوية.		
Résumé Le rapport actuel de la culture de la mondialisation à la mondialisation de la culture se révèle moins comme un rapport d'opposition que celui d'une interférence, car une telle culture rentre en symbiose entière avec les tendances dominatrices propres au projet de la mondialisation dont l'effet le plus visible, suite au processus de modernisation universalisé, est l'affaiblissement continu des identités nationales. Prises dans une telle situation, les nations faibles sont obligées de soulever le défi, en mettant en œuvre tout ce qui leur permettent de progresser en matière de réflexion, de science et de technologie.		
les mots clés: Culture, mondialisation, modernité, idéologie, identité.		

إنّ الحديث عن مظاهر العولمة وتجليّاتها وكذا تداعياتها وإفرازاتها على المستوى الثقافي وغيره لا يكون في غياب الحديث عن ظروف تكوينها وعوامل انتشارها ومن دون ربطها بالواقع الرأسمالي والإيديولوجية الليبرالية والفكر الحداثي وبما أفرزته هذه الروافد من آثار وتداعيات كان لها السبق في إنتاج العولمة بالمفهوم المعاصر وفي سياق العصر وما تميّز به من تحولات وتحديات، ومن غير الممكن حصر تداعيات العولمة على الحياة الثقافية كما يفعل البعض، فهي كوكبة وكونية ذات تركيبة عامة تشمل الحياة برمتها وتمس جميع ميادينها، ويظهر تأثيرها في المجالات الفكرية والثقافية والعلمية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، لأنّ أصل تكوينها يعود إلى ما تمّ إفرازه من انفجار علمي وتقدم تكنولوجي وتطور اقتصادي وتحول سياسي وتغيّر اجتماعي، وتجلّى ذلك في بلدان الغرب الأوربي وفي الولايات المتحدة الأمريكية، البلدان التي احتكرت منتجات التقدم العلمي والتكنولوجي وشرعت في تعميم أيديولوجيتها وثقافتها ونموذجها الاقتصادي والسياسي والاجتماعي على شعوب العالم الأخرى خاصة تلك التي تختلف معها إيديولوجيا، وتفرض القيود على كل المحاولات التي تستهدف التنمية الاقتصادية والخروج من التخلف خارج النموذج الليبرالي الحداثي الغربي، فاتجه النموذج الحداثي الليبرالي نحو العالمية لتوفر عواملها الموضوعية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والعوامل الذاتية السياسية والإيديولوجية والتي تعبر عن الخصوصية الفكرية والثقافية الغربية في مقابل خصوصيات شتى عرفها ويعرفها العالم.

1- روافد ثقافة العولمة

ظاهرة العولمة في راهننا صارت حقيقة وواقع، كيانها يهيمن على حياة الإنسان المعاصر بجميع ميادينها من غير استثناء، تديره القوى الدولية الكبرى، فالعولمة "تحول من الخاص إلى العام، ومن المحلي إلى العالمي، ومن الخصوصي إلى الكوني، ومن الوطني القومي إلى الشمولي العام في الفكر والسلوك والوجدان، فالعولمة تعني لا حدود ثقافية أو سياسية أو جغرافية في العالم، ولا كيانات أو تكتلات سياسية أو اقتصادية أو ثقافية إلا في حدود العولمة وتحت سيطرة المركز بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية".¹

إنّ السياق التاريخي الذي نشأت فيه العولمة وتكوّنت يكشف عن تجلياتها، وهي تجليات ارتبطت أساسا بالفكر والثقافة وبالسياسة والاقتصاد وبالحياة الاجتماعية عامة، وإن كان الاقتصاد وتطوّره كانت له الأولوية في جرّ العالم صوب العولمة وجعلها تشمل ما هو ثقافي وسياسي واجتماعي وعسكري وغيره، بالنسبة للمظهر الفكري والفلسفي والثقافي عمومًا، ويتمثل في الحرص على تعميم الفكر الفلسفي الليبرالي الرأسمالي الذي يقوم على مبادئ الحداثة والتحديث كما يفهمها الغرب، وهو فكر مناهض لكل أنماط الفكر في العالم، هذه المفاهيم والمقولات التي ارتبطت بالنهضة الأوروبية وبالإصلاح الديني والسياسي والتربوي والاجتماعي عامة وبالانفجار العلمي والتكنولوجي وبالثورة الصناعية، وهي المفاهيم التي قامت

عليها العقلانية والفكر النظري في الحضارة الحديثة والمعاصرة، وتمثلت في إصلاح العقل وفي العقلانية ذاتها وفي الروح النقدية وإخضاع كل ما هو قائم وتراثي من فكري وثقافي وعلمي وفلسفي لمعيار النقد والغلبة، والتمسك بالروح العلمية وبمقوماتها في مواجهة الأفكار غير العلمية، وإقصاء الفكر الفلسفي الكلاسيكي الذي تميز بطابعه الميتافيزيقي والغيبى أحيانا وبطابعه المثالي المجرد في أحيان أخرى، وإبعاد كل ما هو لا علمي من ديني وسحري وغيره، والتمسك بالتوجه العلماني الذي يُقصي كل مقدس أخلاقي أو ديني أو إنساني، ويفصل بين الدنيوي وغير الدنيوي ولا يهتم إلا بما هو دنيوي، ومن المفاهيم الأساسية في الفكر الغربي الحرية في الحياة الفردية وفي الحياة الاقتصادية، والحرية والتعددية في الحياة السياسية، وصار مفهوم الحرية شعار الحياة في العالم الغربي فكريا وسياسيا واقتصاديا واجتماعيا، وممارستها بالصورة الغربية علامة التحضر ومواكبة العصر.

صارت العولمة في الفكر الغربي من الضروريات والبدهييات المطلوبة فهي كما يقول جيرار ليكلراك: "إنَّ العولمة أمر يختلف عن الأمر البسيط والمحض. العولمة كتابة عن ولادة كرة أرضية واحدة هي من الآن وصاعدا ملك الناس أجمعين: إنها ليست ملكية آية حضارة كبرى ولا سيطرة لأي منها عليها، لكرة أرضية لا مركز عليها أما التغريب وخلافا لذلك فيعني انقسام العالم إلى مركز مسيطر وإلى طرف خاضع للسيطرة، إنه اسم آخر للإمبريالية والاستعمار".²

وارتبط تعميم الحداثة ونقلها خارج الغرب الأوربي وخارج الولايات المتحدة الأمريكية بجملة من المبادئ منها:

- نقل التكنولوجيا وتسويقها إلى مختلف شعوب العالم.
- اعتماد أسلوب الحوار من خلال حوار الأديان والثقافات والحضارات.
- الحرص على حماية حقوق الإنسان.
- المحافظة على البيئة والحد من التسلح النووي وغيره.
- الدفاع عن الحريات الفردية والجماعية وحماية الأنظمة الديمقراطية في العالم.

فالعقلانية التي قام عليها الفكر الليبرالي الحداثي والمبادئ التي تمثلتها القوى الكبرى أخذت طابع العولمة وصفة الكونية من خلال حرص القوى المهيمنة على نشر ثقافة العولمة الفكرية والفلسفية والتي تمثل في جوهرها النموذج الثقافي والفكري والفلسفي الغربي الأمريكي بجميع خصوصياته، النموذج الذي ارتضاه الغرب لنفسه وفرضه على غيره – من خلال عولمة المناهج التربوية – عن طريق العولمة التي تجلّت فيه تربويا وثقافيا وفكريا وفلسفيا.

2- تداعيات العولمة على الثقافة

كان للوضع الثقافي في جو العولمة أثره البارز على ثقافات الشعوب في الأطراف، التي تعرّضت وحدتها للتصدع والتشقق، وطرحت لديها إشكالية العولمة والخصوصية الثقافية، وإشكالية العولمة والوحدة الثقافية والفكرية والدينية، وإشكالية العولمة وتاريخ الثقافة وماضيها وحاضرها ومستقبلها، مما

يعني أنّ العولمة نابعة من الشعور بالعظمة وصادرة عن إرادة الهيمنة، يقول محمد عابد الجابري: "العولمة GLOBALISATION إرادة الهيمنة، وبالتالي قمع وإقصاء للخصوصية. أما العالمية UNIVERSALITE- UNIVERSALISME، فهي طموح إلى الارتفاع بالخصوصية إلى مستوى عالمي: العولمة احتواء للعالم، والعالمية تفتح على ما هو كوني عالمي. نشدان العالمية في المجال الثقافي، كما في غيره من المجالات، طموح مشروع، ورغبة في الأخذ والعطاء، في التعارف والحوار والتلاقح. إنّها طريق الأنا للتعامل مع الآخر بوصفه أنا ثانية طريقها إلى جعل الإيثار يحل محل الأثرة، أما العولمة فهي طموح بل إرادة لاختراق الآخر وسلبه خصوصيته، وبالتالي نفيه من العالم، العالمية إغناء للهوية الثقافية، أما العولمة فهي اختراق لها وتمييع. والاختراق الثقافي الذي تمارسه العولمة يريد إلغاء الصراع الإيديولوجي والحلول محله.. الصراع الإيديولوجي صراع حول تأويل الحاضر وتفسير الماضي والتشريع للمستقبل، أما الاختراق الثقافي فيستهدف الأداة التي يتم بها ذلك التأويل والتفسير والتشريع: يستهدف العقل والنفس ووسيلتهما في التعامل مع العالم: الإدراك."3

وكان لإشكالية الخصوصية الثقافية والعولمة وقعها الكبير على الثقافة والفكر والمعتقدات الدينية في العالم أجمع، وفي العالم العربي والإسلامي الحديث والمعاصر بصفة خاصة، خاصة وهو العالم الأكثر استهدافا من قبل العولمة لأسباب تاريخية وعقدية وجيوسياسية وإستراتيجية، وإذا كان المركز والعولمة قد حرصا على تفتيت العالم العربي والإسلامي سياسيا هدرًا للطاقة وضربًا للوحدة وقضاء على التكتل والتجمع إلى سني وغير سني، إلى بربري وغير بربري، إلى عربي ومسلم إلى غيرها من الثنائيات والثلاثيات وأكبر منها تكريسا للصراعات الطائفية والمذهبية والنزاعات العرقية والجهوية وغيرها، فإنّهما حرصا على ذلك من قبل ومن خلال المدخل والمقدمة إلى ذلك، أي الانطلاق من تفتيت العرب والمسلمين ثقافيا وعقائديا وتراثيا وتاريخيا، لأنّ الشعوب العربية والإسلامية مازال التراث فيها حيّا، يحركها في وجه عواصف العولمة ورياح ثقافتها التي تستهدف إقلاع ثقافات الشعوب من الجذور، وإعادة تشكيلها وفق ما تتطلبه ثقافة العولمة وسائر مصالح المركز.

والصراعات السياسية في بلدان العالم العربي والإسلامي بين أنظمة الحكم والمعارضة بمختلف انتماءاتها هي في منطلقاتها وفي جوهرها صراعات ثقافية وفكرية وإيديولوجية تحرص العولمة على خلقها وإذكائها لإيجاد التفرقة والقضاء على الوحدة الثقافية والفكرية والعقدية، والمركز يعبى جيدا دور الوحدة الثقافية في تجميع القوة والنهوض بالتنمية والتطور والازدهار، هو الوضع الذي عرفتته الدولة الإسلامية في أيام عزها الديني والثقافي والحضاري عموما، وكان للوحدة الدينية وللرابطة الثقافية الأثر الأقوى في تحقيق تلك القوة والعزة، لهذا كان من حرص العولمة أن تجعل من الثقافة والفكر في العالم العربي والإسلامي الحديث والمعاصر تيارات فكرية متصارعة، واتجاهات داخل التيارات متباينة، ومدارس فلسفية مختلفة تستمد شرعيتها من الموروث والوافد، التيار الإسلامي والتيار الليبرالي والتيار الاشتراكي والشيوعي، وكل تيار من هذه التيارات منقسم على نفسه، فالتيار الإسلامي فيه الاتجاه السلفي الأصولي

المحافظ والاتجاه السلفي المعتدل والاتجاه السلفي الجهادي التكفيري وغيره بل نجد كل اتجاه هو الآخر منقسم على نفسه في مواقف تحددها آراء الأفراد والفئات، أما التيار الليبرالي القومي نجد فيه الاتجاه الليبرالي التغريبي والليبرالية التوفيقية وهكذا مع التيارات القومية الاشتراكية والتيارات الشيوعية، وصار كل تيار يقدح في الآخر ويطنع في مبادئه وأفكاره، هذا يكفر ذاك وهذا يخون الآخر.

انتقل الصراع الفكري والديني والثقافي إلى الحياة السياسية والاجتماعية، ثم تحول إلى عمل مسلح واقتتال بين الإخوة الأشقاء في الوطن وفي الثقافة وفي التاريخ وفي المصير المشترك، هو الوضع الذي عاشته ولا تزال تعيشه الكثير من شعوب العالم العربي والإسلامي، في لبنان وفي الجزائر وفي السودان وفي الصومال وفي غيرها.

ومن جانب آخر نجد حقد الشعوب على العولمة والمركز يزداد بسبب محاولات العولمة تشويه ثقافتها وطمسها ومحو وحدتها أدى إلى تنامي وتطور العنف الفكري لديها ضد العولمة والمركز، وانتهى عند البعض إلى العمل المسلح ضد مصالح الغرب الأوربي ومصالح الولايات المتحدة الأمريكية، وضد مصالح كل من يتجه في اتجاه العولمة والمركز، فالهدف الأساسي من العولمة الثقافية تسخير كل وسائل الإعلام والاتصال والنظم المعلوماتية ومؤسسات العلم والفكر والثقافة وكل النشاطات الفكرية والثقافية والعلمية من مؤتمرات وندوات وملتقيات وغيرها للوصول إلى ثقافة تتخطى الحدود السياسية والجغرافية مهما كانت صلابتها وتخترق حدود الدولة الوطنية والقومية ولا تعترف بالخصوصية الثقافية والتاريخية والدينية لأية جماعة بشرية وتبحث عن مواطن التقاطع التاريخي والتشابه الثقافي والتماثل الفكري بين شعوب المعمورة بهدف توحيد القيم الفردية والاجتماعية التاريخية والجغرافية قيم الاستهلاك المادي والثقافي ولتصب في وحدة عالمية وكوكبة واحدة تحت سيطرة الأمركة المتصهينة بالدرجة الأولى والغرب الأوربي المتقدم بالدرجة الثانية أما بقية بلدان العالم فتعيش التبعية والاستغلال بمختلف أشكاله.

ففي الأطروحة السابعة من أطروحاته حول العولمة يقول محمد عابد الجابري: "ومع التطبيع مع الهيمنة والاستسلام لعملية الاستتباع الحضاري يأتي فقدان الشعور بالانتماء لوطن أو أمة أو دولة، وبالتالي إفراغ الهوية الثقافية من كل محتوى، إنّ العولمة عالم من دون دولة، من دون أمة، من دون وطن. إنّ عالم المؤسسات والشبكات العالمية، عالم الفاعلين وهم المسيرون، والمفعول فيهم وهم المستهلكون للسلع والصور والمعلومات والحركات والسكنات التي تفرض عليهم. أما وطنهم فهو الفضاء المعلوماتي الذي تصنعه شبكات الاتصال، الفضاء الذي يحتوي-يسيطر ويوجه- الاقتصاد والسياسة والثقافة. العولمة نظام يقفز على الدولة والأمة والوطن: نظام يريد رفع الحواجز والحدود أمام الشبكات والمؤسسات والشركات المتعددة الجنسية، وبالتالي إذابة الدول الوطنية وجعل دورها يقتصر على القيام بدور الدركي لشبكات الهيمنة العالمية. والعولمة تقوم على الخصوصية، أي على نزع ملكية الوطن والأمة والدولة ونقلها إلى الخواص في الداخل والخارج. وهكذا تتحول الدولة إلى جهاز لا يملك ولا يراقب ولا يوجه. وإضعاف سلطة الدولة والتخفيف من حضورها لفائدة العولمة يؤديان حتما إلى استيقاظ وإيقاظ أطر للانتماء

سابقة على الأمة والدولة، أعني القبيلة والطائفة والجهة والتعصب المذهبي...الخ، والدفع بها جميعا إلى القتال والتناحر والإفتاء المتبادل: إلى تمزيق الهوية الثقافية الوطنية القومية...إلى الحرب الأهلية".⁴

إنّ العولمة بتوجّعاتها وأبعادها وتجليّاتها المتعددة والمختلفة من جهة والمتداخلة والمتشابكة من جهة أخرى تمثل استعمارا قديما جديدا يتماشى مع تحولات العصر وهو استعمار موصول تاريخيا بالاستعمار القديم، تمثل العولمة فيه أبرز تحول يقود العالم تجاه أهداف الكوكبية، "العولمة هي" ما بعد الاستعمار" باعتبار أنّ ال "ما بعد" في مثل هذه التعبيرات لا يعني القطيعة مع ال "ما قبل"، بل يعني الاستمرار فيه بصورة جديدة، كما نقول "ما بعد الحداثة".⁵ وتمثل العولمة في الواقع الإنساني المعاصر واقعا بعينه محتوما من الأمركة والغرب الأوربي المعاصر بكل ما أوتيا من قوّة وغلبة، واقع تتسرب مؤثراته وآثاره وتداعياته بدون هوادة ومن غير توقف عبر كل المداخل لغزو حياة الشعوب فكريا وثقافيا وسياسيا واقتصاديا وتكنولوجيا وعسكريا وغيره، وزاد في قوّة الغزو دور وسائل الإعلام وتطور تكنولوجياتها، فمن الجانب الفكري والثقافي وإذا كانت الثقافة تعبر "عن مرحلة تاريخية بعينها، وتتشكل في إطار الوعي التاريخي لأمة ومن خلاله، وتتعدد المسارات بتعدد الثقافات عبر التاريخ، فإذا ما سيطرت ثقافة وذاعت، وتحولت إلى ثقافة مركزية وأصبحت باقي الثقافات في الأطراف، وأصبح مسار الثقافة المركزية هو العصر والتاريخ والمسار لباقي المسارات، يعادل الثقافة العالمية، وغيرها ثقافات محلية".⁶

إنّ ثقافة العولمة في عصرنا تشكّلت في الوعي التاريخي الغربي الأوربي والأمريكي الحديث والمعاصر، سيطرت وانتشرت فأصبحت تشمل كل ثقافات شعوب الأطراف بوجود من يتبنّاها في عدد قليل أو كثير، وهي ثقافة المركز في الأصل والنشأة والتكوين والهوية. إنّ تمكّن المركز الأوربي الحديث والمعاصر من امتلاك أسباب السيطرة ونشر ثقافته في ربوع العالم خارج حدوده في مختلف ثقافات العالم جعل اتجاه الثقافة الأوربية هو الاتجاه التاريخي لكافة الثقافات، هو الأمر الذي عرفه الإنسان في ماضيه الثقافي والحضاري، مع الثقافات الشرق القديم مثل الثقافة الصينية والثقافة الهندية والثقافة الفارسية والثقافة المصرية وبعدها ثقافة اليونان القديم ثم الثقافة الإسلامية وغيرها، فكل منها كان يشكل المركز وغيره يمثل الأطراف، مما يؤكد تعدد وتنوع المسارات الثقافية في التاريخ، وثقافة العولمة الغازية واحدا من المسارات الثقافية تنكّر للحقيقة التاريخية التي تمتاز بالحياد والموضوعية، وهي أنّ الثقافة مهما كان مسارها والوعي التاريخي الذي تكوّنت وتربّت تنطوي على ما هو ثابت وما هو متغير، على الخاص والمشارك، الخاص يلزمها ويعكس عناصر ذاتها وخصوصيتها، أما المشترك فهو إنساني عالمي عام ملك للجميع، مثل الحكمة الشرقية القديمة والحكمة اليونانية والحقيقة الإسلامية والتقدم الفكري والثقافي والعلمي والتكنولوجي الحديث والمعاصر.

إنّ أصول ومصادر وتجليات الثقافة الغربية الحديثة والمعاصرة التي تسهر العولمة بكل ما أوتيت من قوّة على ترويجها ارتبطت كلها بحركة الإصلاح الديني والفكري والسياسي والتربوي، وبالثورة على القديم في الفكر واللاهوت والسياسة وغيرها، وبالتقدم العلمي والتكنولوجي وبالثورة الصناعية، مما أدّى

إلى ظهور فلسفة جديدة وقيم ثقافية جديدة أفرزها الوعي التاريخي في الغرب الأوروبي الحديث، أهم ما تميّزت به هذه الثقافة والفلسفة هو ارتكازها على عدد من القيم وهي قيم مستمدة من الطبيعة البشرية ومما يعطي الأولوية القصوى للجانب الحياتي في الدنيا من اعتبار للقيم الأخلاقية والدينية، مثل الاعتماد على العقل والعقلانية ونبد كل ما لا يقبله العقل، واتخاذ الحرية والتحرر سبيلا في الحياة الفردية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وإبعاد كل ما يعيق ويقيد أو يمنع سير الإنسان نحو التقدم والازدهار في شتى المجالات، هذا ما تقوم عليه النظرية الليبرالية وفلسفتها الاقتصادية والسياسية، الحرية والتعددية والتداول على السلطة، وإبعاد الدولة والتوجيه مهما كان مصدره من التأثير في الحياة الاقتصادية، وارتكاز الاقتصاد على الحرية والملكية الفردية وعلى قوانين السوق الحرة، ومن قيم الثقافة الغربية الحديثة التوجّه العلمي والإيمان بالعلم الذي حلّ محل كل فكر وكل حقل معرفي عرفه الإنسان، توجّه أقصى كل صنوف التجليات الثقافية الكلاسيكية من فلسفات وديانات وآداب وأخلاق وفنون علوم وغيرها إلّا ما يخدم المسار العلمي والعقلاني الحر القائم في الوعي التاريخي والحضاري في الغرب الأوروبي الحديث، المسار العلمي في الثقافة الغربية وانفصاله عن سائر المسارات غير العلمية جعله يقطع أشواطاً رائدة في دراسة الطبيعة والطاقة والإنسان، ومعرفة العلاقات الثابتة بين الظواهر واكتشاف القوانين التي تتحكم في تلك العلاقات، التقدم العلمي وحاجة الإنسان إلى التأثير في الطبيعة والسيطرة عليها وتسخير ظواهرها وتحويل الطاقة من صورة نافعة إلى صورة غير نافعة كل هذا فجر الثورة الصناعية والتطور التقني الذي أصبح ميزة من ميزات العصر وأبرز تحول أثر في حياة الإنسان اليومية وبصفة مباشرة من خلال الإنتاج الصناعي للاستهلاك اليومي ومن خلال تحول حياة الإنسان من اعتمادها على وسائل وأساليب وتقنيات بدائية إلى وسائل وتقنيات متطورة جداً يستعملها في سائر أعماله وفي مختلف مجالات الحياة. ما تحقق بعد الاعتماد على العقلانية وعلى الحرية وعلى العلم والتكنولوجيا صار التوجّه الحديث للغرب الأوروبي عقلاني علمي حر، ولما أقصى هذا التوجّه كل ما هو غير علمي ومقدس أخلاقياً كان أو دينياً أو غيره، واهتم فقط بما هو طبيعي موضوعي وبشري، وبما هو ديني لا ديني ترسّخ الطابع العلماني في الثقافة الغربية، وأصبحت ذات قيم استوحاها الإنسان من وعيه التاريخي الحضاري الحداثي والتحديثي في مضمونه وفي المرحلة التاريخية بتحوّلاتها وتطوّراتها المختلفة.

إنّ الخصوصية الثقافية في الغرب الأوروبي الحديث التي ارتبطت بقيم الحداثة والتحديث والليبرالية من عقلانية وحرية وتعددية وعلمنة وتقانة وعلمانية وغيرها والتي تطورت واتسعت مجالات استعمالها، صارت تمثل النموذج الثقافي في المركز ومساره الذي يجب أن يُحتذى به في الأطراف، تضطلع بالمهمة عدة جهات مهتمة بالعمولة ومؤيدة لها في المركز وفي الأطراف عن طريق ثقافة العمولة وعمولة الثقافة، ثقافة العمولة أي تعميم ثقافة المركز لتشمل ثقافات الأطراف وتحتويها دونما اعتبار للتنوع الثقافي والفكري والديني، وعمولة الثقافة أي تحويل ثقافات الأطراف من خصوصياتها الضيقة ونقلها إلى سعة ورحابة العالمية والانفتاح على ثقافة المركز والاندماج معها في جو من الانسجام والتوافق، وفي الحاليين معا سواء

عولمة الثقافة أو ثقافة العولمة فإنّ النتيجة واحدة ومحسومة، هي أنّ ثقافات الأطراف الأجزاء تُصبح محتواة في ثقافة المركز الكل، ليس على سبيل التفاعل الثقافي الندي وإنما على سبيل إعادة تشكيل ثقافة المركز لثقافات الأطراف حسب ما تقتضيه الحاجات والمصالح المختلفة للمركز، ودون مراعاة حاجات ومصالح الأطراف، ولما كانت الثقافة الغربية ذات طابع علماني فهي لا تتقيد بالمفاهيم غير العلمانية كالدينية والأخلاقية بل لها العداء وتبدي، "ومن لغريب أن عداء الثقافة العلمانية الغربية المادية الحديثة ينصب أساسا على الثقافة الإسلامية، بل إن لقادة الغربيين السياسيين وقادة الثقافة والفلسفة والفكر يصوبون سهامهم نحو الثقافة الإسلامية ويتخذون منها العدو الرئيسي لثقافتهم العلمانية المادية، وكثير من آراء بعض هؤلاء القادة مثل الرئيس نكسون وفوكوياما وهنتجتون وغيرهم، وصراع الحضارات وحوار الحضارات تتجلى فيها هذه الأفكار المعادية للفكر الإسلامي".⁷

إنّ جو ثقافة العولمة وعولمة الثقافة حريص كل الحرص على صهر ثقافات الأطراف في ثقافة المركز، وكان له تأثير ملموس في هذه الثقافات وفي أهلها، فأصبح للثقافة الغربية مروجون في الأطراف، مما أدّى إلى الاختلاف بين دعاة العولمة ومعارضها، وكثيرا ما تحوّل الاختلاف إلى نزاعات وصراعات مسلحة، والحقيقة أنّ الكثير من النزاعات والصراعات الدموية وغير الدموية هي نتيجة صراع بين أنظمة سياسية وثقافية دخيلة ليبرالية وغيرها من جهة وبين تيارات وتنظيمات محلية ذات انتماءات ثقافية ودينية وتاريخية موروثة، وكثيرا ما لعبت العولمة الثقافية والسياسية دورا في تمزيق وحدة الهوية ووحدة الخطاب الديني ووحدة الخطاب القومي ووحدة الخطاب الوطني السياسي، "من نماذج هذا التمزق والهوية المفقودة حال الجزائر والتي لم يستقر فيها الخطاب السياسي على مفهوم واضح يحدد خصوصيات المجتمع الجزائري، وبالتالي انتماءاته السياسية، يوظف هذا الخطاب مفاهيم غير قارّة لتحديد هوية الجزائر مثل مفهوم الأمة الجزائرية حيناً وأحيانا أخرى مفهوم الأمة العربية ثم مفهوم الأمة الإسلامية بكل ما يحمله هذا الأخير من تنوع وشمولية وأخيرا دخل مفهوم المتوسطية".⁸

تحرص العولمة على نشر ثقافة التفسخ والانحلال الأخلاقي وثقافة الشهوة والمتعة وإذاعة أنشطة الترفيه واللهو واللعب والتسلية التي فيها مضیعة للوقت وهدر للجهد من دون فائدة تُذكر، ثقافة تزرع الفساد والتعفن والمسح الفكري الذي لا يأخذ في الاهتمام سوى الجانب الحيواني الشهواني في الإنسان، يعامله بطريقة آلية في الفكر والممارسة بأتمتة صماء وب عقلانية مفرطة وبحرية مشبوهة وب علمانية غير متوازنة، ويسحب منه كل ما من شأنه يوفر له التوازن والتوافق بين ماديته وروحانيته من قيم عليا دينية وأخلاقية وإنسانية، وتحرص وسائل الإعلام والاتصال على غرس قيم العولمة الثقافية في الأطراف من خلال ما تبثه من أنشطة وبرامج تطبق فيها مناهج تربوية وتعليمية باسم التجديد والتطور في حقل التربية والتعليم والتكوين، تستهدف من وراءها تربية وتكوين الأجيال على قيم النموذج الثقافي الغربي والأمريكي، وهو مطلب وطموح المنظمات العالمية الفكرية والثقافية والعلمية مثل منظمة اليونسكو، وهي منظمات تعمل تحت إشراف وتوجيه المركز، وتشرف على وسائل الإعلام والاتصال التي تسعى للنيل من ثقافات

الأطراف ومن خصوصياتها، خاصة ممن يُعارض العولمة الثقافية ويتمسك بعناصر هويته الثقافية جهات من المركز حريصة على تغليب نموذج ثقافة العولمة في التربية والتعليم والتكوين والتثقيف والمثاقفة والترفيه والتسلية وغيرها.

ونجد أنّ "باسم المثاقفة" يتم انحسار الهويات الثقافية الخاصة في الثقافة المركزية مع أنّ اللفظ سلبي ACCULTURATION ويعني القضاء على ثقافة لصالح أخرى، ابتلاع ثقافة الأطراف داخل ثقافة المركز. وتخفف بعض المصطلحات الأخرى من مستوى عدم الندية بين الثقافات فتبرز مفاهيم التفاعل الثقافي، التداخل الحضاري، حوار الحضارات، التبادل الثقافي، وهي مفاهيم تنتهي إلى أنّ ثقافة المركز هي الثقافة النمطية ممثلة في الثقافة العالمية والتي على كل ثقافة احتذاؤها، ويُستغل ضعف شعوب الأطراف فيتم تغيير النظم والمناهج التربوية، وتطوير الكتب المدرسية وغيرها في مؤسسات التربية والتعليم والتكوين عامة، مثل ما يحصل في جامع الأزهر بمصر وفي غيره استجابة لتحولات العصر وتماشيا مع التطورات الحاصلة في التربية والتعليم في بلدان المركز، واستجابة لآليات العولمة ومداخلها المتعددة مثل حاجة شعوب العالم إلى التسامح وإلى حوار والحضارات وإلى حوار الثقافات والأديان وتعايشها، الاستجابة وتمثل ما يترتب عنها كفيل بإفراز تداعيات خطيرة من شأنها أن تطمس الخصوصية الثقافية والسادة الوطنية والمعتقدات الدينية، وتؤيد وتؤيد الاحتلال والظلم الذي تتلقاه الشعوب العربية والإسلامية وغيرها في مختلف أقطار العالم وتنتهي أسطورة التعددية التي طالما قامت عليها حضارة المركز، وعبر عنها وليم جيمس في "عالم متعدد" لصالح عالم أحادي الطرف. ثقافة تبدع وثقافات تستهلك، ثقافة تصدر وثقافات تنقل... والوطن هو الضحية، ميدان لصراع القوى الكبرى بالمال والسلاح، وتضيع الخصوصية لصالح الصراعات المحلية والدولية، ويصمت الحوار الوطني، ويشق صف الوطن. فالمعركة إذن بين الخصوصية والعولمة ليست معركة بريئة حسنة النية أكاديمية علمية بل تمس حياة الأوطان ومصير الشعوب"9.

خاتمة

ما زاد في تفاقم الوضع الفكري والثقافي في اتجاه التدهور والانحطاط في عالمنا العربي والإسلامي ظاهرة العولمة في الثقافة المعاصرة من خلال فرض ثقافة العولمة، ثقافة الحداثة وثقافة ما بعد الحداثة وقيم الغرب الأوربي وأمريكا الشمالية الفكرية والمادية والعملية في الحياة عامة، كل هذا صار يمثل التوجّه الثقافي العام الأوحده الذي تفرضه قوى المركز في معادلة المركز والأطراف في سياق العولمة عامة والعولمة الثقافية خاصة على جميع شعوب العالم، بما في ذلك الشعوب العربية والإسلامية التي تن تحت وطأة الاستعمار ومخلفات الاستعمار وتحت ضربات الغزو الفكري والثقافي الموجهة في قلب الهوية العربية الإسلامية ناهيك عن الآلام التي تعانها أمتنا العربية والإسلامية بسبب الذين يطعنون كرها ومكرا في قيم ورموز هويتنا الدينية والثقافية.

يستغل المركز كل الوسائل والأساليب المتاحة المشروعة وغير المشروعة لتمير المخطط الثقافي والمشروع الفكري للعوامة الثقافية وللجمع بين ثقافة العوامة وعوامة الثقافة، أي التوحيد بين الانتشار والانصهار، انتشار ثقافة العوامة التي هي ثقافة المركز القوي الطاغوي المتجبر وانصهار ثقافة من في الأطراف الضعيف المتهيب المقهور المغلوب على أمره، المركز يستغل سائر وسائل الإعلام والاتصال ووسائل التثقيف والمثاقفة والتجارة والمال والاقتصاد والسياسة والفن والعلم والتكنولوجيا وغيرها وحتى الجيوش وقوة الحديد والنار إن استدعت الضرورة ذلك، في ظل هذه الأوضاع الثقافية والفكرية الفاسدة المتعفنة لم تستطع أمتنا الحياة على الموروث وحده ولا هي تمسكت به ولا أن تحيا على الوافد وحده ولا اندمجت فيه بل تعيش حقيقة أزمة مشروع فكري وثقافي وهي أزمة يعدّها العديد من المفكرين والمثقفين بأنّها المعضلة الأمّ التي وراء تخلفنا.

وفي أزمتنا الثقافية يقول أحد الباحثين: "فالمجتمع العربي محكوم بمنظومة قيم ثقافية شاملة موظفة بإتقان لتكريس التجزئة في الوطن العربي وربط هذا الأخير بالسوق الرأسمالية العالمية، وتعميم الجهل، وتعميق التخلف وترويج نمط الحياة الاستهلاكية المجنونة وخنق المشاعر القومية ولجم أي نزوع بنائي لدى الجماهير وإيقاظ المظلم من الماضي الغابر وجعله جائما باستمرار على صدر الحاضر وممسكا بتلابيبه"¹⁰.

الهوامش

- 1- جيلالي بوبكر: العوامة مظاهرها وتداعياتها، نقد وتقييم، عالم الكتب الحديث، الأردن، الطبعة 1، سنة 2011 ص 229.
- 2- جرار ليكلراك: العوامة الثقافية، ترجمة جورج كتورة، ص 333.
- 3- محمد عابد الجابري: العرب والعوامة، ص 301.
- 4- المرجع السابق: ص 303-304.
- 5- محمد عابد الجابري: قضايا في الفكر المعاصر، ص 135.
- 6- حسن حنفي: حصار الزمن، إشكالات، ص 448.
- 7- محمد الجوهري حمد الجوهري: العوامة والثقافة الإسلامية، ص 116.
- 8- عبد الباسط عبد المعطي: العوامة والتحويلات المجتمعية، ص 213.
- 9- حسن حنفي: حصار الزمن، إشكالات، ص 494-495-496-497.
- 10- حامد خليل: أزمة العقل العربي، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، سنة 1991، ص 55.

ديالكتيك الأنسنة واللائسنة في فلسفة المقهورين عند "باولو فرييري"
**Dialectics of humanity and non- humanity in the philosophy
of the oppressed at "Paulo Freire"**

د / تيرس حبيبة.

أستاذة محاضرة "ب"، شعبة الفلسفة، جامعة الشلف.

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019.	تاريخ القبول: 17 مارس 2019	تاريخ الإرسال: 08 مارس 2019
ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى معالجة إشكالية الأنسنة عند الفيلسوف والتربوي البرازيلي "باولو فرييري Paulo Freire"، من خلال عرض وتحليل أهم مواقفه الفلسفية والتربوية الداعية إلى النزعة الإنسانية، وذلك لاستنباط شروط تحققها ومجمل قواعدها الأخلاقية بالنسبة إليه، مع توضيح أهم الآليات التي ينبغي على الإنسان الواعي الباحث عن تحرره إتباعها للوقوف ضد سياسة القهر التي تمارس عليه والتي أدخلته في بوتقة العيش في حياة اللائسنة كما يسميها "فرييري"، والتي حرمتها من أن يعيش وجوده الفعلي وأن يؤدي رسالته الحقيقية التي ينبغي أن تتم بعيدا عن كل أنواع الاستغلال والخداع والتمويه.		
الكلمات المفتاحية: الأنسنة، اللائسنة، القهر، التربية النقدية، الحوار، الوعي، التعليم البنكي، الاستغلال، الحرية.		
Abstract This study aims to address the problem of humanism in the Brazilian philosopher and educator "Paulo Freire" by presenting and analyzing the most important philosophical and educational positions calling for humanism in order to devise conditions for achieving it and its moral rules. For his freedom to follow, to stand against the policy of oppression exercised on him, which entered him in the crucible of living in the life of inhumane as "Freire" called it, as deprived him to live his actual existence and lead his real message that should be away from all kinds of exploitation and deception and tricking.		
Key words: humanization, inhumanity, oppression, critical education, dialogue, awareness, banking education, exploitation, freedom.		

لقد شغلت مسألة الأنسنة المركز الأساسي ضمن اهتمامات الإنسان، من أجل الحفاظ على كيانه الإنساني، باعتبارها مطلب من مطالب الحياة الإنسانية التي تعزز وجوده في واقعه، كما أصبحت في المقابل من المسائل التي يثار حولها الجدل بين الفلاسفة في إمكانية تحقيقها، وفي طرح مقومات تمثلها وأهم معيقاتها، خاصة في الواقع المعاصر لما يطرحه من مشاكل أرهقت الإنسان في البحث الدائم عن سبل مواجهتها، بحيث جعلته يعيش أوضاع تفتقد لكل مقومات الإنسانية، وأقل ما يمكن القول عنها بأنها أوضاع قهرية على حسب تعبير " باولو فريري"، بحيث تقع مسألة الأنسنة بالنسبة له في قلب مشروعه الفلسفي النقدي، وعليه ما هي مقومات وشروط تحقيق الأنسنة في فلسفة باولو فريري؟

تُرد مصطلحات "النزعة الإنسانية، والأنسنة، والإنسانية... في اللغة العربية كترجمة للمصطلح الفرنسي "Humanisme" والذي يشتق من الجذر اللاتيني من كلمة "Humanistas"، التي تعني "تعهد الإنسان لنفسه بالعلوم الليبرالية التي بها يكون جلاء حقيقته كإنسان متميز عن سائر الحيوانات"¹. ولقد ارتبط ظهور النزعة الإنسانية أو المذهب الإنساني بعصر الإصلاح الديني والنهضة الأوروبية، التي جعلت الإنسان بؤرة ومحور الكون والإعلاء من شأنه، ككائن حي يتميز بسموه العقلي ومكانته في البحث الحر، وبقوة علمه باعتباره هو مصدر المعرفة التي تحرره من أي سلطة ميتافيزيقية كانت، وبالتالي توجيه الاهتمام في المستقبل إلى كل قضايا الإنسان، من أجل الحفاظ على كرامته وحرية، وفسح المجال لإبداعاته.

هذا التصور للنزعة الإنسانية يتوافق بشكل كبير مع التعريف الذي قدمه "أندري لالاند" في معجمه الفلسفي بقوله: "هي مركزية إنسانية متروية، تنطلق من معرفة الإنسان، وموضوعها تقديم الإنسان وتقييمه واستبعاد كل ما من شأنه تغريبه عن ذاته، سواء بإخضاعه لحقائق ولقوى خارقة للطبيعة البشرية، أو بتشويهه من خلال استعماله استعمالا دونيا، دون الطبيعة البشرية"². أما بالنسبة لـ "باولو فريري" فقد استعار مصطلح "يتأنس" Humanize من المفكر البرازيلي "تيلهارد دي شردين Teilhard de Chardin، والممارسة Praxis من "ماركس" لوصف الغرض من هذه المهام عن طريق الوحدة بين التأمل والفعل³.

¹ - عبد المنعم حنفي، الموسوعة الفلسفية، دار ابن زيدون، مكتبة مدبولي، القاهرة، بيروت، ط1، 1986، ص 71.

² - أنظر أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب أحمد خليل، مجلد 2، منشورات عويدات بيروت (باريس)، ط1، 1996، ص 569.

³ - مبروك عبد العال إبراهيم، النظرية التربوية عند باولو فريري، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005، ص 143-144.

و يمكننا اعتبار أن "كتاب فريري" تعليم المقهورين " كتاب في "فلسفة الثورة من أجل تحقيق الأنسنة" بناء على جملة الأفكار التي طرحها فيه، بهدف تقويض سياسة القهر والاستغلال التي تعيشها الإنسانية وخاصة مجتمعات العالم الثالث من طرف الدول العظمى اقتصاديا وسياسيا. بحيث أصبحت "الأنسنة" السمة المميزة لهذا العصر.

والسؤال عن الأنسنة يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن اللأنسنة باعتبارها حقيقة تاريخية على حسب تعبير " فريري" حيث يقول: " فعندما يستجلي الإنسان حقيقة " اللأنسنة" يساوره سؤال حول ما إذا كانت الأنسنة في حد ذاتها أمرا يمكن تحقيقه بصورة كاملة، ذلك أن النظر الموضوعي لحقائق التاريخ يؤكد أن كلا الأنسنة واللائأنسنة إمكانان في نظر المدرك لحقيقته. وبينما تشكلان خيارين متمايزان.⁴ فتحقيق الأنسنة يقتضي بالضرورة القضاء على كل مظاهر اللأنسنة.

أولا: مظاهر اللأنسنة عند "فريري":

يوضح "فريري" في العديد من مؤلفاته بأن البحوث التي قدمها فيما يتعلق بالإنسان وبالإنسانية والتربية والتعليم، لم تكن نتيجة دراسات علمية أو تفكير نظري، بل كتعبير عن أوضاع حقيقية يعيشها مجتمعه، فجاءت أفكاره من عمق واقعه المعاش ومن تجربته الاجتماعية والعلمية إذ يقوم بشرح تلك الأوضاع التي لا تمت بأي صلة لمتطلبات الحياة الإنسانية الحقيقية، والتي تعكس حياة القهر التي يعيشها أفراد مجتمعه البرازيلي، وهي أيضا ليست بالأوضاع البعيدة عن مجتمعات دول العالم الثالث، حيث يقول : "إن وطني هو ذلك التعايش الدرامي بين مختلف الحقب التي تزامنت مع بعضها في الفضاء الجغرافي نفسه، الرجعية، والبؤس، والفقر، والسلفية، والفكر الغيبي، والتسلط، والديمقراطية، والحدثة، وما بعد الحدثة.⁵ فمن هذا القول يظهر لنا بأن الواقع المعاش شكل له أرضية خصبة يستمد منها أفكاره وتحليلاته حول ظاهرة القهر.

يتطرق " فريري" في كتابه " تعليم المقهورين" بنوع من التفصيل في شرح سيكولوجية كل من القاهر والمقهور وتحليل سلوكياتهم التي تعكس في مدلولها غياب الأنسنة لكلا الطرفين، فالقاهر في رأيه أيضا يعيش حياة لا إنسانية لأن سلوكه الاستغلالي وقهره للضعفاء يعكس وحشيته البعيدة عن

⁴ - باولو فريري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت (لبنان)، 1980، ص 27.

⁵ - باولو فريير، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة (مصر)، ط 1، 2007،

السلوكات الإنسانية والأخلاقية "فاللأنسنة لا تميز حقيقة أولئك الذين سلبوا إنسانيتهم فحسب بل أيضا وبطرق أخرى حقيقة أولئك السالين، ذلك أن اللأنسنة في جوهرها إخلال بقدرة الإنسان على أن يمارس وجودا بشريا متكاملًا".⁶

وفعل الاضطهاد متعدد الأوجه إما يكون عن طريق الاستغلال الذي يتم عندما يستعمل المهيمن أفرادا أو مواقف معينة بغية الحصول إلى مكاسب معينة ومنع الآخرين منها، أو عن طريق التهميش من خلال العمل على إقصاء المقهورين من مختلف مراكز القوى وجعلهم عجزا ومسلوبي الإرادة، أو عن طريق العنف بشقيه أي على نحو يؤذي الآخرين جسديا أو عاطفيا أو ايدولوجيا أو اقتصاديا أو عنف رمزي عن طريق السخرية والتقليل من شأن الضعفاء.⁷

أ- بالنسبة للقاهرين:

إن نظرة القاهر للمقهور حسب " فريري " نظرة لا إنسانية بحيث يعتبرونهم مصدرا للكرهية والعنف والبربرية والوحشية خاصة عندما يتصدى المقهورون لعنف القاهرين، غير أنهم ينظرون لأنفسهم نظرة إنسانية وأنهم وحدهم من يستحق العيش بكرامة، أما الآخرون ينظرون إليهم نظرتهم للأشياء، ليس لهم أي حق سوى مجرد العيش تحت وطأة ظلمهم. الأمر الذي يجعلهم يقاومون بكل قواهم أي تغيير في الوضع القائم، والإبقاء على نظامهم القهري.⁸

باعتبار أن حقيقة وجودهم تكون مبنية على قهرهم، ورغبة الامتلاك التي تشعرهم بأنهم قادرون على امتلاك أي شيء يرغبون فيه دون أن يكون مشاعا لعامة الناس لأنهم هم الأقوياء والشجعان في مقابل صفات الجبن والكسل والضعف التي يتميز بها غيرهم. "فالإنسانية عند هؤلاء حق يمتلكه الإنسان بالوراثة وفي ضوء هذه النظرة فإن الاعتراف بالحقوق الإنسانية للآخرين في نظرهم هو قلب للأوضاع".⁹

يحلل "فريري" نزعة الامتلاك التي يتميز بها القاهرون حتى امتلاكهم للإنسان بأنها ضرب من "السادية" التي تتمثل في متعة القاهر من نزع إنسانية الإنسان واستغلاله، مستندا في ذلك على قول " أريك فروم ": "إن المتعة في تحقيق السيطرة على إنسان آخر هي جوهر النزعة السادية وباستطاعتنا أن

⁶ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 27

⁷ - ماجد حرب، التربية النقدية (أمال الشعوب ومخاوف السياسة)، دار كنوز المعرفة، عمان (الأردن)، ط1، 2015، ص 31.

⁸ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 36-38.

⁹ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 39.

نقول أن السادية هي تجريد الإنسان من إنسانيته وتحويله إلى مجرد شيء ذلك أن السيطرة الكاملة على الإنسان تجرده من واحدة من اعز ممتلكاته ألا وهي الحرية.¹⁰

تدخل سياسة هذا النوع من القهر بعد ما حلله "فريري" في الفعل الاجتماعي الذي يقوم على "الأسطورة والوهم"، أي وهم من جهة القاهرين بكونهم لا يمارسون ظلما بقدر ما يمارسون كرما وعطفا على الضعفاء، ووهم من قبل المقهورين، بكونهم لا يستطيعون بضرب من القدرية تغيير ذلك الوضع.¹¹

كما يعمل القاهرون بكل ما أوتي لهم من قوة في محاولة عرقلة العمل الجماعي المشترك بين القاهرين لأن ذلك من شأنه أن يوحد بين قدراتهم ويعزز من ثقتهم في مواجهتهم الأمر الذي يخلق تخوفا في وسط القاهرين "إن ما يرغب فيه القاهرون بالفعل هو اضعاف المقهورين وعزلهم وتعطيل قدراتهم في الابداع وتعميق الهوة التي تفصل بين تفكيرهم المشترك".¹² وهذا ما يطلق عليه "فريري" بـ "سياسة فرق تسد" كنوع من الاستغلال والغزو الذي يكون سهلا في حالة عدم النضج السياسي للجماهير التي تؤمن بالاساطير والخرافات ومن بينها أسطورة "البرجوازي".¹³

ب- بالنسبة للمقهورين:

يحدد "فريري" مظاهر اللانسنة عند المقهورين من خلال المواصفات التالية:

1- النزعة القدرية:

من الصفات التي توصل إليها "فريري" من تحليله لشخصية المقهورين اتسامهم بالنزعة القدرية، التي تمتد جذورها في التاريخ نتيجة لأسباب دينية أو اجتماعية بحيث تقترن بالمصير والحظ وبالقدر، الأمر الذي يجعل المقهورين يفسرون واقعهم الاستبدادي على أنه مقدر عليهم وهو من مشيئة الخالق، مما

¹⁰ - المصدر نفسه، ص 39.

¹¹ - لطفي حجلوي، التربية الديمقراطية (من مفهوم الحداثة إلى استحقاق الربيع العربي)، دار الروافد ناشرون، لبنان، ط 1، 2013، مرجع سابق، ص 18.

¹² - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 105.

¹³ - المصدر نفسه، ص 109.

يجعلهم يمثلون لواقعهم، إضافة إلى ذلك نجد تحقيرهم لذواتهم وبعدم الثقة بأنفسهم وبأنهم ضعفاء لا حول ولا قوة لهم، وفي المقابل انبهارهم بقوة قاهرهم وبقدرته على تسيير أمورهم وتوجيههم.¹⁴

يتميز المقهورين في مرحلة سابقة على وعيهم بحقيقة واقعهم بتوافقهم وتكيفهم مع ظروف القهر، مما يستدعي ذلك عدم الشعور بضرورة النضال وعدم القدرة على التحرك الفاعل من أجل التغيير للوصول إلى الإنسان الجديد الذي يعي معنى استرجاع كرامته الإنسانية.¹⁵

فالرضوخ لظروف القهر يعكس درجة التخلف التي يعيشها الفرد، فهو مقهور أمام القوة التي يفرضها "السيد عليه، أو المتسلط، أو الحاكم المستبد، أو رجل البوليس، أو المالك الذي يتحكم بقوته، أو الموظف الذي يبدو وكأنه يملك العطاء أو المنع، أو المستعمر الذي يفرض احتلاله".¹⁶ يقول حجازي: "لا يجد الإنسان المقهور من مكانة له في علاقة التسلط العنفي سوى الرضوخ والتبعية، سوى الوقوع في الدونية (قدرا) مفروضا، ومن هنا شيوع تصرفات التزلف والاستسلام، والمبالغة في تعظيم السيد".¹⁷ أي أن المقهور يتماهى مع أخلاق القاهر حتى يصل إلى درجة الانبهار بقوته وسيطرته وحتى الرغبة في أن يكون في مكانته مع تبني قيمه ومثله واتخاذ أسلوب حياته.

وعليه يرى "فيري" أن القضاء على سلطان القهر لا يكون إلا بإزالة الأساطير من ثقافة المجتمع، لأنها تعمل على تخدير وعي المقهورين وسداجة تفكيرهم، المتمثل في خرافة اقتناعهم بالاستبداد والاستعباد وبعدم قدرتهم على المشاركة الفعالة في البناء الاجتماعي "وبالنظر إلى غلبة خرافات هذه الثقافة، بما في ذلك خرافة دونيتهم الطبيعية فهم لا يعرفون أن فعاليتهم في العالم محولة (تؤدي إلى التحول) أيضا".¹⁸

2- الخوف من الحرية:

إن نزعة الخوف التي يشعر بها المقهور تخدر وعيه بذاته وما يحيط به من أوضاع الجهل والفقر والظلم، حيث ينعدم وجوده ككائن واعي وتاريخي، والأكثر من ذلك كذات إنسانية عارفة لمصيرها في

¹⁴ - باولو فيري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 41-42.

¹⁵ - المصدر نفسه، ص 29.

¹⁶ - مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، ط 12، 2013، ص 39.

¹⁷ - المرجع نفسه، ص 39.

¹⁸ - باولو فيري، العمل الثقافي من أجل الحرية، ترجمة العزابي خليفة، المركز العالمي للدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر. طرابلس (ليبيا).

ط 1، (د.ت)، ص 49.

العالم، فعندما يسيطر الخوف على العقول يصيب الإنسان بالموت النفسي على حد تعبير "جون بول سارتر Jean-Paul Sartre"، وتتملكه حالة "الخواء الداخلي واللامبالاة ويتحول وجوده إلى العدم ويصير صاحبه كريشة في مهب الريح فيرضى بواقعه مهما كان هذا الواقع مأساويا ويمارس فعل الطاعة والامتثال الفوري كأنه آلة ريموت كنترول ويسيطر عليه حالة التبلد الذهني"¹⁹.

كما ينبه "فريري" من مسألة تحول المقهورين إلى قاهرين في نضالهم من أجل الحرية، انطلاقا من الشعور بالقهر الذي مورس عليهم من قبل الأقوياء، ليمارسونه بدورهم على الضعفاء والمقهورين أمثالهم. ويفسر ذلك نتيجة الخوف من الحرية "الذي يجعل المقهورين راغبين في انتحال أدوار القاهرين وهو الذي يجعلهم قانعين بدور المقهورين..... وهكذا فإن موقف المقهورين يكون دائما منسجما مع الملامح العامة لخصائص القاهرين وبمجرد أن يتمثل المقهور دور القاهر ويحتفظ بملامحه داخل نفسه يغدو خائفا من الحرية."²⁰

3- إتباع المذهبية والتعصبية:

لقد تطرق "فريري" إلى سلبية التفكير المذهبي الذي في رأيه يعمل على تزييف حقائق الواقع القهري وتمويه ظروفه وكل ذلك من شأنه إعاقة طريق الإنسان نحو سعيه للتحرر، حيث يعتبر أن "المذهبية التي يغذيها التعصب عقبة تحول بين الإنسان والفهم"²¹. الأمر الذي جعله يدعوا إلى التخلي عن المذهبية والتطرف الذي من شأنه أن يمنع كل أساليب الحوار وقابلية الآخر وفي الاعتراف بحقه في تحرره.

أسلوب القهر والاضطهاد نوعا من التعصب الذي يحد من الفعل الحوارى بين الأفراد ذوي الاختلافات العرقية والثقافية والطبقية، فالمتعصب لأفكاره ومواقفه التي كونها عن الآخرين تجعله يرفض الحوار ويمارس العنف دفاعا عن آرائه، كما يعتبره "فريري" عائقا أمام حرية الإنسان وانعتاقه.²²

4- الاغتراب:

يعيش الفرد في العالم الثالث حالة من الاغتراب تجعله لا يعي ذاته وما يحيط به، وكأنه ليس جزء من العالم الذي يعيش بمعزل عنه. إذ يتجاوز تغريب الإنسان بمفرده إلى "تغريب وعي الشعوب وتخريب

¹⁹ - الشناعة رسمي، معايير الديمقراطية (الحوار- النقد- التربية- حرية التعبير)، دار الينابيع للطباعة، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص 155.

²⁰ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 29

²¹ المصدر نفسه، ص 21.

²² - ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 32

شخصيتها الحقيقية وطمس خصائصها الأصلية، وضعف الشخصية في مواجهة ذاتها أولا وضباع انتمائها.²³

بمعنى أن الإنسان المغترب يفكر خارج عالمه الحقيقي والخاص به، لأن ثقافته المغتربة تعيقه على أن يفهم حدود ومعالم عالمه ويعيش في عالم مزيف هو من إنتاج المجتمعات المسيطرة. "وهكذا يصبح التظاهر بالكينونة وليس الكينونة ذاتها إحدى رغباته المغتربة فتفكيره وطريقته في التعبير عن العالم هي عموما انعكاس لفكر وتعبير المجتمع المدني- المسيطر".²⁴

تصور "فريري" أن ذلك كان نتيجة العولمة التي ألغت من أهدافها الجانب الإنساني العالمي والأخلاقي، وركزت فقط على أخلاقيات السوق المتمثلة في الربح المادي، فخلقت عالما رأس ماليا بحملته العالمية الليبرالية، مليء بالشُرور والآفات المختلفة، "فالعولمة تخفي بمهارة، أو تسعى لإخفاء الطبيعة الجديدة الأكثر حدة من ذلك الشر المخيف ألا وهو الرأس مالية التاريخية".²⁵ والحل الأمثل لتجنب سلبات النظام الاقتصادي وعصر الآلة الذي خلق اليأس والتشرد والبطالة وسيطرة القلة هو العودة إلى "الأخلاق" التي تضع حرية الإنسان قبل الربح المادي.²⁶

5- اعتماد أسلوب التعليم البنكي:

يعتبر أن التعليم البنكي يقوم على أسلوب التذكر الميكانيكي لأنه يعتمد على طريقة التلقين ويحدد دور الطالب كمستقبل للمعلومات، أين يصبح التعليم "ضربا من الإيداع تحول الطلاب فيه إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال بل أصبح مصدرا بيانات ومودع معلومات ينتظره الطلاب".²⁷

²³ - أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2008، ص 79.

²⁴ - باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 16.

²⁵ - باولو فريري، تربية الحرية "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2004، ص 171-172.

²⁶ - المصدر نفسه، ص 174.

²⁷ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 51.

لذلك استخدم "فريري" مصطلح التعليم البنكي لأنه يشبهه بالعملية البنكية أو المصرفية التي تحدث في البنوك "إذ تودع وتسترد الأموال بطريقة آلية، فالمعلم يضع في ذهن المتعلم المعلومات، ثم في ساعة الاختبار يسترجعها والطالب يذكرها كما هي".²⁸

كرس هذا النوع من التعليم ما أطلق عليه "فريري" بثقافة الصمت "The Culture of Silence" التي تغيرت في رأيه "عبارة آدم سميث من دعه يعمل دعه يمر" إلى عبارة "دعه يقهر دعه يمر" في سياق ثقافة الصمت.²⁹ إذ يبني التعليم البنكي بالنسبة له على سياسة القهر الذي يعرفه على أنه: "حالة لا إنسانية يحاول فيها القاهر – الذي يمثل القلة- أن يقوم بـ لا أنسنة أو تشيئ المقهور- الغالبية- عن طريق كل أساليب القهر والعنف وتغيب العقل والغزو الثقافي والهيمنة الاقتصادية [...] والوقوف ضد أي محاولة من أجل التغيير".³⁰

يعتبر أن التعليم البنكي هو مظهرا من مظاهر فلسفة القهر اللإنسانية وانعكاسا لأهدافها البعيدة عن اكتساب الحرية واستلاب إنسانية الإنسان، أين يمثل فيه المعلم دور القاهر الذي يعرف كل شيء في مقابل التلميذ "دور المقهور" الذي عليه أن يصغي للمعلم من دوم أي نقاش أو حوار معهم، ويكون نتيجة ذلك تغريب التلاميذ عن واقعهم الفعلي وعدم المشاركة فيه وتأقلمهم المستمر معه، وتكوين كائنات سهلة القيادة مستقبلا بعيدة عن إدراك واقعها الفعلي. نتيجة تعطيل لكافة قدراتهم النقدية وقتل روحهم الإبداعية.³¹ وبالتالي يمنع من ممارسته الكاملة لإنسانيته التي تستوجب مراعاة وتنمية كافة جوانبها. فيعجز الإنسان عن مواجهة العالم وتغييره، بحيث لا يبقى له إلا الرضا بالواقع المتخلف، حيث يؤول هذا النوع من التعليم إلى تكوين "الشخصية المتكيفة، والفرد المطيع والقانع والمنفعل والمغيب عن الوعي والمغترب لكي ينسجم ويتسق مع إيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم".³²

والأمر الخطير هو أن يشارك المثقفون تلك الممارسات القهرية التي تتم في المدارس تماهيا مع الأنظمة الاستبدادية السائدة، حيث يوضح ذلك "فريري" بالقول أن "الكثير من المثقفين، الذين كان

28 - لطيفة حسين الكندري، حوارات اللحظة الحرجة، قراءات عربية لتحديات الراهن، دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر، دمشق (سوريا)، 2006، ص 10.

29 - لطفي حجلوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص 18.

30 - عن شبل بدران، التعليم والحرية، (قراءات في المشهد التربوي المعاصر)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2011، ص 146.

31 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 52-53.

32 - شبل بدران، التربية والايديولوجيا، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية، القاهرة، ط2، 2008، ص 11.

يعدون بالأمس من المتقدمين، يقومون حاليا بخدمة النظام الحاكم عندما يرفضون كل الممارسات التربوية التي تعرى الايدولوجيا المسيطرة، وعندما يختزلون التعليم إلى مجرد نقل محتوى المناهج التي يعتبرونها كافية لضمان حياة سعيدة. والحياة السعيدة لديهم هي التي يعيشها الفرد متكيفا مع العالم، دون غضب ودون احتجاجات، وحتى دون أن يحلم بالتغيير".³³

ثانيا: مقومات وشروط تحقق الأنسنة:

يبقى البحث عن الأنسنة وعن إمكانية تجسيدها الفعلي في الواقع البشري من أهم القضايا التي ينبغي على الإنسان أن يهتم بها، فهي أهم مجال يعمل فيه الإنسان، بالرغم مما تواجهه قضيتها من رفض متعمد ومستمر لها، فهي قضية لا تتعلق بالمقهورين فقط بل حتى القاهرين من أجل عودتهم إلى إنسانيتهم التي فقدت بسبب ممارساتهم القمعية على الضعفاء. " فتحقيق الأنسنة يستوجب النضال من طرف المقهورين من أجل استرجاع وجودهم الإنساني الذي سلبه القاهرين منهم وفي نفس الوقت هو نضال من أجل استرجاع إنسانية القاهرين أيضا من خلال تخليهم عن الممارسات الاضطهادية ضد المقهورين والتزامهم بمبادئ الأنسنة في التعامل معهم".³⁴

يهاجم "فريري" الموقف السلبي الذي يرى بأن اللاأنسنة حتمية تاريخية ومصيرية لا بد أن تمر بها البشرية وهي دائمة مادامت الحياة قائمة، لأن ذلك من شأنه أن يغرس في نفوس الأفراد اليأس والفشل في إمكانية تغيير واقعهم، كما يخفي قيمة الدعوة إلى الأنسنة والعمل على تحرير الإنسان. حيث يقول: "وهنا يحق لنا أن نقول: إن النضال من أجل الأنسنة يصبح ذا جدوى فقط عندما ندرك أن اللاأنسنة برغم أنها ظاهرة في التاريخ فهي لا تشكل حتمية مصيرية، فهي مجرد ظاهرة مؤقتة تعكس الظلم المكرس بالقوة في أيدي القاهرين ويمارسه هؤلاء ضد المقهورين".³⁵

للخروج من دائرة القهر والاستغلال ومظاهر اللاأنسنة يقترح "فريري" مجموعة من الآليات التي ينبغي أن يلتزم بها كل من القاهر والمقهور ، يمكننا أن نجعلها في المقومات التالية:

³³ - باولو فريير، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة (مصر)، ط1، 2007،

ص 67.

³⁴ - باولو فريير، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 28.

³⁵ - باولو فريير، تعليم المقهورين، مصدر سابق ، ص 27.

1- تنمية الوعي الناقد:

يمثل الوعي بالمشكلة ونقدها أولى خطوات التحرر من القهر، إذ يعتبر أن التخلف ليس هو تخلف مادي بقدر ما هو تخلف فكري، أي قصور في إيجاد الحلول الموضوعية لمعضلات الإنسان، وفي مقدمتها أداة الحكم التي تمثل نتاجا للعلاقات الإنسانية في داخل المجتمعات وتشكل مضمونا لها.³⁶ إذ يعتبر الوعي بالوضعية الإنسانية في حقيقته وعي بالوجود الإنساني كله، ذلك أن الإنسان في نقده لوضعه يبدأ في اكتشاف آخرين الذين هم في مثل وضعه، فالرجال يبدؤون عادة في الخروج من واقعهم الذي هم فيه لاكتساب القدرة على تغييره بعد تعريته.³⁷

فالوعي بواقعهم هو الطريق السليم يقودهم إلى النضال من أجل حريتهم، حيث يقول: "وما ظل المقهورين على غير وعي بأسباب قهرهم فسيظلون على قدرتهم في قبول واقعهم، بل لعلمهم قد يقفون موقفا سلبيا حين يواجهون بضرورة النضال من أجل تحقيق حريتهم".³⁸

على أن يتم التأكيد على أن عملية النقد عملية مستمرة لأن الهيمنة ليست وضعا ثابتا، لأنها تسعى باستمرار لترسيخ ذاتها بمحاولتها محاربة كل شيء يوقف طريقها أو يهدد كيائها، فالنقد هو بداية مهمة للقضاء على الهيمنة.³⁹

يسمي نظريته بالبيداغوجيا الثورية التي تكون رؤية علمية عن الإنسان والعالم، وتكون مرتبطة بالأمل والمجازفة، والرغبة في مستقبل لا يشبه الحاضر، وأن ما تدعو إليه من تحرر ورفض ووعي لا يجب أن يكون مجرد كلمات جوفاء بل لا بد من ممارستها على أرض الواقع "لأن المستقبل لم يعد له أي معنى بالنسبة للإنسان الخائف من مجازفة أن يعيش المستقبل باعتباره تغلب مبدع للحاضر الذي أصبح مبتذلا.. إن إدانة موقف سالب للإنسانية يتطلب اليوم وبشكل متزايد الفهم العلمي الدقيق لذلك الموقف وبالمثل فالإعلان عن تحويله يتطلب بشكل متزايد نظرية في الفعل/ العمل التحويلي"⁴⁰ لأن لحظة الحس النقدي تؤدي بالضرورة إلى إظهار الرفض الجماعي لأن ما يرفضونه أثر من آثار مجتمع القهر.⁴¹

36 - باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 7.

37 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 80.

38 - المصدر نفسه، ص 46

39 - عارف العطار، التربية النقدية، (التربية من أجل التحرر)، دار أسامة للنشر، عمان (الأردن)، ط 1، 2014 ص 92.

40 - باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 49.

41 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 20.

أين يتم فيه القضاء على ظاهرة الاغتراب بإلغاء أسلوب التلقين، والتوحيد بين العقل الإنساني والعالم، فلا وجود للثنائية بل هناك وحدة الوجود، "فالواقع أن العقل الواعي والعالم ليس متضادين، بل إنهما مرتبطان منطقيا داخل وحدتهما الأساسية الأصلية، ومن أجل هذا فإن الصدق الموجود في أحدهم يكتسب عن طريق الآخر، فالصدق لا يمنح بل يفتح الأفق لنفسه ويصنع نفسه، إنه اكتشاف وابتكار في وقت واحد".⁴²

وهكذا تحل النزعة النقدية المتفائلة محل النزعة القدرية المتشائمة " فإنني أقترح التفاؤلية النقدية التي تدفع بنا إلى النضال من أجل المعرفة المتوازنة التي تتعلق باحتياجات العصر من ناحية، وترتبط بمصالح الطبقات التي تم استغلالها من ناحية أخرى".⁴³

بهذا الموقف التفاؤلي لـ"فيري" يظهر لنا أنه يؤمن بفلسفة التغيير، "وبقدرة الذات الإنسانية وبجماهير الشعب على تغيير أوضاعها وتغيير العالم ككل لأن العالم بالنسبة له عملية متجددة ومستمرة بحيث لا يبقى في وضع ثابت سواء من الناحية الاجتماعية أو الفيزيائية".⁴⁴

على أن التغيير الذي يبحث عليه لا يتمثل في بناء مجتمعات أخرى تكون نموذجا لمجتمعات القهر، بل مجتمعات تتوجه إلى تحقيق الأنسنة من خلال قيمها الجديدة، "ومن الأشياء الجوهرية التي يمكن أن يتعلمها العالم الثالث من المجتمعات المدنية هي ألا يعيدوا إنتاج تلك المجتمعات عندما تصبح طوبويته الحالية حقيقة واقعية".⁴⁵

2- تحقيق مطلب الحرية:

يستحيل حسب " فيري" تحقيق فكرة الأنسنة من دون تحقيق الحرية الإنسانية التي ينبغي أن تكون حقيقة واقعية يعيشها الإنسان بكل معانيها وليست مجرد شعارات تقال أو أمانى نحلم بها، لأن الحرية تمثل جوهر الوجود الإنساني ومظهر من مظاهر الأنسنة " فالحرية ليست مطمحا يعيش خارج الإنسان أو فكرة تتحول إلى أسطورة وإنما هي في الحقيقة ضرورة لا غنى عنها من أجل كمال الإنسان".⁴⁶

⁴² - إسماعيل علي سعيد، فلسفات تربوية معاصرة، إصدارات عالم المعرفة، الكويت، 1972، ص 183.

⁴³ - باولو فيري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مصدر سابق، ص 94.

⁴⁴ - علي خليل مصطفى أبو العينين، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2003، ص 336.

⁴⁵ - باولو فيري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 49.

⁴⁶ - باولو فيري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 30.

وفي هذا نجه متأثرا بالفلسفة الوجودية التي اعتبرت الحرية جوهر الوجود الانساني الحقيقي، بحيث نجده يمدح خطابا لـ"ساترت" نشره في جريدة "لوموند" يقول عنه بأنه: "كان خطابا نقديا مفعما بالقوة، ومشرقاً، لقد كان احدي وثائق القرن العشرين، حيث يقف الذكاء في وجه الغباء، والحرية في مواجهة الطغيان، والأمل ضد القدرية والحتم".⁴⁷

إذ تشكل ظاهرة تحرر انسان عالم الجنوب أقوى العوامل المؤثرة في حركة الإنسان المعاصر وتعطي للحركة الإنسانية مضمونها، بحيث أن الحرية تعمل على تجسيد وعي الإنسان بذاته، كاختيار يرتضيه الإنسان لنفسه وللعالم الذي يصنعه. ولا تتحقق إلا بالعمل الثوري.⁴⁸ غير أن الحرية الحقيقية كما يفهما "فريري" لا تكون بتحول المقهور إلى قاهر وإنما يكون بنزع صورة القاهر من عقله وقلبه ليغرس في نفسه ذاتيته الجديدة والمسؤولة عن قيم الإنسانية الكاملة

فالحرية ولا شك مخاض مؤلم ، غير أن الإنسان الذي سينبثق في أجوائها هو ولا شك كائن جديد يتمتع بإنسانيته أو بمعنى آخر هو كائن سيقضي على التناقض القائم في علاقة القاهرين والمقهورين، ذلك أن عمل الإنسان الجديد سيكون مستغرقا في تحقيق مزيدا من الحرية.⁴⁹ عن طريق رفضه لمختلف القوالب الفكرية والعقادية التي فرضها عالم الشمال على الجنوب، والتي تسببت في الطمس الإجباري لمواهب الإنسان وقتل روح الإبداع لديه وجعل إرادته خاضعة لتوجيهه القصري لما يخدم مطالبهم.⁵⁰

بدلا من أن يكون مستغرقا في ظروف القهر، ويكون ذلك عن طريق حل مشكلة العلاقة بين ما هو ذاتي وبين ما هو موضوعي، من خلال الاعتراف بالذاتية الإنسانية وقدرتها على تغيير العالم لأنها غير منفصلة عنه بل جدلية العلاقة بينهما مستمرة، "فحيث توجد الذاتية توجد الموضوعية ويستحيل توحيد الذاتية والموضوعية في موقف واحد لأن كليهما يتداخلان في علاقة جدلية متصلة، إن انكار أهمية الذاتية في عملية تغيير العالم والتاريخ هو ضرب من السذاجة والسطحية وهو كالاقرار بالاعتراف بعالم من دون رجال".⁵¹

47 - باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 76.

48 - باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 5.

49 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 33.

50 - باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 6.

51 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 33.

3- تبني أسلوب الحوار:

يمثل الحوار عنده جزء من الطبيعة البشرية، بحيث تنمو الكائنات البشرية عبر الحوار لامتلاكهم القدرة على التواصل فيما بينهم. فالحوار هو الكلمة المشبعة بمجموعة من القيم ليكون هناك فعلا حوار.⁵² لأن ليس كل تواصل لفظي بين طرفين يمكن أن نسميه حوار فقد يكون مجرد كلام فارغ من معنى الحوار الحقيقي.

يتجاوز فعل الحوار بالنسبة له مجرد تبادل الكلمات، ووصف المشاعر، وتقاسم المعلومة، بل يمثل رؤية للذات وللآخر وقوامها الحب باعتباره أرقى من الاحترام.⁵³ لأنه إذا كان الحب هو منبع الحوار فإن العلاقة التي تسود بين المتحاورين تبتعد عن أسلوب السلطة والهيمنة ولا تقوم على مبدأ استغلال الضعيف للقوي بفرض رأيه بل على تبادل المواقف بشجاعة وبحرية تامة، "ولما كان الحب موقف شجاعا لا يحفل بالخوف، فإنه يعترف بالآخرين وحقهم في الحياة وهو حق يتمثل في تحقيق الحرية لهم، وبما أن الحب موقف شجاع فإنه لا يمكن أن يقوم على مبدأ الاستغلال بل يولد في الآخرين الرغبة في تحقيق الحرية... فإذا لم أستطع أن أحب العالم والحياة والناس فلن يكون لدي في مقدوري أن أقيم أي نوع من الحوار".⁵⁴

يمنح تبني أسلوب الحوار للقاهرين حقهم في قول كلمتهم والتعبير عن رفضهم لاستمرارية الاضطهاد اللإنساني ضدهم، فالحوار عنده يجب أن يبنى على بعض الأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها المتحاورين وهي شعور "الحب والثقة" من أجل نجاح الحوار، حيث يقول في هذا الشأن "ذلك أن تسمية العالم التي هي في الحقيقة ابداع واعادة ابداع لا يمكن لها أن تتم في غياب الحب الذي هو أساس الحوار بل لعله هو الحوار نفسه" ويضيف "فالثقة بالإنسان تمثل أهم المقدمات الضرورية للحوار الناجح".⁵⁵

52 - مبروك عبد العال ابراهيم جاد، النظرية التربوية عن باولو فريري، مرجع سابق، ص 148.

53 - لطفي الحجلوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص 24.

54 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 68.

55 - المصدر نفسه، ص 69.

إضافة إلى مشاعر الحب والثقة، يقوم الحوار على أساس المشاركة أي مشاركة الآخرين همومهم، ومقاسمتهم أسئلتهم ومشاكلهم، بصورة فعلية وحقيقية مدركة للمشاكل الحية للناس من دون أي خداع أو مكر، فالصدق في المشاعر يمثل قوة لتحرير الإنسان وتغيير الإنسانية والعالم ككل.⁵⁶

يدعو إلى أن يكون المجتمع مجتمعا حواريا من أجل تطوير الواقع من خلال تعريته وكشف حقيقة مشاكله ونقده من خلال التعاون والتنظيم الذي يعتبر عنصرا مهما في العمل الجماعي المشترك " فهذه الطريقة يستطيع العمل الحواري كشف العالم، وهذا النوع من العمل يختلف عن الممارسات الترميمية.⁵⁷ لأنه في جو الحوار يتمكن الأفراد من تنمية حس المشاركة بالحياة العامة، كما يزيد فعل الحوار من المسؤولية الاجتماعية والسياسية والتعمق أكثر في المشاكل الحقيقية للمقهورين بطريقة ايجابية والابتعاد عن سلبية اللا حوار المكس للاستغلال.⁵⁸

تبعا لأهمية الحوار فإنه حسب " فريري " يجب على القيادة الثورية التي تمثل المضطهدين اعتماد فلسفة الحوار للتعامل مع الجماهير المقهورة من أجل إقناعهم بضرورة النضال وإكسابهم الثقة في قوتهم، وتوعيتهم بحقوقهم في العيش بإنسانية، من خلال تحويل حماسهم الثوري إلى فعل نضالي حقيقي " فالطريقة الصحيحة للتعامل مع المقهورين هي طريقة الحوار، ذلك أن قناعة المقهورين بالنضال من أجل اكتساب حريتهم ليست منحة تسبغها عليهم القيادة الثورية بل هي نتيجة حوار داخلي ولد مثل هذه القناعة لديهم".⁵⁹

وهذا فهو يدعو إلى القضاء على " ثقافة الصمت " باعتبارها ظاهرة لا انسانية باعتبارها تولدت بفعل القهر الذي أسكت الشعوب على قول كلمتها والتعبير عن رأيها في رفضها للظروف اللانسانية التي تعيشها، فالعالم الثالث يجب أن " يقول كلمته، وحقه في أن يكون ذاته وأن يتولى توجيه قدره هو " ⁶⁰ لأن المقهور يعيش مثل الميت، إذ لا معنى لحياته التي لا يكون له فيها أي دور أو تغيير في واقعه المعاش. فعن طريق الحوار تكون له فرصة التغيير.

4- اعتماد التربية التحريرية (البيداغوجية الثورية محل بيداغوجيا الشعارات):

⁵⁶ - لطفي الحجلوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص 24 - 25.

⁵⁷ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 125.

⁵⁸ - مريس شربل، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ص 309.

⁵⁹ - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 46.

⁶⁰ - باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 19.

ينبغي أن نشير هنا إلى أن التعليم "حسب فريري" يمكنه أن يؤدي دورين متناقضين وذلك على حسب طبيعة فلسفته وأهدافه، فقد يكون مقوما أساسيا للأنسنة، كما قد يكون سببا في اللأنسنة التي يعيشها المقهورين وداعما لتجذرها في نفسية أفراد المجتمع.

يعتبر تعليم المقهورين من أجل تغيير واقعهم عمل وممارسة إنسانية تعمل على توعية المقهورين بواقعهم والالتزام بتغييره، هذا من جهة ومن جهة أخرى هو في نفس الوقت تعليم لكافة شرائح المجتمع حتى القاهرين منهم للتخلي عن قهرهم من أجل تحقيق الحرية الإنسانية الدائمة.⁶¹ فإثارة الوعي هو عملية يحقق من خلالها الطلاب وعيا أعمق للواقع الاجتماعي الذي يشكل حياتهم ويمكنهم من اكتشاف طاقاتهم لإعادة خلقها. وبالتالي يتمكنوا من أن يكونوا كائنات إنسانية في هذا العالم بعيدا عن كل حالات التهميش والقمع والاضطهاد التي كانت سائدا في الخطاب الإيديولوجي التربوي السائد.⁶² باعتبار التربية هي المسؤولة عن تشكيل الوعي وبناء العقل وصياغة مختلف التصورات، ودعم كل قيم الحرية والعدالة.⁶³

وعلى عكس التعليم البنكي فإن التعليم الحواري يمثل أهداف فلسفة الأنسنة التي تسمح للتلاميذ بممارسة تامة لإنسانيتهم من خلال الثقة بقدراتهم وإبداعهم وعدم الممارسة التسلطية عليهم من قبل المعلم الذي يسمح لهم بالمشاركة في العملية التعليمية والتعرف على عالمهم وكشف الستار عن حقيقة ظروفهم وذلك باستخدام منهج طرح المشكلات الذي يسمح للطلاب بالتعرف على مشكلات واقعه والتساؤل الحر والواعي عن العالم الذي يعيشه فيه "فالتعليم الذي يعالج المشكلات وحده القادر على حل التناقضات التي تحول دون تحقيق الحرية، ففي هذا النوع من التعليم يستهدف تحرير الرجال وتحقيق إنسانيتهم".⁶⁴

باعتبار أن الوسيلة الوحيدة الناجعة لتحقيق الحرية هي التعليم ذو الصبغة الإنسانية التي تقيم "فيه القيادة الثورية نوعا من الحوار الدائم مع المقهورين. فمن خلال هذا الحوار لا يمكن أن تكون

61 -- باولول فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 35.

62 - عارف العطار، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 93.

63 - سعيد اسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، دراسة تحليلية للتربية النقدية"، الدار المصرية اللبنانية (القاهرة)، ط 1، 2007.

ص 29.

64 - باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 56.

طريقة التعليم وسيلة يسيطر بها الأساتذة- أي القيادة الثورية- على التلاميذ – أي المقهورين- لأن هذه الطريقة تعبر عن ضمير المتعلمين أنفسهم.⁶⁵

يبيدي لنا إيمانه الكبير بقدرة المقهورين وبحقهم في تحررهم ، كما يظهر لنا "فريري" في كتاباته بشخصية قوية وإرادة فذة، بحيث يبيدي تأثيره الكبير بما يحدث في واقعه وفي نفس الوقت يظهر حق المقهورين وقدرتهم في التخلص من كل صنوف القهر، يقول في ذلك: "إن صوتي صوت المقاومة، والسخط، وبه نبرة غضب الذين تم خداعهم وخيانتهم.. وصوتي أيضا- صوت يتحدث عن حقهم في التمرد في وجه الانتهاك الأخلاقي الذي كانوا ضحاياه المعذنين طويلا".⁶⁶

خاتمة:

يمكننا القول من خلال قراءتنا لأفكار "باولو فريري" فيما يتعلق بمسألة الأنسنة أن " فريري" قد مثل الإنسانية بامتياز وأنه فيلسوف الإنسانية والمدافع عنها من خلالها تربيتها وإبراز أخلاقها، وأهمية موقعها بالنسبة لهذا العالم، وتكمن أهمية أفكاره في شجاعته في قول " المسكوت عنه" وفي خروجه من دائرة الصمت التي تغطي الشعوب المقهورة، فالمشكلة تبدأ من الإنسان وحلها يكون عن طريق هذا الإنسان الذي ينبغي مساعدته لفهم معنى وجوده الإنساني وكيفية المحافظة عليه، لأنه يؤمن بقدرته على الخروج من دائرة القهر والاستيلاء ليعيش بكل إنسانية تجعله يتمتع بكل مقومات وجوده عن طريق التخلي عن ثورة الشعارات إلى ثورة الفعل. وهذا الخطاب هو موجه للإنسانية جميعا وخاصة شعوب العالم الثالث التي تعاني من هذه الظاهرة.

65 - المصدر نفسه، ص 47.

66 - باولو فريري، تربية الحرية "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مصدر سابق، ص 151.

مناهج تحقيق المخطوطات عند العرب - المحدثون أنموذجا - .

د / طالب حفيظة، أستاذ محاضر "أ"، شريعة إسلامية.

جامعة وهران

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019.	تاريخ القبول: 17 مارس 2019	تاريخ الإرسال: 15 مارس 2017
ملخص: تحقيق التراث فن من فنون الكتابة والتأليف ولهذا الفن قواعد ومناهج وله عدته الخاصة الدقيقة لتقديم المخطوط كما وضعه مؤلفه وإذا كان تحقيق النصوص له من الصعوبة والحذر بمكان فإن تحقيق مخطوطات الحديث أشد صعوبة وخصوصية لكون المحقق يتعامل مع مصدر من مصادر التشريع له قدسيته فهو نقل عن النبي صلى الله عليه وسلم فكان لابد من التريث والإحاطة بكل ما يتعلق بقواعد التحقيق والتدقيق وما قدمه لنا علي بن محمد بن عبد الله اليونيني في تحقيق روايات " صحيح البخاري " للإمام البخاري ، ليعد مفخرة لعلمائنا القدامى، في التحقيق والضبط، وتحري الصواب ، وسلوك الطرق المختلفة للوصول إليه .		
الكلمات المفتاحية: مخطوط، تحقيق، اليونيني، البخاري، النصوص.		
Summary : Achieving heritage is an art of writing and writing. This is the art of grammar and methodology. It has its own precise specifications to present the manuscript as its author has put it. If the realization of the texts is difficult and cautious, it is more difficult and specific to realize the manuscripts of the hadeeth because the investigator deals with a source of legislation. (Peace and blessings of Allaah be upon him), it was necessary to wait and take care of everything related to The rules of The investigation, the scrutiny and the report of Ali bin Muhammad bin Abdullah al Yunini in the investigation of the accounts of "Sahih al-Bukhari" of Imam al-Bukhari, to make the pride of our old scientists, in the investigation and control, and investigate the right and the behavior of different ways to access it.		
Keywords Manuscript, investigation, Greek, Bukhari, texts.		

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد،

الحمد لله الذي علمنا ما لم نكن نعلم، وهدانا إلى تحري الصواب فيما نعمل وأرشدنا إلى حفظ ما أنتجته أقالم علمائنا الأقدمين والحفاظ عليه من التآكل وجمع درره في مكتبات مخصصة لرعايته من الآفات ومن أيدي التجار الذين لا هم لهم إلا المال ومن أصحاب الآثار للتزيين والتباهي بألواح.

إنّ تراث الأمة المخطوط جزء أصيل من كيائها ووجودها، وهذا التراث الذي ورثناه عن الأسلاف يضم في تخصصاته المختلفة كنوزا فهو يربط خلف الأمة بسلفها وماضيها بحاضرها ويمدها برصيد من الثقافة والفكر وصور الحضارة الإنسانية وتجارب حياتهم، وعصارة فكرهم وثمره علمهم ونتاج عملهم وتراثهم الذي تركوه ميراثا للأمة، وهو على كونه ميراثا لا يزال يحمل في كثير من جوانبه معنى الابتكار والتجديد، وإنه لمن اليمن والخير أن تتضافر في تحقيق هذا الهدف جامعات ومراكز ثقافية ومعاهد ومراكز للتراث¹.

إنّ الجهود تضافرت ولازالت في تحقيق التراث لإيصال الماضي بالحاضر والمستقبل الذي هو أمة أولادنا وأحفادنا فالتراث يحمل الأجيال للمستقبل لا للماضي وهذه الكنوز العلمية المدفونة لابد لها من التنقيب والتوثيق والتحقيق للنمو بالأمة والسير بها قدما وهدايتها إلى الطريق السوي للتقدم نحو مستقبل واعد. فكيف عالج العرب هذه الكنوز وكيف تعاملوا مع المصادر الأصلية وكيف كان منهج علماء الحديث في تحقيق نصوص المصدر الثاني من مصادر التشريع؟

ليست النظرة إلى الوراثة فيه إلا لإحكام النظرة إلى الأمام، ومن هنا كانت المنطلقات الأساسية لعمل التحقيق أن يصبح التراث موصولا بالمعاصرة قادرا على النمو بها، هاديا إلى الصراط السوي في التقدم نحو المستقبل²

- تعريف المخطوط:

لم تكن كلمة "مخطوط" أو "مخطوطة" المستخدمة حاليا في هذا العصر معروفة في القديم إطلاقا بمعناها الاصطلاحي إذ لم تكن مستخدمة، وكانوا يستعملون بدلا منها اسم كتاب أو سفر أو جزء أو رسالة أو مجلد وغير ذلك من المصطلحات، وكانت هذه العبارات تطلق على كل كلام مؤلف، يبحث موضوعا ما أو عدّة موضوعات مسجلة في أوراق مكتوبة بخط اليد. وظهرت كلمة مخطوط في العصر الحديث لتقابل كلمة مطبوع بعد أن عرف العالم طباعة الكتب وصارت تطلق على نسخة الكتاب التي

خطها المؤلف أو غيره من النساخ بخط اليد أو النسخة التي يدفعها المؤلف إلى المطبعة لطبع فيها ثم ينشر³.

- المخطوط العربي:

الحديث عن المخطوط العربي حديث شاق، والحديث عنه خلال القرون الأولى من تاريخه أكبر مشقة وأشدّ عسرا والتعامل مع المخطوط في حدّ ذاته صعب، فكيف إذن تكون صعوبة التعامل مع أقدم المخطوطات وأشدّها غموضا في الكتابة وأكثرها تعرضا للفساد.

فماذا نعني بالمخطوط العربي؟

هل يتسع مدلول كلمة "مخطوط" بحيث يشتمل على كل ما كتب بخط اليد حتى لو كان رسالة أو عهدا أو نقشا؟ أم أن هذا المفهوم يضيق حتى يقتصر على ما يمكن أن يسمى بالكتاب المخطوط؟

ثم ماذا نعني بلفظ "العربي" هل هو نسبة إلى بلاد العرب أم إلى لغة العرب؟ يقول الدكتور الحلوجي أنّ المخطوط العربي هو الكتاب المكتوب بخط عربي سواء أكان في شكل لفائف أو في شكل صحف ضمّ بعضها إلى بعض على هيئة دفاتر وكراريس. وأنه كتاب والكتب لا توجد في أمة من الأمم إلّا إذا تحققت لها عناصر ثلاثة: مواد ليكتب عليها وأدوات يكتب بها وأناس يعرفون الكتابة وتراث فكري يحرص الناس على تدوينه وتداوله⁴.

- إخراج المخطوط العربي:

كيف كان التأليف عند العرب؟

لقد سلك المؤلفون العرب طريقتين للوصول إلى القارئ

أما الطريق الأول:

التأليف

يعكف المؤلف على جمع مادة كتابه ومراجعتها وتهذيبها وتنقيحها والإضافة إليها ثم يخرجها للناس بعد أن تستوي على صورة يرتضيها. وكان المؤلف يعتبر الصورة الأولى التي يكتبها مسودة للكتاب يصحّ فيها ويغير ويبدل كما يشاء، حتى إذا استقامت له العبارة، بيضها في صورة نهائية هي التي يخرجها للناس⁵

الطريق الثاني: وهو الذي تدفقت عبره المخطوطات العربية وهي ظاهرة الأمالي وهي ثمار مجالس الإملاء التي انتشرت في الحواضر الإسلامية خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين حتى ليخيل إلى المرء أن الإملاء كان هو الطريقة الغالبة في التأليف خلال هذين القرنين⁶

فإذا أمعنا النظر في تراثنا العلمي وجدنا أنفسنا أما حشد هائل من الكتب والمصنفات التي دونها السابقون في شتى صنوف العلم والمعرفة من علوم في الشريعة واللغة والأدب والطب والحساب والهندسة والمنطق والفلاحة والصيدلة والصناعة وغير ذلك.

ومن يحيل النظر في بعض المؤلفات التي ترصد مسيرة تراثنا في حركة التأليف والفكر مثل كتاب كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة يقف على ما يثير العجب والدهشة لشمول واتساع التأليف عند العلماء العرب والمسلمين، حيث شمل جميع جوانب العلم ودقائق المعرفة فخلفوا لنا في ذلك كله تراثا ضخما يكاد يفوق الحصر ومن آيات ذلك ما نقرأه في تاريخنا الحضاري عن عناية الخلفاء والعلماء بالكتب والمكتبات التي انتشرت في أرجاء الدولة الإسلامية⁷.

فقد ذكر أبو عثمان عمرو الجاحظ: "ولولا ما أودعت لنا الأوائل من أنواع سيرها حتى شاهدنا بها ما غاب عنا، وفتحنا بها كل مستغلق كان علينا، فجمعنا إلى قليلنا كثيرهم وأدركنا ما لم نكن ندرك إلا بهم لولا ذلك لحسن حظنا من الحكمة ولضعف سبيلنا إلى المعرفة"⁸

ويقول عبد السلام محمد هارون: "هذا التراث الضخم الذي آل إلينا من أسلافنا صانعي الثقافة الإسلامية العربية جدير بأن نقف أمامه وقفة الإكبار والإجلال، ثم نسمو براءوسنا في اعتزاز وشعور صادق بالفخر والغبطة والكبرياء"⁹

التحقيق

أولا: تعريف التحقيق

لغة:

أصله في اللغة من حق الشيء إذا ثبت صحيحا، فالتحقيق إثبات الشيء وإحكامه وتصحيحه، تقول حقق الأمر، وأحققته إذا أثبته وصرت منه على يقين¹⁰

هو الفحص العلمي للنصوص من حيث مصدرها وصحة نصها وإنشائها، وصفاتها وتاريخها.

وفي تعريف آخر: معناه أن يؤدي الكتاب أداء صادقا كما وضعه مؤلفه، كما وكيفاً بقدر الإمكان¹¹

- تحقيق المخطوطات والكتب:

هو إخراجها للناس وتيسيرها للاستفادة منها، في الصورة التي أرادها لها مؤلفها، أو أقرب ما تكون إلى ذلك ولا يدرك ذلك إلا بعناء وصبر على البحث والتمحيص. ويرى الدكتور الغرياني أن التحقيق ليس مقصورا على المخطوط من التراث، بل إن كثيرا من الكتب المطبوعة حاجتها إلى التحقيق أمس من بعض المخطوطات، لما أصابها من تحريف وتشويه واضطراب، فالنص الذي يطبع محرفا يصيب الناس منه ضرر ووبال. لأنه إن كان في علوم الشرع والحديث ربما أدى إلى تحليل الحرام وتحريم الحلال، أو الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإن كان في غيرها من العلوم ربما أعطى أحكاما خاطئة في بعض القضايا

12

- مناهج التحقيق عند العرب:

أكثر المبتدئين لا يفرقون بين تحقيق الكتاب والتعليق عليه بما لا علاقة له بالتحقيق، فصاروا يسمون كل شيء تسود به حواشي الكتب المطبوعة تحقيقا. وأصول فن التحقيق عربية إسلامية محضة. يقول الدكتور رمضان عبد التواب في أول كتابه مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين: "يظن بعض الباحثين المحدثين من العرب أن فن تحقيق النصوص فن حديث ابتدعه المعاصرون من المحققين العرب، أو استقوه من المستشرقين الذين سبقونا في العصر الحاضر بعض الوقت في تحقيق شيء من تراثنا ونشره بين الناس¹³" فقد جاء في قواعد تحقيق المخطوطات لصالح الدين المنجد حيث يقول في كتابه: "أن المستشرقين سبقوا العرب إلى نشر تراثنا منذ أكثر من مائة عام، وشاء العرب أن يحذوا حذو المستشرقين في تحقيق النصوص..." وأضاف: "أنه من الإنصاف أن نقرر أن المستشرقين كان لهم فضل السبق في نشر تراثنا العربي منذ القرن الماضي وأنهم أول من نهنا إلى كتبنا ونوادير مخطوطاتنا¹⁴

لكن الحقيقة بخلاف ذلك فقد قام فن تحقيق النصوص عند العرب مع فجر التاريخ الإسلامي، وكان لعلماء الحديث اليد الطولى في إرساء قواعد هذا الفن في تراثنا العربي، وتأثر بمنهجهم هذا أصحاب العلوم

المختلفة، وإنّ كثيراً مما نقوم به اليوم من خطوات في فن تحقيق النصوص ونشرها، بدء من جمع المخطوطات والمقابلة بينها، مروراً بضبط عباراتها وتخراج نصوصها وانتهاء بفهرسة محتوياتها، كما سبقنا به أسلافنا العظام من علماء العربية الخالدة¹⁵

وذكر مية محمد مجاهد شعبان: "أنّ علم التحقيق لم ينشأ دفعة واحدة، بل إنه قد مرّ بمراحل وكانت كل مرحلة تتم سابقتها وتضيف إليها، فقد قام أجدادنا العرب والمسلمون بجهود كبيرة في تحقيق النصوص وتوثيقها وفق قواعد وضوابط مقررة لإثبات صحة النص ومعرفة صاحبه وتاريخ نسخه وناسخه وغير ذلك من الأمور التي تنتهي بإخراج النص كما وضعه صاحبه على قدر المستطاع". يقول الدكتور شوقي ضيف مؤكداً هذه الحقيقة: "لقد كانوا يعرفون كل القواعد العلمية التي نتبعها في إخراج كتاب لا من حيث رموز المخطوطات فحسب، بل أيضاً من حيث اختيار أوثق النسخ لاستخلاص أدق صورة للنص، ولعل خير ما يمثل عملهم في هذا الجانب إخراج اليونيني، حافظ دمشق المشهور في القرن السابع الهجري لصحيح البخاري"

"لكن ما قاموا به لم يشكل قواعد علم مستقل بذاته كغيره من العلوم، حتى جاء عصر المطبوعات وهو أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، إذ انصرف عدد من رجال العلم والمعرفة إلى تحقيق التراث والإقبال على نشره¹⁶

- أول منهج في التحقيق عند المسلمين:

يقول الغرياني في كتابه أنّ أول من نهينا في أعمال المسلمين الأولى إلى مبدأ التحقيق متمثلاً في معارضة النصوص لتوثيقها وتصحيحها كانت في عهد النبي صلى الله عليه وسلم حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم يعرض على جبريل عليه السلام القرآن فقد جاء في رواية البخاري أنّ "فعرض عليه مرتين في العام الذي قبض فيه"¹⁷ وأنّ العرضة الأخيرة كان عليها الاعتماد في بيان ما استقر عليه الوحي بعد نسخ المنسوخ¹⁸

وقد عرض زيد بن ثابت القرآن على النبي صلى الله عليه وسلم حيث قال القاضي عياض: "وقد روي عن زيد بن ثابت أنه قال: "كنت أكتب الوحي عند رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يملئ عليّ فإذا فرغت، قال: اقرأه، فأقرأه، فإن كان فيه سقط أقامه"¹⁹. ولما عزم عثمان رضي الله عنه في خلافته على نشر المصحف وتوزيعه في الأمصار الإسلامية أحضر النسخة الأم من حفصة رضي الله عنها وعهد بالأمر إلى

جماعة من ذوي الحفظ والعلم والفتنة والفصاحة من قبائل العرب فكان سعيد بن العاص يملئ وزيد يكتب²⁰. وهذا يضاهي ما يعرف الآن في فن التحقيق بتقديم النسخة الأخيرة إذا كان لأصل الكتاب أكثر من إبرازة²¹

- مناهج التحقيق عند المحدثين:

كما ذكرنا من قبل أنّ العرب سبقوا علماء أوروبا إلى الاهتداء للقواعد التي يقابلون بها بين النصوص المختلفة، لتحقيق الرواية، والوصول بتلك النصوص إلى الدرجة القصوى من الصحة. وإنّ ما صنعه عليّ بن محمد بن عبد الله اليونيني (المتوفى سنة 701هـ) في تحقيق روايات "صحيح البخاري" للإمام البخاري المتوفى (المتوفى سنة 256هـ) وإخراج النص الذي بين أيدينا الآن من هذا الكتاب، ليعد مفخرة لعلمائنا القدامى، في التحقيق والضبط، وتحري الصواب، وسلوك الطرق المختلفة للوصول إليه.

وأول شارح لصحيح البخاري، وهو الخطابي (المتوفى سنة 386هـ) لم يكن يعرف إلا الروايتين الأوليين. وتعتمد رواية "الفريري" على أصل يرجع إلى نص نسخة أبي جعفر محمد بن أبي حاتم، كاتب البخاري، وسمعه الفريري من البخاري مرتين، أولاهما: عندما كان في "فريري" سنة 248هـ والثانية في بخاري سنة 252هـ²².

وقد كانت هذه النصوص المتداولة من صحيح البخاري، مختلطة ومعقدة للغاية، إلى درجة أن النسخ المنسوخة عنها كانت تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا. وعندما اقتصر الاشتغال في القرن السابع الهجري على اختلاف النص في إطار الروايات، التي ترجع النص المتداول للفريري، قام اليونيني بإعداد النص الذي بين أيدينا من صحيح البخاري، بمراجعة الروايات المختلفة، وتحقيقها، وتحريها مما شأها من خلط واضطراب²³

هذا عن البخاري واليونيني بصفة خاصة، أما أهل الحديث فقد ألفوا كتباً تشمل على قواعد في كتابة العلم وضبطه هي في غاية الأهمية للمحقق ترشده إلى كثير من الأمور التي يحتاج إليها في التحقيق، ابتداء من كيفية التعرف على قراءة الخط والاهتمام بدراسة صحة نسبة الكتاب إلى صاحبه وانتهاء بوضع الفهارس وبيان كيفية استعمال الاختصارات والرموز منها عليها في أول الكتاب أو في آخره²⁴.

وبعض هذه القواعد والضوابط طبقها علماء الحديث في كتبهم تطبيقاً عملياً بقي منهجاً لمن بعدهم وقد نبهوا عليه في كتبهم منها:

1- "المحدث الفاصل بين الراوي والواعي" للحسن بن عبد الرحمن بن خلّاد الرامهرمزي (ت360هـ).

2- "الكفاية في علم الرواية" للخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي (ت463هـ).

3- "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" للبغدادي

4- "الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع" للقاضي عياض اليعصبّي (ت544هـ)

5- "مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث" للشهرزوري (ت643هـ)

6- "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" لابن جماعة (ت733هـ)

7- "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" لعبد الباسط بن موسى العلموي (ت981هـ)²⁵.

لقد اتبع المحدثون منهجاً في التحقيق يتمثل في

_ صحة نسبة الكتاب إلى صاحبه:

_ المقابلة بين النسخ: وتسمى المعارضة التي يدور عليها تحقيق النص هي عند علماء الحديث واحدة من أعلى طرق التحمل والرواية، ومعناها أنّ يقابل الطالب أصله بأصل شيخه من حفظه أو من كتابه أو يقابله مع غير شيخه بحضرة الشيخ بأنّ يقرأ الطالب والشيخ يسمع كما يعرض القارئ القرآن على المقرئ

26

وهذا هو العلموي يقول عن طالب العلم: "عليه مقابلة كتابه بأصل صحيح موثوق به، فالمقابلة متعيّنة للكتاب الذي يرام النفع به. قال عروة بن الزبير لابنه هشام رضي الله عنهم: كتبت؟ قال: نعم، قال: عرضت كتابك؟ أي على أصل صحيح، قال: لا، قال: لم تكتب"²⁷.

_ المفاضلة بين النسخ

_ قرب النسخة من المؤلف:

لاشك أن أرفع النسخ قدرا وأعلاها شأنًا ما كانت أقرب إلى المؤلف بأن كانت بخطه أو مجازة من قبله وكلما قربت النسخة المكتوبة من مؤلفها كانت الثقة بها أكبر لذلك كان المحدثون يتسابقون في طلب علو الإسناد²⁸

_ النسخة التي اعتنى بها العلماء:

وكما تفضل نسخة المخطوطة بقدر قربها من المؤلف، الذي يضاهي علو الإسناد في الرواية، كذلك تفضل بتداول العلماء إياها، بأن يكون كتبها عالم، أو قابلها، أو تملكها، أو راجعها، لما قد تشتمل عليه من الحواشي والتصويبات²⁹.

_ تعدد ابرازات الكتاب

_إصلاح الخطأ

_علاج السقط

_ علاج الزيادة

_ علاج التشابه بين بعض الحروف

_صنع الحواشي

_علامات الترقيم والرموز والاختصارات

_الهوامش والاعتناء بالضبط والتخريج

مقدمة التحقيق: حيث كان لأسلافنا منهج دقيق في التحقيق، لم يفهم منه، حتى وضع المقدمات العلمية، على النحو المعروف الآن في مقدمات التحقيق للكتب، من بيان خطة العمل، والتعريف بصاحب الكتاب، وشيوخه والراوين عنه، ومؤلفاته، ونبذ من حياته العلمية، ثم دراسة الكتاب دراسة شاملة ببيان موضوعه، ومكانته بين الكتب في فنه، وتحرير مواضع الشبه، التي ترد على بعض مسائله، إلى غير ذلك من المسائل المهمة³⁰

_ التضييب: ومعناه استغلاق الكلام وعدم فهم معناه لسقم في لفظه مع صحة ورود الرواية به ويسمى أيضا التمريض وهو أن تكتب علامة (ص)

الخاتمة.

إنّ النهوض بتراث الأمة جمعا وتحقيقا وتوثيقا ونشرا لمن أعظم الرسائل شرفا وقيمة فهي بذلك تسترجع مجدا وتبقي أثرا، خصوصا في هذه السنوات التي تحاول فيها إثبات حضارتها وتطهير بقعتها من الدنس الاستعماري الذي ما تزال بقاياها فيه

علم تحقيق التراث من العلوم المهمة جدا، غير أنه يفتقر إلى منهجية علمية من ناحية التحقيق ومن ناحية المحافظة على هذه الثروة العظيمة

علم تحقيق التراث علم عربي المنبع وإسلامي المنشأ وليس كما زعم بأنه غربي

إنّ ما صنعه عليّ بن محمد بن عبد الله اليونيني (المتوفى سنة 701هـ) في تحقيق روايات "صحيح البخاري" للإمام البخاري المتوفى (المتوفى سنة 256هـ) وإخراج النص الذي بين أيدينا الآن من هذا الكتاب، ليعد مفخرة لعلمائنا القدامى، في التحقيق والضبط، وتحري الصواب، وسلوك الطرق المختلفة للوصول إليه.

الهوامش:

- 1- الصادق عبد الرحمن، الغرياني، تحقيق نصوص التراث في القديم والحديث، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1985م، ص5
- 2- ينظر تقرير لجنة وضع مشروع أسس تحقيق التراث العربي ومناهجه
- 3- عبد القادر أحمد عبد القادر، صنعة الخط، دار الوثائق، دمشق ص65
- 4- عبد الستار الحلوجي، المخطوط العربي، 1989م ص133
- 5- المرجع نفسه ص135 -
- 6- المرجع نفسه ص139
- 7- عبد الله عسيلان، تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل، مطبوعات الملك فهد، الرياض، 1994م ص15
- 8- الجاحظ الحيوان، ج1 ص85
- 9- عبد السلام هارون، تحقيق النصوص ونشرها، ص5.
- 10- الصحاح ج4 ص1461
- 11- عبد السلام هارون، تحقيق النصوص ونشرها، ص46، 47
- 12- المصدر نفسه ص8
- 13- عبد التواب رمضان، مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، ص35
- 14- المرجع نفسه ص35
- 15- عبد التواب رمضان، مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، ص13
- 16- 07:18 05/03/2013 www.lindcivi.com2- مية محمد مجاهد شعبان، مجلة واحدة البيان الإلكترونية،
- 17- البخاري، الصحيح، ج10 ص419.
- 18- الغرياني، تحقيق نصوص التراث، ص15
- 19- الاماع ص161
- 20- فتح الباري، ج10 ص393

21- الغرياني، تحقيق نصوص التراث، ص17

22- عبد التواب رمضان، مناهج تحقيق التراث، ص14

23- المرجع نفسه ص14

24- عبد التواب رمضان، مناهج تحقيق التراث، عبد التواب رمضان ص 19

25- الغرياني، تحقيق نصوص التراث، ص21

26- المرجع نفسه ص23

27- ينظر، المعيد في أدب المفيد والمستفيد ص135

28- الغرياني، تحقيق نصوص التراث، ص27

29- المرجع نفسه ص 29

30- المرجع نفسه ص37

قائمة المصادر والمراجع

- الصادق عبد الرحمن، الغرياني، تحقيق نصوص التراث في القديم والحديث، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1985 م

- عبد القادر أحمد عبد القادر، صناعة الخط والمخطوط والوراقة والفهرسة في الحضارة العربية الإسلامية، دار الوثائق، دمشق

- عبد الستار الحلوجي، المخطوط العربي، الدار المصرية اللبنانية 1989 م

- عبد الله عسيلان، تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل، مطبوعات الملك فهد، الرياض، 1994

- الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، مصطفى البابي الحلبي

- عبد السلام هارون، تحقيق النصوص ونشرها، مكتبة الخانجي، 1998

- عبد التواب رمضان، مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين،

- مية محمد مجاهد شعبان، مجلة واحة البيان الإلكترونية، 05/03/2013، www.lindcivi.com

البخاري، الصحيح

- القاضي عياض بن مكي بن عياض الالماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع،

- فتح الباري، ابن حجر العسقلاني

- الشيخ عبد الباسط بن موسى العلموي، المعيد في أدب المفيد والمستفيد .

الحضارة الإسلامية والغربية وأثرهما الثقافي على الفكر الإنساني "دراسة مقارنة".

Islamic and Western civilisation and their cultural impact on human thought

د/ معمر شباب

أستاذ محاضر "ب"، تخصص لغة ودراسات قرآنية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019	تاريخ القبول: 17 مارس 2019	تاريخ الإرسال: 14 مارس 2019
ملخص: قام عالم الغرب على مفاهيم الفلسفة اليونانية والحضارة الرومانية في إطار المسيحية الغربية وقام عالم العرب والإسلام على مفاهيم القرآن الكريم وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم فهي قاعدة أساسية مستمدة من الأصول والقيم الأساسية التي عرفت ثقافتنا الإسلامية منذ وقت بعيد وأقاموا عليها كيانه وحضارتهم، فقد أخذ عصارة العلم الإسلامي متمثلا في المنهج التجريبي و وظل أكثر من أربعمئة عام هو ينكر هذا الأثر،		
الكلمات المفتاحية: الحضارة ، اليونانية ، الإسلامية ، الثقافة، العقيدة..		
Summary : The world of the West on the concepts of Greek philosophy and Roman civilization in the framework of Western Christianity and the world of Arabs and Islam on the concepts of the Koran and the year of the Prophet peace be upon him is a basic base derived from the fundamental values and values that have long known our Islamic culture and established their entity and civilization, Islamic science represented in the experimental method and remained more than four hundred years is denying this effect,		
Keywords Civilization, Greek, Islamic, culture, creed		

مقدمة:

تقاس الأمم بمقوماتها الفكرية وقيمها الأخلاقية وإنجازاتها العلمية، وقد كانت للثقافة الإسلامية الدور العظيم في بناء الأمة الإسلامية وترسيخ عظمتها، وتوطيد سلطاتها واستمرار عطاءها.

ونكون جازمين أن الحديث في الثقافة الإسلامية فإنه يتجاوز حدود المعرفة العقلية البحتة لينفذ إلى القلب فيحرك المشاعر وتفجر الطاقة الحية في روح المؤمن فتربطه بعقيدته النيرة وشريعته القويمة .

وأمتنا في الوقت الحاضر أحوج ما تكون إلى هذه الثقافة فإنها هي التي تحفظ على الأمة شخصيتها الفريدة، وعن طريقها تربط ماضيها المشرق بحاضر أن يكون سبيلا إلى مستقبل زاهر وهذه الثقافة تجعل لدى الأجيال المناعة الفكرية والنفسية ضد التيارات المعادية التي تتعرض لهذه الأمة في مسيرتها.

ومن المعتقد أن مرحلة التبعية الفكرية القائمة على عقدة الأجنبي أو الجري وراء بريق الفكر الغربي وتقليده والإعجاب به والدعوة إلى نقله كاملا قد انتهت، وأن مرحلة من الرشد الفكري والاستقلالية وبروز الذاتية والقدرة على التماس قاعدة أساسية مستمدة من الأصول والقيم الأساسية التي عرفتها ثقافتنا الإسلامية منذ وقت بعيد وأقاموا عليها كيانهم وحضارتهم قد بدأت وأولى الحقائق التي تكشف ذاتية الثقافة الإسلامية هي ذلك التباين الواضح بين العوالم والأمم، فهناك علمان منفصلان لكل منهما قيمه ومقدراته وفلسفته وذاتيته قام عالم الغرب على مفاهيم الفلسفة اليونانية والحضارة الرومانية في إطار المسيحية الغربية وقام عالم العرب والإسلام على مفاهيم القرآن الكريم وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وعندما نقل الغرب ثقافتنا الإسلامية رفض أن يقبله كاملا وصاغه في قوالبه الأصلية المستمدة من اليونان والرومان.

فقد أخذ عصارة العلم الإسلامي متمثلا في المنهج التجريبي ولكنه رفض أن يأخذ إطار الإسلام القائم على التوحيد والأخلاق وظل أكثر من أربعمئة عام هو ينكر هذا الأثر، وهذه الصلة ولا يرى أن في هذا العالم حضارة غير حضارة الرومان التي انطفأت منارتها في القرن الرابع وحضارة أوربا التي أوقدت أضواءها في القرن الخامس عشر في تجاهل عنيد متعصب للدور الضخم الذي قدمه الإسلام للحضارة والعلم حتى جاء في السنوات الأخيرة من يعترف بالفضل ومن الحقائق التي لا سبيل إلى تجاوزها، أن الإسلام ليس دينا على مفهوم الأديان التي يعرفها الفكر الغربي بأنها تمثل اللاهوت أو العلاقة بن الله والإنسان ولكنه دين ومنهج حياة ومجتمع وحضارة والثقافة الإسلامية لا تنفصل عن الإسلام وتأتي هذه الدراسة لبيان التمايز بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية وأثرها على الفكر الإنساني.

وتأتي أهمية الموضوع أن الثقافة الإسلامية متميزة بسماتٍ وخصائص جعلتها متألقة بين غيرها من الثقافات، لأنها تقوم على أسس عقدية ربانية، وقيم إنسانية رفيعة، فهي ثقافة ارتبطت ارتباطاً وثيقاً

بالسلوك الإنساني، المرتبط بوحى السماء الذي ضبطها ومنهجها لتكوّن منهجاً قوياً، ودستوراً سديداً،
فالثقافة والأخلاق والعرف... لا يمكن فصلها عن تعاليم الشرع الحني

واعتمدت في دراستي على المنهج التحليلي والمقارن

المطلب الأول: مفهوم الثقافة الإسلامية ومصادرها

أ- لغة: ترد كلمة الثقافة للدلالة على معان متعددة كالحذق والفتنة وسرعة الفهم والتهديب

وتقويم المعوج من الأشياء، يقال: ثقّف الرجل ثقفاً وثقافة أي صار حاذقاً فطنا وثقفت العلم أو الصناعة
في أوهى مدة إذا أسرعته أخذته، يقال ثقّف الصبي أي أدّبه وهذّبه، وثقّف الرماح أي سواها وقوم
اعوجاجها.⁽¹⁾

وقد تستعمل كلمة الثقافة بمعنى الأخذ والإدراك والظفر وقد جاء ذلك في قوله تعالى: ﴿مَلْعُونَيْنِ
أَيْنَمَا تُقِفُوا أَخَذُوا وَقَتَلُوا تَقْتِيلًا﴾ سورة الأحزاب، الآية 61 وفي قوله تعالى: ﴿وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ
تَقِفْتُمُوهُمْ﴾ سورة النساء، الآية 91 وفي قوله عز وجل: ﴿فَإِمَّا تَثَقَفْتُمُ فِي الْحَرْبِ فَشَرِّدْ بِهِمْ مَنْ خَلَفَهُمْ
لَعَلَّهُمْ يَذْكُرُونَ﴾ سورة الأنفال، الآية 57..

يتضح لنا من خلال عرض تلك المعان المتعددة لكلمة "الثقافة" تستعمل في دلالتها اللغوية على
الجانب المعرفي والجانب السلوكي.

ب- الاصطلاح: لقد عرفها المجمع اللغوي بأنها حملة العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق
لها.⁽¹⁾ وعرفها بعض التربويين بأنها "مجموعة الأفكار والمعتقدات والتقاليد والمهارات وطرق التفكير
ووسائل الاتصال والانتقال وطبيعة المؤسسات الاجتماعية في المجتمع الواحد".⁽²⁾

وعرفها علماء الإنسان بأنها "أسلوب الحياة في مجتمع ما بما يشمل هذا الأسلوب من تفصيلا لا
تحصى من السلوك الإنساني".⁽³⁾

و منهم من عرفها "هي نضج في العقل ووعي في القلب وإرهاق في الشعور واستقامة".⁽⁴⁾

¹- رجب سعيد شهوان، دراسات في الثقافة الإسلامية مكتبة الفلاح ، ط2، 1401هـ-1981م ، ، ط2، ص8.

²- المرجع السابق، ص8.

³- إبراهيم خورشيد، مفهوم الثقافة بمجلة الفيصل، العدد 20، ص28.

⁴- محمد عبد الكريم الجزائري، الثقافة ومآسي رجالها، شكة الشهاب الجزائري، دون ط، ص 21.

يدور معنى كلمة الثقافة "La culture" في لغة الإفرنج الحديثة (915هـ-1509م) مشتقة من لفظ "كوتير" "Couture" في لغتهم القديمة في القرن السادس الهجر، الثاني عشر ميلادي وهذه اللفظة مشتقة من "كلتيرا" "Cultura" في اللغة اللاتينية بالقرون الوسطى "Latin Médiéval" والمعنى الحقيقي لهذه الألفاظ الثلاث هو شق الأرض، وفلحها، وبذر الحبوب فيها وجني الثمار وحصد الزرع.⁽¹⁾

ثم أخذت هذه الكلمة تتوسع في لغة الإفرنج فوضعوها لعدة معان مجازية حسب أغراضهم وتقدم أفكارهم.

يقول صاحب كتاب الثقافة ومآسي رجالها أن وضع لفظ الثقافة لم يكن بمحض الصدفة، بل هو مبني على ترو عميق وتفكير مصيب من حيث وجه الشبه بين الأرض و الإنسان بين فالأرض متى عُنِي بسقي تربتها وتسميدها واختير مواسم فلحها، جاءت نباتات مغذية وثمار لذيدة، وكذلك الإنسان متى عني بتغذية عقله بالعلوم والمعارف وتنمية شعوره وعواطفه على حب الخير حسنت أخلاقه واستقامة سلوكه...".⁽²⁾

وفي سنة 956هـ الموافق لـ 1550م شرع علماء الإفرنج وكتابتهم في وضع معان مجازية للفظ "الثقافة" ثم وضعوا لهذه المعاني تعارف جديدة حسب اختصاص كل منهم، وهي كثيرة محفوظة بجلها في وثائق "اليونسكو" منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة نورد بعض التعارف كنماذج لمدلولاتها عندهم.

1- "تنمية أو نتيجة" لبعض القوى العقلية أو الجسدية بواسطة تمرين لائق⁽³⁾ وقد علق ناقله "أندري لالاند بأنه ضيق جدا.

2- خصيصة لشخص متعلم، قد نَمَى بواسطة التعليم ذوقه وحاسته النقدية وإدراكه⁽⁴⁾، وقد علق لالاند قال هي أكثر عموما وهو دائما في مستوى الاهتمام به والثناء عليه.

3- "مجموعة من المعارف العامة في الآداب والفلسفة والفنون".⁽¹⁾

¹- محمد عبد الكريم الجزائري، الثقافة ومآسي رجالها، شركة الشهاب الجزائر، دون ط، ص 14.

²- المرجع نفسه، ص 14.

³- André Lalande- vocabulaire technique et critique- Paris- presse universitaire de France 1951-p199 et 200.

⁴- André Lalande- vocabulaire technique-p20

4- "تهذيب العقل والذوق والسلوك بالتربية والتعليم"⁽²⁾ وهذا والتعريف له مدلوله المجازي للثقافة عندنا.

5- هي التعليم والتربية.⁽³⁾

6- ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعارف والفنون والأخلاق والقوانين والعادات أي قدرات وخصال يكتسبها الإنسان نتيجة لوجوده كعضو في المجتمع.⁽⁴⁾

7- تنظيم للسلوك المكتسب ولنتائج ذلك السلوك يشترك في تكوينها الجزئية أفراد مجتمع معين، وتنتقل عن طريق هؤلاء الأفراد.⁽⁵⁾

8- هي تنظيم لأنماط السلوك والأدوات والمشاعر التي تعتمد على استعمال الرموز.⁽⁶⁾

9- القيم المادية والاجتماعية لأي شعب سواء كان متمدنا أو متوحشا⁽⁷⁾ وهذا مخالف تماما لمفهوم الثقافة التي ترمز للتقدم والرفق والوعي.

10- كل نماذج السلوك الاجتماعي ويشمل اللغة وصنع الأدوات والصناعات والفنون والعلوم والقوانين ونظام الحكم والأخلاق والعادات، والتقاليد والدين والبنك والمواصلات والمؤسسات⁽⁸⁾ ثم يردف صاحب هذا التعريف قائلا: "فالتعرض للثقافة لابد أن يراعي فيه كل الجانب الديني والجانب الموضوعي، لأن المناظرة المادية للثقافة لا تكون إلا مع وجود آراء ومعتقدات وقيم ومفاهيم.

تعريف مصطلح الثقافة الإسلامية:

كلمة "الثقافة" ذات أبعاد كبيرة ودلالات واسعة كونها من الألفاظ المعنوية التي يصعب على الباحث تحديدها، ونظرا لعلماء الإسلام على اختلاف اختصاصاتهم في الزمن الماضي لم يستعملوا كلمة "الثقافة" بالمعنى الواسع ولم يقيموا علما مستقلا يسمى بـ "الثقافة" وإنما جاء التعبير لهذه الكلمة وليد الأبحاث

¹- Paule Robert- dictionnaire alphabétique de la langue Française culture.

²- قاموس "أكسفورد" 1955م ترجمة الطاهر الخميري، كتاب مكافحة الثقافة، تونس، 1957م، ص12.

³- قاموس لاروس، 1954، ترجمة الطاهر الخميري.

⁴- Taylor E.B Primitive culture « London john Mullay 1971.p1

ترجمة وهيب إبراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى القاهرة، مطبعة دار المعارف، 1961، ص 13.

⁵- Linton.R, the cultural- Back grand of personality kegon-Paul-1947-p21. ترجمة وهيب إبراهيم سمعان، المرجع السابق ص 13.

⁶- White Lestie- A- culturological-vs psychological interprétations of human. Behavior American serological revue

EW12 :686-698 December 1947

ترجمة وهيب إبراهيم سمعان المرجع السابق، ص18.

⁷- ترجمة الطاهر الخميري مكافحة الثقافة، ص 7، 1937. Wi.Thomas/

⁸- Fairchild قاموس علم الاجتماع- ترجمة الطاهر الخميري، المرجع السابق، ص8.

والدراسات الحديثة التي اطلع المسلمون من خلالها على العلوم والفلسفات الغربية، فاقتبسوا منها العديد من المسميات التربوية.

نظرا لهذا لا يوجد تعريف محدد متفق عليه لمصطلح "الثقافة الإسلامية وإنما هي اجتهادات من بعض العلماء، حيث تعددت التعريفات لهذا المصطلح تبعا لتعدد اتجاهات هؤلاء العلماء والمفكرين حصرها رجب سعيد شهوان في ثلاثة اتجاهات:

1-اتجاه يجعل "حياة الأمة الإسلامية" يدور عليه التعريف و أصحاب هذا الاتجاه بأنها "معرفة مقومات الأمة الإسلامية العامة بتفاعلاتها في الماضي والحاضر من دين ولغة وتاريخ وحضارة وقيم وأهداف مشتركة".⁽¹⁾

وهذا التعريف يقوم على دراسة حياة الأمة الإسلامية من جميع جوانبها على أساس أن لكل أمة ثقافة خاصة بها المعبرة عن روحها وخاصيتها وإسهاماتها في تاريخ الإنسانية.

2-اتجاه يجعل العلوم الإسلامية أساسا يدور عليه التعريف ولهذا تكون الثقافة الإسلامية مرادفة "للدراستات فإلإسلامية"

عرف أصحاب هذا الاتجاه "معرفة مقومات الدين الإسلامية بتفاعلاتها في الماضي والحاضر والمصادر التي استقيت منها هذه المقومات".⁽²⁾

هذا التعريف يشمل دراسة العلوم الإسلامية بجوانبها المتعددة المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية والمصادر التبعية.

2-اتجاه يرى أن الثقافة الإسلامية مصطلح يعبر عن علم جديد يضاف إلى العلوم الإسلامية وهو علم ظهر نتيجة التحديات المعاصرة للإسلام والأمة الإسلامية وعرفت الثقافة الإسلامية على هذا الأساس بأنها "معرفة التحديات المعاصرة المتعلقة بمقومات الأمة الإسلامية ومقومات الدين الإسلامي"⁽³⁾

بعد هذه الدراسة ظهرت دراستان اهتمتا بموضوع الثقافة الإسلامية أولها كان رائدها عبد الرحمن الزنيد يعرفها بأنها "علم كليات الإسلام في نظم الحياة كلها بترابطها".⁽⁴⁾

حيث خرج بتعريف جامع لموضوعات العلم مانع من تداخله مع التخصصات العلوم الأخرى.

¹ - ينقل دراسات في الثقافة الإسلامية، رجب سعيد شهوان، ص 11-12.

² - رجب سعيد شهوان، دارسات في الثقافة الإسلامية، ص 12.

³ - المرجع السابق، ص 12.

⁴ - مدخل إلى علم الثقافة الإسلامية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد 2، محرم 1410هـ، ص 89.

ثانها: هي نتاج عمل جماعي لمجموعة من الأساتذة المختصين في علم الثقافة الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث عرفت الثقافة الإسلامية "العلم بمنهاج الإسلام الشمولي في القيم والنظم والفكر ونقد التراث الإنساني فيها".⁽¹⁾

مصادر الثقافة الإسلامية:

سنتحدث هنا عن مصادر الثقافة الإسلامية:

أولاً: المصادر المتفق عليها وهي مصادر التشريع الإسلامي المتفق عليها والمعرفية.

أ- القرآن الكريم: فالقرآن الكريم هو المصدر الأساس للثقافة الإسلامية والمشتمل على الأصول والعلوم المختلفة، أنزله الله هدى ورحمة للعالمين، تبياناً لكل شيء جعله الله كتاب عقيدة وهداية وتعليم وثقافة، فقد صاغ حياة المجتمع الإسلامي بأحكام تشريعية تناولت شؤون الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فكان لها الأثر الأكبر في صياغة مفاهيم الإنسان عن شؤون الحياة وإعلاء قيمهم وتقديم أخلاقهم وضبط سلوكهم ولذلك اهتم المسلمون بالقرآن حفظاً وتدويناً ودرسا وتطبيقاً.

ب- السنة النبوية: والسنة بيان القرآن وتفصيل لمجمله وتأكيد لأحكامه قال الله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾. سورة النحل، الآية 44.

وقد اشغل المسلمون بالسنة فدوّنوا الحديث وانكبوا على حفظه وفقهه واستنباط الأحكام الشرعية منه فكانت السنة منبعاً للتشريع والثقافة، ومن الكتب التي جمع فيها الحديث "صحيح البخاري ومسلم، وسنن الترمذي، وأبي داود وابن ماجه والنسائي وموطأ مالك وكتب أخرى".⁽²⁾

وجاءت السنة مبنية لمجمل القرآن الكريم أو مقيدة لمطلقه أو مخصصة لعامة أو زيادة الحكم لم يرد في القرآن الكريم مثل تحريم الجمع بين المرأة مع عمتها أو خالتها.

3- الإجماع: يعد من مصادر الثقافة الإسلامية وهو منبع مهم، فقد ورد عن الصحابة الكثير من الحوادث التي لم ترد أحكام صريحة في الكتاب والسنة، فكان لهم موقف منها، وما اتفقوا أصبح جزءاً من الشريعة الإسلامية لا ينبغي تركه أو عدم التقيد به فهم أدركوا الناس بالشريعة وأهدافها وحكمها، والإجماع هو: "اتفاق المجتهدين من أمة محمد صلى الله عليه وسلم بعد وفاته في عصر من العصور على حكم شرعي".⁽³⁾

¹ - الثقافة الإسلامية- تخصصا ومادة وقسما علميا ص 13، المقال- مفهوم الثقافة الإسلامية، ناصر بن عبد الرحمن.

² - صبيح صالح، علوم الحديث ومصطلحاته، جامعة دمشق ط 1959، ص 296.

³ - وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط 2، 1998م- 1418هـ، ج 1 ص 490.

4- القياس: والقياس هو مصدر هام من مصادر الثقافة الإسلامية حيث أبحاث الشريعة الإسلامية الاستدلال وإعمال الفكر، فرسمت طريقا واضحا لذلك، لضمان حمل معلوم على معلوم في إثبات حكم لهما أو نفيه.

ثانيا: المصادر المعرفية:

1-التاريخ الإسلامي: يعد التاريخ الإسلامي من المقومات المهمة للثقافة الإسلامية فهو سجل الأحداث والوقائع التي حدثت وتحدثت على مسرح الحياة الإنسانية منذ بعثة النبي صلى الله عليه وسلم إلى اليوم، ولقد دون المسلمون تاريخهم وكان أول ما عنوا به سيرة نبيهم صلى الله عليه وسلم ثم أخذوا يدونون الحوادث الإسلامية وأحوال المسلمين وعلاقتهم بغيرهم من الأمم والشعوب والدول، وما تبع ذلك من فتوح وأحداث.

التاريخ بما تضمنه من الحوادث والآثار التي تركها المسلمون يعد واحدا من معارف الثقافة الإسلامية بهذه الحوادث تعرفنا على مواطن القوة والضعف وأسباب كل منهما والأمة التي تدرس تاريخها الماضي من أجل الحاضر والمستقبل⁽¹⁾.

2-اللغة العربية: اللغة العربية مقوم أساسي من مقومات الثقافة العربية فهي ليست مجرد أداة للتخاطب والتفاهم دائما هي لغة القرآن "وبفضله بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أية من لغة من لغات الدنيا وبفضله عاشت خمسة عشر قرنا حيث لم تعرف أي لغة في العالم مثل هذا العمر المديد"⁽²⁾.

وقد اهتم المسلمون بضبط اللغة وجمعها وتحديد ألفاظها وقد أدى هذا الاهتمام إلى ظهور المعاجم اللغوية وعلوم النحو والصرف والعروض.

من خصائص الثقافة الإسلامية:

للثقافة الإسلامية خصائص تنفرد بها عن سائر الثقافات مما جعل هذه الثقافة سليمة الاتجاه، سامية الأهداف ومن هذه الخصائص:

1-ثقافة ربانية: إن أول وأهم خصائص الثقافة الإسلامية كونها ربانية المصدر، أي أن مصدرها الوحي "الكتاب والسنة" وهذا ببعبدها عن التناقض والضلال والانحراف، ويجعل العمل بها ينبع من داخل

¹ - نظرات في الثقافة الإسلامية، ص 20-21.

² - أنور الجنيد، الثقافة الإسلامية العربية، دار الكتاب اللبناني، ط 1، 1982م، ص 36.

النفس، وهذا أعظم مفاهيم الانضباط والسمو في سير الحياة ويجعل الثقة بها مطلقة لا تززع فهي سبيل الوحيد لسعادة الدارين والطريق الوحيد للنهضة الصحيحة.⁽¹⁾

وهذه الخاصية تفقدها الثقافات الأخرى قديما وحديثا كالثقافة اليونانية والهندية والفارسية في الماضي والثقافات الغربية والاشتراكية في الحاضر فهي ثقافات تركز الواحدة منها على النظرات البشرية والفلسفات المحدودة خاضعة لمؤثرات البيئات والظروف متأثرة الأزمات النفسية والهزات الاجتماعية، فالثقافات كهذه من شأنها أن تورث القلق والشقاء للإنسان كالهندوسية التي تفرض على معتنقيها إحراق الأجساد وتغرقها بالماء والتردي من الجبال وإهلاكها بالتقشف والنصرانية من تمسكها برهبانية وهجران الزواج والانفراد في الصوامع ... و النفقات المادية التي تجعل من أهلها عبيدا للشهوات لا هم لهم إلا التمتع ويستحلون كل وسيلة كالرأسمالية المادية وغيرها".⁽²⁾

ويترب على ربانية الثقافة الإسلامية عدة ثمرات كالآتي:

سمو مبادئها، وعظمة قيمها وصحتها ودفعها ، وصوابها وانسجامها مع الفطرة الإنسانية السليمة التي فطر الله الإنسان عليها وتوافقها مع العلم الصحيح، وعدم معارضتها له وانسجامها مع العقل السليم وخلوها من التناقض والتعارض والتمزق والاضطراب بيسرها ووضوحها وسهولة استيعابها والتفاعل معها.

2- الشمولية: لقد تناولت الثقافة الإسلامية كل مناحي العبادات والمعاملات الاجتماع والاقتصاد والإدارة والقضاء، والحكم الداخلي وهي بذلك تكون قد استوعبت كل جوانب الحياة المختلفة وأحاطت بالإنسان في جميع مراحل حياته المختلفة ويترب على شمولية الثقافة الإسلامية عدة ثمرات كالآتي:

- إعطاء تفسير للقضايا التي شغلت الفكر الإنساني من حيث معرفة أصله ونشأته ومصيره ونهايته وعلاقته بخالقه ودوره في هذا الوجود فلا يبقى الإنسان حائرا ضعيفا بدرب الحياة.

3- الإيجابية: تمتاز الثقافة الإسلامية بأنها ثقافة إيجابية في كل جانب من جوانبها، فهي تدفع الإنسان إلى العلم والعمل والتخلق بالأخلاق الحسنة وتغرس في نفسه التعاون والإيثار وتخرجه من الجمود الفكري وتدفعه إلى التفكير العميق المستنير والتأمل والتدبر كما تدفعه إلى القوة والعزة.

¹- انظر لمحات في الثقافة الإسلامية، محمد عود الخطيب، ص 36-67.

²- نظرات في الثقافات الإسلامية، ص 22.

وقد امتدح الله عز وجل الأمة الإسلامية لما تحلت به من إيجابية فقال تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (1). (2)

المطلب الثاني: أصول الثقافة الغربية ومظاهرها

أولاً: أصول الثقافة الغربية

أ: الإغريقية الوثنية: فهي:

حضارة الإغريق أو هيلينية هو مصطلح يشير إلى الفترة التاريخية (من 750 إلى 146 قبل الميلاد التي انتشرت فيها الحضارة اليونانية في البحر الأبيض المتوسط وشرق أوروبا وآسيا مندمجة مع الثقافات المحلية). (3)

وتعتبر الإغريقية الوثنية المصدر الأساسي لهذه الثقافات ومنها تنطلق أغلب التيارات الجديدة وتؤكد الثقافات الغربية عراقية صلتها بثقافة اليونان القديمة وحضارة روما، ويؤكد رجال الثقافة الغربية أنهم يستمدون غذائهم الفكري من مآثر اليونان والرومان وأنهم يعملون على الوفاء بما وضعته من القيم، وتؤكد الثقافة الغربية أصالتها اليونانية باعتبارها المصدر الأول والأعظم. (4)

ولعل أبرز ما يتميز به التراث الإغريقي هو قداسة الإنسان وإبراز كيانه وإهدار جانب الروح وقيام جو من العداء والصراع بين الآلهة والبشر ومحاولة انتصار الإنسان على الآلهة فالآلهة في مفهوم الإغريق كالبشر تماماً فهي تلهو وتعبت وتغضب وتحب وتكره ولا ترتفع على مستوى البشر في دوافعها وأطماعها (5) والأدب الإغريقي يمثل كل موضوع من الموضوعات الشاذة الواردة في ملاحمه صيغ في أكثر من مسرحية (قصة الكترا) وهي أعنف مآسي الإلياذة والأوديسا وأشدّها اتصافاً بالوحشية ظفرت بالنصيب الأوفى من إعجاب كبار الكتاب الإغريق، فهذا يعتبر جوهر التراث الإغريقي الذي التقى بالمزاج الأوربي، فأصبح المصدر الأول للثقافات الغربية.

والتراث الروماني هو الآخر أعطى الثقافات الغربية قيماً واضحة الدلالة في المجتمع الأوربي والحضارة الغربية المعاصرة حيث عرف نظمها القائم على إهدار الدماء والوثنية والظلم والتحكم

1- سورة آل عمران، الآية 11.

2- خصائص الثقافة الإسلامية، علي محمد مقبول، ص 261.

3- مقال دودي القمر، تاريخ 2010/03/16م.

4- أنور الجندي، الثقافة العربية، ص 131.

5- انظر البيه، الفكر الإسلامي والمجتمع المعاصر.

والطغيان والاستبداد وورث الرومان الإغريق في الإيمان بالمادة واللذائذ الجسدية ولم تكن المفاهيم الروحية عندهم إلا مجموعة الطقوس والتراويل التي تطورت إلى فن تمثيلي وثني.⁽¹⁾

ب: المسيحية الغربية:

ومن مصادر الثقافة الغربية المسيحية الغربية، ومن المعروف أن المسيحية هي الديانة السماوية التي أنزلت على سيدنا عيسى عليه السلام وانتقلت نحو الغرب على أيدي المبشرين والدعاة إلى روما، وصارعت طويلا حتى استطاعت أن تجد مكانها إلى جانب الوثنية اليونانية الرومانية التي كانت تمثل طابع المجتمع الروماني، وفي ظل هذا النظام القائم في الغرب حرفت تعاليمها المنزلة ولم تجد سبيلا إلا أن تنصره في هذا النظام دون تغييره، وقد بدا أن هناك تقارب واضح بين الوثنية الإغريقية والوثنية الفرعونية وبين المسيحية المتحولة لا المسيحية المنزلة.⁽²⁾

وقد أشار إلى ذلك "أرلوندتوني" حين قال: "إن شخصيتي إيزيس وسبيل تظهران في المسيحية مرة أخرى والمعروف أن إيزيس في الديانة الفرعونية وسبيل في الديانة الإغريقية تتجلمان في السيدة مريم في شخص أم الإله الكبرى"⁽³⁾.

قد كان لأولئك الرجال المتشبعين بالفكر الإغريقي أبعد الأثر في صيغ الديانة المسيحية بلونها الوثني الأسطوري.

ومع أن المسيحية الغربية في تقدير الباحثين والمؤرخين المصدر الثاني للفكر الغربي فقد ثار الفكر الأوربي على الكنيسة وسيطرتها وتعسف كهنتها وإن ظلت روح المسيحية في تشبع في الحياة الأوربية.

ج: الكنيسة الكاثوليكية:

من أهم معالم المسيحية الغربية الكنيسة ولها دورها التاريخي في الثقافات الغربية حيث يرتكز الدين المسيحي على ما جاء في العهدين القديم والجديد، وعلى ما تناقلته الألسنة مما لا يكتب وتدور العقيدة المسيحية حول الخطيئة الأولى خطيئة آدم حينما عصى ربه فعوقب بالنزول إلى الأرض وتعرض لغضب الله بالأمراض والموت ثم شمل الغضب ذرية الإنسان ويعتقدون أن كافة الأنبياء والرسل الذين جاءوا قبل المسيح مهمتهم الإعداد لأنقاد البشرية من الخطيئة والتمهيد لظهور المسيح.

¹- أنظر الجندي، الثقافة العربية، ص 138.

²- ينظر أرنست دي بنسين، المسيحية والإسلام.

³- أور الجندي، الثقافة العربية، ص 142.

وهناك شبه إجماع على أنه لما ظهرت المسيحية دخلتها طائفة كبيرة من العقائد الفاشية في ذلك الوقت ومنها فكرة الثالوث (الأب، الابن، روح القدس) التي كانت فاشية عند الوثنيين وعنها أخذها المسيحيون⁽¹⁾.

ولقد كانت الشريعة في المسيحية الأوروبية يحكمها القانون الروماني وفرضت الكنيسة ضرائب مالية وعقلية وروحية فادحة ثم كان التعذيب والحرمان لكل دعاة العلم النظري والتجريبي (جرادنو برونو، كوبر نيموس، جاليليو).

ثانيا: المنحنى الخطر في الثقافة الغربية وموقف الثقافة الإسلامية منها

الحضارة الغربية بثقافتها قامت على علوم المسلمين وثقافتهم في مختلف مجالات البحث العلمي والعلوم الكونية والإنسانية غير أن الثقافة الغربية الذي كان بطبيعته إغريقي الجذور وثني الملامح استطاع أن يسيطر على المسيحية الوافدة فيصبغها بصبغته حيث امتص كل القيم الإسلامية البناءة في مجال العلم والفكر والأساس القائم على التوحيد، وأعاد صبغتها في إطاره وطوابعه معلنا مجافاته للثقافة الإسلامية وفكرها وحمل عليها حملة عنيفة، والواقع أن الثقافة الغربية قد وقعت تحت تأثير خطرين كبيرين:

1-الخطر الأول: خطر جذور الوثنية الإغريقية الرومانية التي تقوم أساسا على فكرة الصراع بين البشر والآلهة.⁽²⁾

2-خطر اليهودية وقيمها التي سجلها التلمود والمشنا في انحرافهم في أصول العقيدة سواء.⁽³⁾

ثالثا: التحديات المعاصرة:

أخطر التحديات التي تواجهها الثقافة الإسلامية اليوم هو الغزو الفكري الغربي وذلك تحقيقا لهدفين أساسيين:

الهدف الأول: تجزئة الأمة الإسلامية وتفتيتها حيث أثاروا الثغرات القومية والإقليمية وجندوا أعوانا لهم داخل ديار المسلمين.

الهدف الثاني: يقوم على ضرب الحضارة الإسلامية وثقافته سعيا وراء هدم عقائده وثقافته وأفكاره ونشر ثقافة غربية بديلة عنها، ولتحقيق ذلك نكبوا على دراسة المعارف الإسلامية فلم يتركوا أصلا

¹- أنور لجنيدي، الثقافة العربية، ص 153.

²- المرجع نفسه ص 197.

³- المرجع نفسه، ص 197.

من أصول الثقافة الإسلامية ولا فرعا من فروعها إلا واجهوا إليه سهامهم المسمومة ليخرجوا جيلا يتنكر للحضارة الإسلامية ويجهل الثقافة الإسلامية ويؤمن بحضارة وثقافة الغرب.⁽¹⁾

ولهذا أقاموا مؤسسات تحمل على عاتقها لواء الغزو الفكري متمثلا في التبشير والاستشراق والاستعمار والتغريب.

1- التبشير يقصد به نشر الإنجيل بين البشر لمحاولة تنصيرهم باسم العلم والإنسانية.⁽²⁾

2- الاستشراق: وهي تلك الدراسات التي يقوم بها الغرب لعقيدة الشرق الإسلامي وحضارته ولغته وأدبه وتاريخه وعاداته وتقاليده.

الخاتمة

ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

تباين طوابع الثقافات الغربية وتختلف اختلافا واضحا وعميقا عن الثقافة والإسلامية فيما يلي:

أولا: الثقافة الغربية لا ترى أن الدين جزء أساسي من تكوين فكرها وثقافتها وأن المسيحية الشرقية كانت عارضا من العوارض التي التقت بها وأصابتها بالانحراف ولكن استطاعت امتصاصها وصهرها في روحها الوثنية وحضارة روما القديمة

بينما الثقافة الإسلامية أن الدين أصلا وأساسا لا ينفصل عن المجتمع.

ثانيا: تقوم الثقافة الغربية على أساس انفصال الضمير عن العلم وسيادة المادة على الضمير بينما تؤمن الثقافة الإسلامية بأن الضمير أساس العلم والحضارة.

ثالثا: تحاول بعض المذاهب في الثقافات الأوروبية إثبات أن الإنسان عبد نزواته وغرائزه الجنسية وأن العقل الباطن هو المسيطر الفعال في توجيه الإنسان، وبهذه النظريات أدخل الإنسان إلى حظيرة الحيوان وهذه المفاهيم نتعارض مع الثقافة الإسلامية التي ترى للإنسان كرامة تعلو على المخلوقات جملة، وترى له سيادة تحت حكم الله ترفعه بالعقل وتكرمه بالإيمان.

المصادر والمراجع

¹ - ينظر عز الدين الخطيب، نظرات في الثقافة الإسلامية، ص36.

² - عمر عودة الخطيب، لمحات في الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة بيروت، ط3، 1399هـ-1389م، ص178

- 1- رجب سعيد شهوان، دراسات في الثقافة الإسلامية ط2، 1401هـ-1981م، مكتبة الفلاح، ط2، ص8.
- 2- إبراهيم خورشيد، مفهوم الثقافة بمجلة الفيصل، العدد 20،.
- 3- محمد عبد الكريم الجزائري، الثقافة ومآسي رجالها، شبكة الشهاب الجزائري، دون ط.
- André Lalande- vocabulaire technique et critique- Paris- presse-4 universitaire de France 1951-p199 et200.
- Paule Robert- dictionnaire alphabétique de la langue Française culture.
- 5- قاموس "أكسفورد" 1955م ترجمة الطاهر الخميري، كتاب مكافحة الثقافة، تونس، 1957م، ص12.
- قاموس لاروس، 1954، ترجمة الطاهر الخميري.
- 6-Taylor E.B Primitive culture « London john Mulla 1971.p1
- ترجمة وهيب إبراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى القاهرة، مطبعة دار المعارف، 1961،.
- 7- Linton, the cultural- Back grand of personality kegon-Paul-1947-p21-7
- المرجع السابق ص13.
- 8- White Lestie- A- culturological-vs psychological interprétations ofhuman. Behavior American serological 12 :686-698 December 1947 revue EW
- 9- ترجمة الطاهر الخميري مكافحة الثقافة، ص7، 1937. Wi. Thomas/
- 10- Fairchild قاموس علم الاجتماع- ترجمة الطاهر الخميري،
- 11- رجب سعيد شهوان، دراسات في الثقافة الإسلامية،.
- 12- مدخل إلى علم الثقافة الإسلامية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد2، محرم 1410هـ، ص89.
- 13- الثقافة الإسلامية- تخصصا ومادة وقسما علميا ص13، المقال- مفهوم الثقافة الإسلامية، ناصر بن عبد الرحمن.
- 14- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ج1 ص15.
- 15- صبيح صالح، علوم الحديث ومصطلحاته، جامعة دمشق ط1959، ص296.
- 16- وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط2، 1998م-1418هـ، ج1 ص490.
- 17- المرجع السابق، ج1 ص603.
- 18- سورة الجمعة، الآية 9.
- 19- نظرات في الثقافة الإسلامية، ص20-21.
- 20- أنور الجنيد، الثقافة الإسلامية العربية، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1982م، ص36.
- 21- أنظر لمحات في الثقافة الإسلامية، محمد عود الخطيب، ص36-67.
- 22- نظرات في الثقافات الإسلامية، ص22- سورة آل عمران، الآية 11.
- 23- خصائص الثقافة الإسلامية، علي محمد مقبول،؟؟؟.
- 24- مقال دودي القمر، تاريخ 2010/03/16م.
- 25- أنور الجندي، الثقافة العربية، ص131.
- 26- أنظر البيه، الفكر الإسلامي والمجتمع المعاصر.
- 27- أنظر الجندي، الثقافة العربية، ص138.
- 28- ينظر أرنست دي بنسين، المسيحية والإسلام.

- 29- أور الجندي، الثقافة العربية، ص 142.
- 30- أنور لجندي، الثقافة العربية، ص 153.
- 31- عمر عودة الخطيب، لمحات في الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة بيروت، ط3، 1399هـ-1389م،
- 32- الثقافة العربية، أنور الجني، ص 197.

التسييس الحداثي للدين - تسييس مسألة الحجاب عند العشماوي أنموذجا -

قرزیز نصيرة.

قسم العلوم الإسلامية ، جامعة تلمسان .

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 07 أوت 2018	تاريخ الإرسال: 10 جوان 2018
ملخص: إنّ تركيز الحداثيين على مسألة الفصل بين ثنائيتي الدين و السياسة أوقعهم في هوس تسييس كل ما هو ديني بدءا بعلوم التراث الإسلامي و انتهاءً إلى الأحكام الفقهية سيّما تلك المتعلقة منها بالمرأة ، و هذا المقال يُقدم قراءة نقدية لمحاولة سعيد العشماوي - في كتاب حقيقة الحجاب و حجية الحديث - تسييسه لإحدى الفرائض الدينية التي خصّ الله عز و جل بها النساء ، ألا و هي فريضة الحجاب.		
الكلمات المفتاحية: التسييس ؛ الدين ؛ الأحكام الفقهية ؛ العشماوي ؛ الحجاب.		
Résumé: La focalisation des modernistes sur la séparation entre la religion et la politique les a diverge dans l'obsession de politises tout ce qui est religion , à commencer par les sciences des révolutions islamique et se terminant par des disposition jurisprudentielles , notamment celles relatives aux femmes. Cet article fournit une lecture critique dans une tentative de Saïd -al-Ashmawi de son œuvre : "la vérité du hijab" et l'authenticité du hadith politisant l'un des devoirs religieuse par lesquels Dieu tout - puissant a distingué les femmes: " c'est l'obligation de porter le voile " .		
Mots clés: Politises ; Religion; Jurisprudence ; Al.ashmawi ; Le voile.		

المقدمة :

لقد عرفت قضايا المرأة اهتماما متزايدا لدى التيار الحداثي ؛ حيث دعا الكثير من الحداثيين إلى إعادة قراءة الآيات القرآنية الخاصة بالمرأة و ذلك بحجة تغير الزمان و اختلاف الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و حتى السياسية - المعاصرة- عمّا كانت عليه في مجتمع الرسالة ، ممّا دفع أكثرهم إلى اختزال الكثير من الأحكام الفقهية المتعلقة بالمرأة زعما منهم أنّ أغلبها لم ترد فيها نصوص قطعية و إنّما كانت خاضعة لظروف سياسية ، و بغض النظر عمّا إذا كانت تلك القراءات الجديدة الصادرة بشأن الأحكام الشرعية المرتبطة بالمرأة قد قدمت إضافات كما يدّعي أصحابها أم لا فإنّه أصبح لزاما على الباحثين في الدراسات الشرعية أن يقفوا عليها وقفة علمية نقدية. و بما أنّه لا يمكن دراسة مسألة تسييس مجمل الأحكام الشرعية الخاصة بالمرأة فسيتم التركيز في هذا البحث على مسألة تسييس الحجاب عند محمّد سعيد العشماوي انطلاقا من الإشكاليات الآتية :

ما معنى تسييس الدين ؟

من هم أبرز الحداثيين الذين دعوا إليه ؟

ما موقع سعيد العشماوي من الدعوة إلى تسييس الدين ؟

و ماذا قصد بتسييس الحجاب ؟

أولا : مفهوم مصطلح التسييس :

التسييس أو كما يُسمى في الإنجليزية "politicking" هو عملية إلصاق السياسة بموضوعات غير سياسية ، أو تحويل موضوعات مختلفة إلى موضوعات سياسية ⁽¹⁾، و باختصار ف"هو تحويل ما لا علاقة له بالسياسة إلى أداة من أدوات السياسة" ⁽²⁾

و بناء على هذين التعريفين يتضح أنّ التسييس لم يقتصر على مجال واحد و إنّما شمل مجالات و مواضيع مختلفة و لذا فإنّ الباحث في هذا الموضوع يجد أنّ هناك عدة مسميات أضيفت إلى مصطلح التسييس منها :

تسييس العلم .

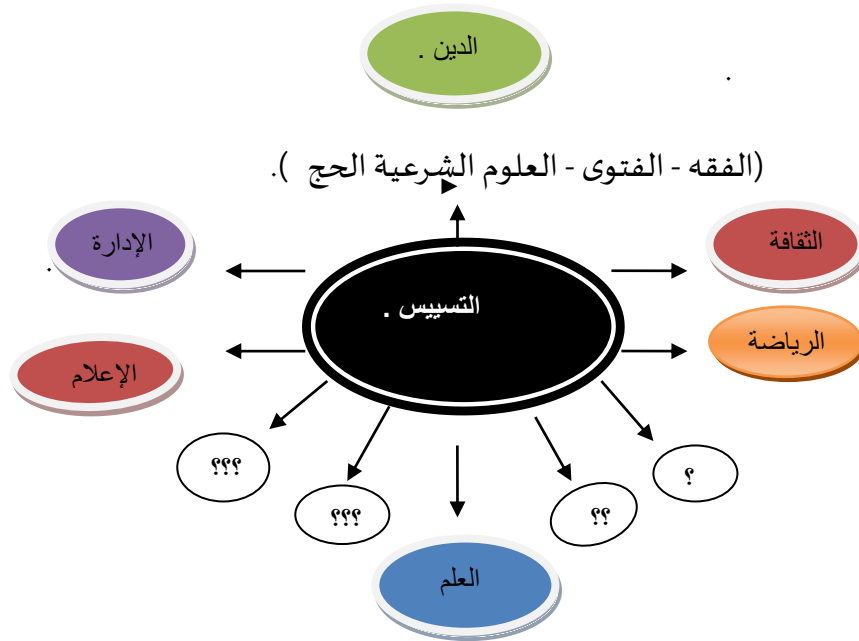
تسييس الثقافة العربية .

تسييس الإعلام .

تسييس علوم التراث الإسلامي .

تسييس الدين / التسييس الديني .

تسييس الفتوى .



و هذه الأنواع الثلاثة الأخيرة - إن صحت تسميتها بذلك - هي محور هذا البحث ، فما المراد بتسييس الدين ، أو تسييس التراث ، أو تسييس الفتوى ؟ و هل يمكن إخضاع هذه الموضوعات لعملية التسييس و كيف يكون ذلك ؟

في البداية لا بد من الإشارة إلى أنّ تسييس علوم التراث الإسلامي و تسييس الفتوى كلّها تندرج تحت باب تسييس الدين ، و لقد ذكر الباحثون جملة من التعاريف في بيانهم لمعنى تسييس الدين أو التسييس الديني أبرزها :

1. " استخدام الأشخاص للدين و المعتقدات للوصول لأغراض سلطوية سياسية ليست ذونية دينية "(3).
2. " تسييس الدين بمعنى تطويعه و تحريفه ليخدم أغراضا سياسية قذرة و انحرافات و مظالم يُستدل عليها بالدين ، إهانة للدين و تحريفا له "(4).

3. و يُفَضِّل أحد الباحثين استخدام عبارة " التفسير السياسي للدين " بدل مصطلح " تسييس الدين " و يُعَرِّفه على أنه " مذهب معين في تفسير طبيعة العلاقة بين الدين و السياسة ، يقوم على تأكيد و إثبات العلاقة بينهما ، و لكنه يتطرق في هذا التأكيد و الإثبات ، إلى درجة تجعل العلاقة بينهما علاقة تطابق و خلط ، و ليست علاقة ارتباط و وحدة ، و بالتالي يساوي بين الدين و السياسة في الدرجة ، و قد يتطرق فيجعل السياسة أعلى درجة من الدين حين يجعل الغاية هي الدولة - السلطة ، و الوسيلة هي الدين ، و مرجع هذا التطرف في التأكيد و الإثبات أنّ هذا المذهب إنّما ظهر في المجتمعات الحديثة و المعاصرة ، كرد فعل على الليبرالية ، و التي باستنادها إلى العلمانية نفت و ألغت أي علاقة للدين بالسياسة "(5).

و وجه العلاقة بين هذه التعاريف الثلاث أنّها قد أجمعت على أنّ تسييس الدين يُراد به :

استخدامه لأغراض سياسية .

تفسير كل ما يتعلق بالدين تفسيراً سياسياً .

لكن من الملاحظ أنّ التعريف الأخير قد حاول فيه صاحبه إبراز العلة من ظهور تسييس الدين أو التفسير السياسي للدين - كما سماه - ؛ حيث قال أنّ ظهوره كان في العصور الحديثة و المعاصرة ، كردة فعل على اليسار العلماني الذي ألغى أي علاقة للدين بالسياسة ، فهل هذا هو السبب الفعلي أو الوحيد في بروز ما يسمى بتسييس الدين أو التسييس الديني ؟

يرى إبراهيم بن عمر السكران أنّ مسألة تسييس الدين بضاعة استشراقية استوردها الحداثيون العرب و أعادوا تسويقها داخل المجتمعات العربية ، و ذلك ما عبر عنه الباحث بـ " إعادة التصنيع العربي للتسييس "(6) ؛ حيث ذكر في كتابه " التأويل الحداثي للتراث " أمثلة توضيحية تُبيّن اعتماد المستشرقين على تقنية التسييس في دراستهم للتراث الإسلامي من جهة ، و تؤكد من جهة أخرى أنّ التسييس الحداثي للدين إنّما هو مجرد إعادة إحياء أو صياغة للتسييس الاستشراقي له(7) ؛ و لأنّه بالمثال يتضح المقال فسأذكر هنا مثالين عن تسييس الدين أحدهما استشراقي و الآخر حداثي حتّى تتضح ملامح تأثر أصحاب التيار الحداثي بالتيار الاستشراقي في مسألة التسييس الديني .

المثال الأول : تسييس المستشرقين لمسألة النهي عن تفسير القرآن بالرأي :

يقول جولد تسمير(8) : «فأمّا النهي عن تفسير القرآن بالرأي فيرجع فقط إلى استغلال القرآن استغلالاً مذهبياً لصالح النظريات الحزبية العقديّة»(9) ؛ ففي هذا المثال يحاول جولد تسمير أن يُبين أنّ نهى علماء القرآن عن تفسير القرآن بالرأي إنّما كانت له أغراض سياسية محضّة ، و لكن الحقيقة بخلاف ذلك ؛

فمن يرجع إلى كتب أصول التفسير مثلا يجد أنّ علماء القرآن لم ينهوا عن تفسير القرآن بالرأي في مجمله وإنّما نهوا عن تفسير كلام الله بالرأي المذموم ، حيث يُقسّم أهل الاختصاص التفسير بالرأي إلى قسمين ؛ المحمود - الصائب - وهو ما كان موافقا للكتاب و السنة و أقوال السلف و معهود لسان العرب ، و المذموم وهو ما كان قائما على إتباع الهوى ، و هذا النوع هو الذي لم يُجزه العلماء ، إلّا أنّ بعض السلف قد كانوا يتورعون عن تفسير القرآن بالرأي خشية القول على الله بغير علم و الوقوع في الرأي المذموم (10).

المثال الثاني : تسييس أحد الحداثيين العرب للفقهاء :

يقول أحمد أمين⁽¹¹⁾ : «و الفقه تأثر أيضا بالدولة العباسية في بعض مسائله لأنه مصدر التشريع ، و التشريع قد يمس شؤون الدولة من قرب أو بعد »⁽¹²⁾ ؛ و في هذا المثال أيضا يُبين أحمد أمين أنّ الفقه قد وقع تحت تأثير سلطة العباسيين أثناء فترة حكم الدولة العباسية .

و لا شك أنّ ممّا ينبغي الإشارة إليه أنّ أحمد أمين لم يكن الوحيد الذي تأثر بالمستشرقين في تسييسهم لعلوم الدين بل هناك غيره من الحداثيين الذين ساروا على المسار نفسه مثل محمد عابد الجابري⁽¹³⁾ الذي اعتبر " أنّ تأصيل العلماء للقواعد الفقهية و اللغوية كان بهدف تحقيق الوحدة السياسية للدولة"⁽¹⁴⁾ حيث قال : «تبدو الوحدة السياسية و الاجتماعية و كأنها الهدف " الخفي " الهدف " اللاشعوري " المنشود وراء كلّ النشاطات اللغوية و الفقهية »⁽¹⁵⁾ ، و لم يقف الجابري عند هذا الحد فحسب بل تعدّاه إلى القول بأنّ الثقافة العربية قد ارتكزت على السياسة في مقابل الثقافتين اليونانية و الأوروبية اللتين أسّستا على العلم ، و هذا ما صرّح به قائلا : « ففي التجربة الثقافية العربية يجب أن نضع السياسة مكان العلم في التجريبتين اليونانية و الأوروبية الحديثة و بعبارة أخرى إن الدور الذي قام به العلم عند اليونان و في أوروبا الحديثة في مُساءلة الفكر الفلسفي (و الديني)

و مخاصمته و فكّ بناءاته و إعادة تركيبها ..الخ قد قامت به السياسة في الثقافة العربية الإسلامية ...فالحلظات الحاسمة في تطور الفكر العربي الإسلامي لم يكن يحددها العلم ، و إنما كانت تحددها السياسة »⁽¹⁶⁾ .

و غير بعيد عن هذه النزعة المتطرفة في تسييس علوم الدين ألف التونسي حمادي ذويب⁽¹⁷⁾ كتابا بعنوان " جدل الأصول والواقع " و سعى من خلاله " للتطرف في إشعال حرائق التسييس في غابة أصول الفقه ، بلغة بوليسية تفترض أنّ كلّ عبارة في كتب أصول الفقه وراءها مؤامرات سياسية "⁽¹⁸⁾ و عموما فـ"فكرة رسالته هذه فكرة سطحية قوامها ، الإتيان لكل قاعدة من قواعد أصول الفقه تعكّر على

انسياب الحداثة الغربية لمجتمعنا ، ثم إبراز من خالف فيها و أبطل حجيتها في التراث الإسلامي و التنويه به ، و اتهام من يثبت القاعدة بأن وراءه أهداف سياسية ⁽¹⁹⁾ .

و إلى جانب أحمد أمين و الجابري و حمادي ذويب فقد برز أيضا محمد سعيد العشماوي و الذي ألّف عدة كتب في مجال تسييس الدّين كـ " الإسلام السياسي " و " الخلافة الإسلامية " و " حقيقة الحجاب و حجية الحديث " الذي حاول العشماوي أن يُبين فيه أنّ الحجاب مجرد شعار سياسي ، و هذه الدراسة ستقف عند هذا الكتاب لعدة أسباب :

السبب الأول : أنّه يُقدم نموذجا عن التسييس الحداثي للقضايا الدّينية .

السبب الثاني : لأنّ الموضوع الذي تكلم عنه العشماوي يرتبط بمسألة متعلقة بالمرأة ، و كما هو معلوم فأبرز قضية يُركز عليها الحداثيون هي قضايا المرأة .

السبب الثالث : أنّ كثرة تناول الحداثيين لهذه المسألة أثار نوعا من التشكيك عند العوام في مسألة فرضية الحجاب ، كما أعطى الجرأة للكثيرين للتحدث عن عدم فرضيته .

و السؤال الذي يُطرح الآن هو كيف فسّر سعيد العشماوي حقيقة الحجاب ؟

و لكن قبل الإجابة عن هذا السؤال لا بد من تمهيد يقدم ترجمة وجيزة عن العشماوي حتى يعرف القارئ على الأقل طبيعة نشأته و تخصصه الأصلي .

تمهيد :

محمّد سعيد العشماوي باحث و قانوني و كاتب مصري ولد سنة 1932م ، تخرج من كلية الحقوق سنة 1955م ، و تقلد منصب رئيس محكمة استئناف القاهرة ، و محكمة الجنايات ، و محكمة أمن الدولة العليا بمصر ، كما عمل أيضا مدرسا لأصول الدين و الشريعة و القانون في عدة جامعات ، كالجامعة الأمريكية بالقاهرة ، و جامعة توبنجن بألمانيا الغربية ، و جامعة السوربون بفرنسا ، توفي سنة 2013م و خلف عدة مؤلفات أبرزها : أصول الشريعة ، و الإسلام السياسي ، و الخلافة الإسلامية ، و معالم الإسلام ، و حقيقة الحجاب و حجية الحديث ⁽²⁰⁾ .

و انطلاقا من هذه الترجمة الوجيزة للعشماوي يمكن تسجيل الملاحظات الآتية :

أولا : أنّه متخصص في مجال القانون و ليس في إحدى العلوم الدّينية .

ثانيا : تدريبه بالجامعات الغربية فتح أمامه المجال للتشبع بالثقافة الغربية ، و لاشك أنّ هذا ما يعكس تبنيه لفكرة تسييس الدّين التي تُعتبر ذات جذور استشراقية في الأصل .

ثالثا : أغلب مؤلفاته أو كتاباته تجمع بين السياسة و الدّين أو بتعبير آخر تدعو لتسييس الدّين .

هذا بالنسبة لترجمة العشماوي أمّا بالنسبة لتفسيره لحقيقة الحجاب في كتاب " حقيقة الحجاب و حجية الحديث " فهو يرى أنّ الحجاب شعار سياسي و ليس فرضا دينيا ؛ حيث استهل كتابه المذكور بفكرة مفادها أنّ الخلط بين الدّين و الموروث الشعبي من أسوأ الأمور ؛ لأنّه يجعل الدّين أو الشريعة مجرد مجموعة من الإيديولوجيات و المعتقدات الجامدة ، و خلاصة ما أشار إليه في هذه الفقرة هو أنّه دعا إلى عدم الخلط بين الدين و السياسة ، ثم في الصفحة الموالية مباشرة يحاول أن يقدم نموذجا عن أبرز المسائل التي تمّ فيها الخلط بين الدّين و السياسة⁽²¹⁾ ؛ حيث قال : " و مسألة الحجاب أظهر المسائل في هذا الوضع "⁽²²⁾ ؛ لأنّ " مسألة حجاب النساء أصبحت تفرض نفسها على العقل الإسلامي ، و على العقل غير الإسلامي ، بعد أن ركزت عليها بعض الجماعات ، و اعتبرت أنّ حجاب النساء فريضة إسلامية "⁽²³⁾ ، ثمّ بيّن العشماوي بعد ذلك أنّ الغرض من تأليفه لكتاب " حقيقة الحجاب و حجية الحديث " هو الفصل فيما إذا كان الحجاب فريضة أم مجرد مسألة تمّ الخط فيها بين السياسة و الدّين فقال : " و هذا الكتاب اتجه لبيان المسائل و جلاء الحقائق في شأن ما يسمى بالحجاب "⁽²⁴⁾ ، و قد انطلق العشماوي في دراسته لهذه المسألة من الإشكالات الآتية⁽²⁵⁾ :

ما حقيقة الحجاب ؟

و ما المقصود به ؟

و ما الأساس الذي يستند إليه من يدعي أنّه فريضة إسلامية ؟

و لماذا يرى البعض أنّه ليس فرضا دينيا ، و إنّما هو مجرد شعار سياسي ؟

و لقد كانت أول خطوة اتبعها العشماوي للإجابة عن تلك الإشكاليات هي الرجوع إلى اللغة لتوضيح المعنى اللغوي لكلمة حجاب ؛ حيث بيّن أنّ الحجاب في اللغة لا يعني سوى الساتر⁽²⁶⁾ ، ثمّ بعد ذلك تتبّع الآيات القرآنية التي تتحدث عن حجاب المرأة فأوصلته دراسته لتلك الآيات إلى النتائج الآتية⁽²⁷⁾ :

النتيجة الأولى : هي أنّ الحجاب في قوله تعالى : ﴿سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ {الأحزاب : 53} يتعلق بوضع ستر بين زوجات النبي صلى الله عليه وسلم وبين المؤمنين وهو خاص بهن .

النتيجة الثانية : أنّ آية الخمار و هي قوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا خُذُوا زِينَتَكُمْ﴾ {النور : 31} جاءت لتطالب بتعديل أسلوب ملبس كان شائعا قبل ذلك ؛ حيث كانت النسوة يضعن أغطية على رؤوسهن و يرسلنها وراء ظهورهن كاشفات عن صدورهن فأمرتهن هذه الآية بضرب خمرهن على جيوبهن لتغطية صدورهن ، و بذلك فالآية لا تتصل من أي جانب بوضع غطاء على الرأس .

النتيجة الثالثة : و هي أنّ الأمر بإدناء الجلابيب في قوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا خُذُوا زِينَتَكُمْ﴾ {الأحزاب : 59} إنّما كان بقصد التمييز بين الحرائر والإماء ، و ما دامت علة هذا التمييز قد انتفت لعدم وجود إماء في هذا الزمان فإذن لم يعد هناك أي معنى لتطبيق هذا الحكم .
النتيجة الرابعة : إنّ حَدِيثِي النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ اللذان أُستدل بهما على فرضية الحجاب هما من أحاديث الآحاد " و في التقدير الصحيح أنّ أحاديث الآحاد أحاديث للاسترشاد و الاستئناس ، لكنها لا تنشئ حكما شرعيا "(28)

و انطلاقا من هذه النتائج أصدر العشماوي الأحكام الآتية(29) :

الحكم الأول و الرئيس في هذه المسألة و هو أنّ الحجاب شعار سياسي و علامة حزبية و ليس فرضا دينيا ورد على سبيل الجزم و اليقين و الدوام ، في القرآن الكريم أو في السنة النبوية .
الحكم الثاني : و هو أنّ الملبس يبقى من مسائل العرف و العادات و ليس من مسائل الفروض و العبادات "إنّه من ادعاء الأيديولوجيا الإسلامية و ليس من جوهر الإسلام"(30) .

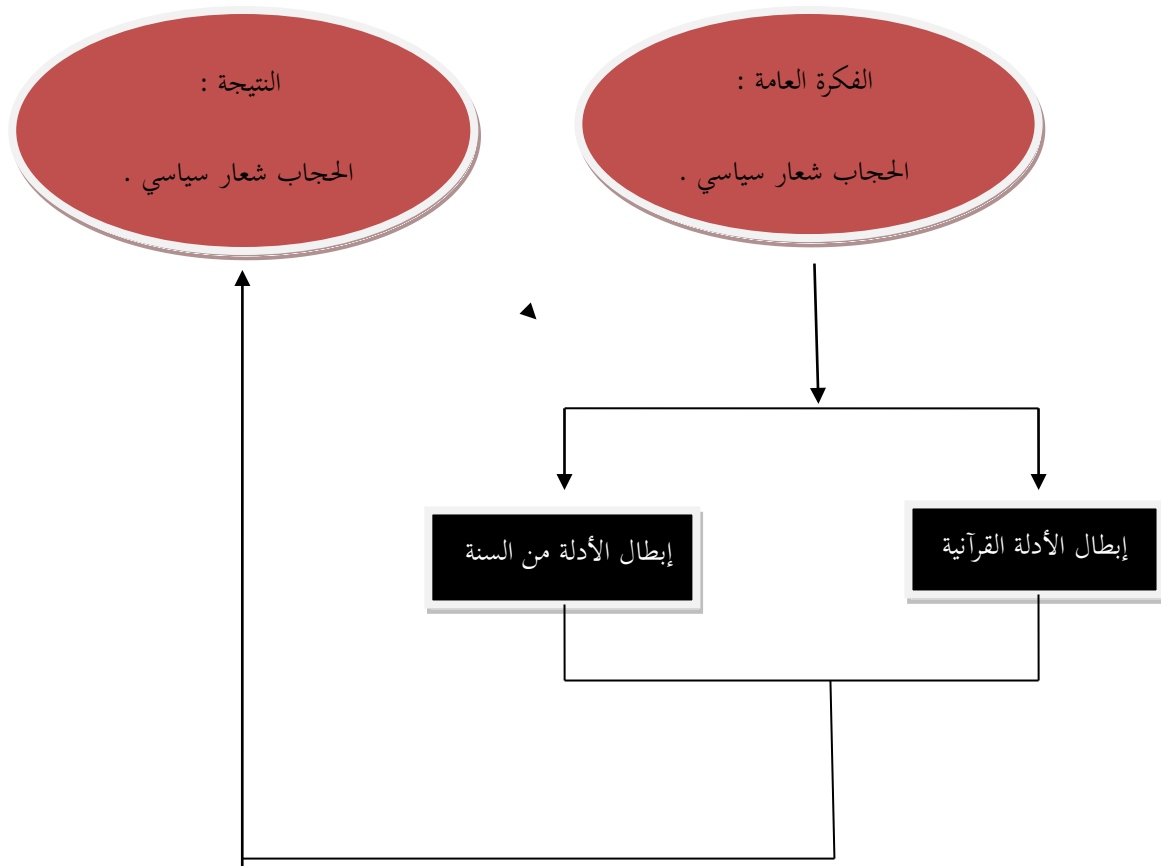
الحكم الثالث : إنّ كل ما هو مطلوب شرعا و ديناً أن تحتشم المرأة (بل و الرجل) و أن يتعفف كلّ ، فلا يظهر عورة ؛ و هو أمر يُقره العقل السليم و الخلق المستقيم ؛ و لذلك فالأصل و الفرض ، أن يفهم الناس الحقيقة ، ويضعون خطوطا فاصلة بين ما هو من الدين و ما ليس منه .

و انطلاقا من هذه النتائج و الأحكام التي تَوَصَّلَ إليها سعيد العشماوي يمكن القول أنّ كلامه فيه تناقض كبير ؛ بحيث أنّه دعا في بداية كتابه إلى التمييز بين ما هو ديني و ما هو سياسي ، ولكنه وقع في المحذور الذي نهى عنه و ذلك بقوله أنّ الحجاب هو مجرد شعار سياسي .

و السؤال الذي يُطرح الآن : إذا كانت آية الحجاب خاصة بزوجات النبي صلى الله عليه وسلم ، و آية الخمار إنّما القصد منها هو تعديل عرف خاطئ كان سائدا ، و آية الجلابيب خاصة بظاهرة قد تجاوزتها المجتمعات المعاصرة و هي الرق أو الإماء ، إذا كانت كل تلك الآيات ليست نصوصا قطعية على فرضية الحجاب ثمّ إذا كان الحجاب مجرد شعار سياسي فرضته ظروف أو أحزاب سياسية و التبرج هو الأصل ، فما هو معيار القول بجوازه ، وهل هناك نص قطعي و صريح في ذلك ؟

في الحقيقة إنّ ما يلاحظ على سعيد العشماوي و غيره من الحداثيين الذين قالوا بعدم فرضية الحجاب ؛

1. أنّهم قد أفنوا جهدهم في سبيل تفنيد أدلة خصومهم (الفقهاء و علماء الأمة القائلين بوجوب الحجاب) و لم يدّخروا و لو قليلا من الجهد لذكر ما يُعضد أدلتهم في القول بجواز التبرج ، و لذلك وُصف الحداثيون بأنّهم "يجتهدون في نقد الأدلة المحكمة و لا يُحكمون أدلتهم" ؛ فالعشماوي مثلا في كتاب " حقيقة الحجاب و حجية الحديث " انطلق من فكرة أنّ الحجاب شعار سياسي لذلك جاء هذا الكتاب بشقيه خاصا بتفنيد الأدلة على وجوب الحجاب سواء من القرآن أو من السنة ، و يمكن القول بأنّ الكتاب قد احتوى أساسا على فكرة عامة و فكرتين جزئيتين تُعضدانهما كما هو مُوضح في هذا المخطط بشكل تقريبي :



فكما هو موضح في المخطط نتيجة البحث - عند العشماوي - كانت معلومة ابتداء من مقدمته .

2. أنّ إثارته لموضوع الحجاب بدعة محدثة ؛ إذ لو كان في هذه المسألة أدنى شك أو خلاف لوجد له أصل عند الصحابة الذين شهدوا التنزيل ، و لو وُجد ذلك الأصل لذكره كبار الفقهاء و العلماء .

3. إذا كانوا يعتبرون أنّه لا وجود لدليل صريح و واضح من القرآن يأمر المرأة بالحجاب على سبيل الإلزام

6. إن كتب السيرة و التاريخ لم تذكر إطلاقاً أنّ النبي صلى الله عليه و سلم قد سنّ قانوناً يقضي بإلزام المرأة بالحجاب قبل نزول الآيات الخاصة بالحجاب ، و لم تذكر تلك المراجع أيضاً أنّ أحد الخلفاء الذين جاءوا بعده عليه الصلاة و السلام قد أصدرنا قانوناً أو أمراً بإلغاء الحجاب أو التغيير فيه - باعتبارهم قادة سياسيين آنذاك- و هذا يلغي دعوى أنّ الحجاب شعار سياسي .

7. و أمّا بالنسبة لمسألة أنّ الحجاب لم يُذكر ضمن الفرائض الخمسة للدين (الشهادتان - الصلاة - الصوم - الزكاة - الحج) فلا يُمكن اتخاذها كحُجة على عدم فرضية الحجاب ؛ لأنّ هذا الأخير أمر ديني و لو لم يكن كذلك لما سارعت نساء النبي صلى الله عليه و سلم و الصحابة و المؤمنين زمن النبي عليه الصلاة و السلام إلى الالتزام به .

و ختاماً أرى أنّ الأحرى بالعشماوي و أمثاله أن يُثيروا مسألة التبرج و السفور بدلاً من مسألة الحجاب التي تظل أمراً معلوماً من الدين بالضرورة ، و ما كان كذلك لا يُمكن التشكيك فيه و لا مناقشته من باب أولى ، ثمّ أيعقل أنّ تستجيب المرأة لأمر الله سبحانه و تعالى في التحجب أثناء الصلاة - و هي داخل بيتها و في سواد الليل - و في الحج - و الناس مُنشغلون بالعبادة و قلوبهم مُعلقة بالرحمان - و تخالف أمره - بخروجها متبرجة - وسط رجال أجنب خاصة في هذا الزمان ؟

الهوامش :

1. تركي الحمد ، آفة الفكر التسييس ، الشرق الأوسط جريدة العرب الدولية (الأحد 24 ذو القعدة 1429هـ - 23 نوفمبر 2008م) العدد 10953 ، يوم : 06-12-2017م ، 32:7.

2. تسييس الدين لتحقيق أهداف سياسية على مر التاريخ المصري (الأحد 18 مايو 2008م) يوم : 08-09-2017م - 20:31 .

3. مدحت القصاروي ، آيات في السياسة (13-08-2015م [https:// ar islam way](https://arislamway) :يوم 13-09-2017م .

4. صبري محمد خليل ، الفكر السياسي الإسلامي المعاصر بين التفسير السياسي للدين و التفسير الديني للسياسة <https://www.drsabrikhalil.wordpress.com> ، يوم : 04-12-2017م - 12:27 .

5. إبراهيم بن عمر السكران ، التأويل الحداثي للتراث التقني و الاستمدادات ، ط1 ، دار الحضارة ، (1453هـ - 2014م) ، ص 186 .

6. للاستزادة يُراجع الفصل الذي خصصه الباحث لدراسة تقنية التسييس في الاستشراق الفيلولوجي ، ص 179 - 185 .

7. جولد تسيير مستشرق يهودي عُرف بعدائه للإسلام ، ولد سنة 1850م و توفي سنة 1921م و له عدة مؤلفات عن الإسلام أبرزها : العقيدة و الشريعة في الإسلام ، و مذاهب التفسير الإسلامي .

8. إجنس جولد تسيير ، مذاهب التفسير الاجتماعي ، ترجمة : عبد الحليم النجار ، دط ، مكتبة الخانجي بمصر و مكتبة الميثي ببغداد ، (1374هـ - 1955م) ، ص 220 .

9. ينظر : خالد عبد الرحمان العك ، أصول التفسير و قواعده ، ط2 ، دار النفائس ، (1406هـ - 1986م) ، ص

185 ، و مساعد بن سليمان الطيار ، فصول في أصول التفسير ، ط2 ، دار ابن الجوزي للنشر و التوزيع ، (141هـ -

1997م) ، ص 47 ، و خالد بن عثمان السّبت ، قواعد التفسير جمعا و دراسة ، دط ، دار ابن عفان ، دت مج 1 ، ص

. 242

10. أحمد أمين إبراهيم الطباخ أديب و كاتب مصري ولد سنة 1886م ، شغل عدة مناصب حيث عمل قاضيا ثم مدرسا بمدرسة القضاء ثم عميدا لكلية الآداب بالقاهرة ، توفي عام 1954م و قد ترك الكثير من المؤلفات أهمها : ضحى الإسلام ، و ظهر الإسلام ، و حي بن يقظان . ينظر : ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، [https:// ar wikipedia.org](https://ar.wikipedia.org) ، يوم : 29 - 17:17 - 2017 - 02.
11. أحمد أمين ، ضحى الإسلام ، ط7 ، مكتبة النهضة المصرية ، دت ، ص 32.
12. محمد عابد الجابري هو : حدائي مغربي ولد سنة 1936م ، و هو متخصص في الفلسفة ، له عدة مؤلفات أبرزها : نحن و التراث ، تكوين العقل العربي ، إشكاليات الفكر العربي المعاصر . ينظر : محمد عابد الجابري ، تكوين العقل العربي ، ط 10 ، بيروت (2009م) ، الغلاف الموجود على هر الكتاب .
13. ينظر : إبراهيم بن عمر السكران ، التأويل الحدائي للتراث ، ص 187 .
14. محمد عابد الجابري ، نحن و التراث قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي ، ط6 ، المركز الثقافي العربي ، (1993م) ، ص 229.
15. محمد عابد الجابري ، تكوين العقل العربي ، ص 346 .
16. حمادي ذويب هو : باحث و حدائي تونسي .
17. إبراهيم بن عمر السكران ، التأويل الحدائي للتراث ، ص 194 .
18. المرجع نفسه ، ص 195 .
19. ينظر : ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، [https:// ar wikipedia.org](https://ar.wikipedia.org) يوم 12 - 12 - 2017م ، 20:59 ، و ملتقى أهل التفسير : تعريف بشخصية العشماوي و طعنه في التفسير : [https://vb tfsur.net](https://vb.tfsur.net) ، (07 - 12 - 1434هـ / 10 - 11 - 2013م) ، يوم : 14 - 12 - 2017م - 21:01 ، و سليمان الخراشي - سلسلة كشف الشخصيات ، منتدى التوحيد ، www.Eltwhed.com.
20. ينظر : العشماوي ، حقيقة الحجاب ، ص 5 - 6.
21. المصدر نفسه ، ص 6.
22. المصدر نفسه ، ص 13.
23. المصدر نفسه ، ص 6.
24. المصدر نفسه ، ص 13.
25. ينظر : المصدر نفسه ، ص 13 - 14 .
26. ينظر : المصدر نفسه ، ص 14 - 15 - 16 - 17 - 20 .
27. المصدر نفسه ، ص 18 .
28. المصدر نفسه ، ص 20 ، 78 ، 37 - 38 ، 64 .
29. تردد ذلك في الكتاب كله تقريبا .
30. طوني خليفة ، أجرأ الكلام ، حوار ساخن عن الحجاب ، [www youtube.com](http://www.youtube.com) ، يوم : 01 - 12 - 2017م.
31. العشماوي ، حقيقة الحجاب ، ص 39 .

الاستشراق الفرنسي وأثره في الجزائر الجانب الاجتماعي - أنموذجا-

الطالب بركان بن يحيى، إشراف: أ.د/ حنيفي بن ناصر.

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 16 سبتمبر 2018	تاريخ الإرسال: 15 أوت 2018
ملخص: لعب الاستشراق دورا مهما في احتلال الجزائر لأنه رسل المهمات القدرة ولعب على جميع الأوتار من أجل استيطان الجزائر مدة طويلة وخاصة المجال الاجتماعي. لقد أريد بالجزائر أن تكون أندلسا جديدة، أريد بها أن تنسلخ من جسم الوطن العربي الإسلامي، وأن تبثلها الصليبية الأوروبية، ومضى أكثر من قرن والمحاولات الجبارة لا تنسى لحظة ولا تكف، واستخدمت كل الوسائل التي لا تعرف البشرية أقصى منها ولا أكر منها ولا أفك منها. ولكن الجزائر بدل أن تموت انتفضت حية بدلا من أن تنهار، تماسكت وتجمعت وأعلنت وجودها بفضل الله ورجالها ولم يعرف بلد آخر من الشرق أو الغرب ما عرفته الجزائر من أساليب الاستشراق لم تعرفه حتى الأندلس وحتى فلسطين .		
الكلمات المفتاحية: الاستشراق، الصراع الطبقي ، الصراع الحضاري ، سيديولوجيا.		
Résumé Au cours de l'occupation Française de l'Algérie . L'occupant trouvait une société algérienne cohérente soit sur le plan culturel idem pour la religion . Alors il utilisait tous les moyens douteux qui se trouvaient à sa disposition pour détruire ce tissu qui était bien tisser . les tentatives de l'occupant .voulez une société typiquement européen avec tous ses ingrédients mode icesde vie -religion (christianisme) nais en vain grâce à la vigilance et les sacrifices de ce noble peuple qui arrivait à mettre toutes ces démarches en échec parce que l'algérien avait une croyance indéterminée pour son islam et ses sources arabo berbère.		
les mots clés: Orientalisme, lutte des classes, conflit de civilisation, sociologie.		

إن الاستشراق ظاهرة معقدة شكّلها عوامل عدة ، دينية ، استعمارية و سياسية و اقتصادية و ثقافية حضارية ، و هو اتجاه فكري يعني بدراسة حضارة الأمم الشرقية بصفة عامة و حضارة الإسلام بصفة خاصة.

وقد كان مختصرا في بداية ظهوره على دراسة الإسلام و اللغة العربية ثم اتسع ليشمل الشرق بلغته و تقاليده و آدابه فالمستشرقون هم علماء الغرب الذين اعتنوا بدراسة الإسلام و اللغة العربية و لغات الشرق و أديانه و آدابه¹.

ولقد لعبت فرنسا دورا كبيرا في كل هذا على اعتبار أنها في يوم من الأيام كانت قبلة المستشرقين في عهد دي ساسي ماسنيون و غيرهم².

ولعب دافع الاستعمار دورا مهما إلى جانب حاجة النهضة الأوروبية إلى ثروات إضافية دفعت الدول الأوروبية و على رأسها فرنسا في التفكير في التوسع و احتلال دول أخرى نظرا لما تتوفر عليه من مقومات معنوية و كنوز حضارية.

فعلى أرضه شيدت حضارات و ثقافات وولدت علوم وفنون، و من أجل ذلك عנית فرنسا الاستعمارية لحركة الاستشراق في كل صغيرة و كبيرة ، فكان ملوكها و زعمائها و قناصلهم عمدا لها و هذا ما جسده الاستعمار الفرنسي أثناء احتلاله للجزائر حيث بذل المستشرقون كل مجهوداتهم الفكرية و المادية في سبيل التغلغل في وسط المجتمع الجزائري و التحكم فيه و السيطرة عليه فاتجه إلى الفرد و الجماعة و الأخلاق و التعليم و اللغة و الآداب و الفنون و العلوم و الآثار و الدين و كل ما يخص الحياة الاجتماعية للمجتمع الجزائري من أجل إنتاج مجتمع على الطريقة الغربية تحت عنوان الإدماج الجزائري الفرنسي³، و من أجل ذلك أولت السلطات الفرنسية اهتماما بالمستشرقين للفهم الحقيقي للمجتمع الجزائري ، و راحت من أجل ذلك تعمل على خلق سلوكيات غريبة عن المجتمع الجزائري، و جعلت السموم تنتشر في المجتمع الجزائري ، أفسدت أولا اللغة ثم التعليم ثم العادات و التقاليد و خربت الثقافة، و هذا من أكبر الجرائم التي لا تغتفر ، لأن احتلال الأرض زال بزوال فرنسا و لكن تخريب الثقافة و اللغة والدين مازالت الجزائر تدفع ثمنه إلى حد الساعة⁴.

و قبل أن نخوض في نشاطات الاستشراق الفرنسي في الجزائر :

أولا: نعرف الاستشراق .

-التعريف اللغوي : الاستشراق مصدر من الفعل السداسي استشرق و أصله (ش ر ق) و الألف و السين و التاء إذا سبقت الفعل الثلاثي أفادت الطلب و على هذا فالاستشراق أي طلب الشرق⁵ و الشرق أو الجهة التي تشرق منها ، و المشرق مثلا ، و في النسبة : مشرقى – (بفتح الراء و كسرهما) والمشرقة والمشرقة (مثلثة الراء): موضع القعود في الشمس بالشتاء. وتشرق: أي جلس فيه. وأشرق: دخل في وقت شروق الشمس، وأشرقت الشمس: أضاءت⁶.

وعلى هذا فمعنى الكلمة يدور حول: جهة الشروق، والضوء (والذي هو يتبادر إلى الذهن عند ذكر الشمس). فسمي الاستشراق بذلك لأن أهله (الغرب) طلبوا علوم المسلمين والعرب، وبحثوا في الإسلام.

- اصطلاحاً: اختلفت معاني الاستشراق تبعاً للهدف الذي وجّه أصحابه، ومن هذه التعريفات والمعاني للاستشراق ما يلي:

- هو أسلوب غربي لمعرفة العالم الشرقي عن طريق البحث أو التخصص في الشرق، بدراسة علوم وآداب وديانات وتاريخ شعوب الشرق، للسيطرة عليه.⁷

أما تعريف الموسوعة الميسرة فهو: "تعبير يدل على الاتجاه نحو الشرق، ويطلق على كل ما يبحث في أمور الشرقيين، وثقافتهم، وتاريخهم. ويقصد به: ذلك التيار الفكري الذي يتمثل في إجراء الدراسات المختلفة عن الشرق الإسلامي، والتي تشمل حضارته وأديانه، وآدابه، ولغاته، وثقافته. ولقد أسهم هذا التيار في صياغة التصورات الغربية عن الشرق الإسلامي بصورة خاصة، معبراً عن الخلفية الفكرية للصراع الحضاري بينهما."⁽⁸⁾

نشأة الاستشراق الفرنسي:

نشأت العلاقة بين فرنسا والعالم الإسلامي منذ فتح المسلمين لمقاطعات فرنسية ثم استمرت أثناء وجود المسلمين في الأندلس، وفي الحروب الصليبية تم إنشاء طرق للتجارة، و تبادل السفراء ثم احتلال شمال إفريقيا، و حملة نابليون على مصر، وفتح قناة السويس و الانتداب الفرنسي في سوريا و لبنان و كانت تلك العلاقات متعددة متنوعة متعاقبة اختلطت فيها الحرب و السلم و التجارة و الثقافة جميعاً⁹، و في عام 1553م قام فرانسو الأول بالمحاولات الفرنسية الأولى لتدريس العربية واللغات السامية الأخرى حيث أنشأ معهداً بباريس، وأعدّ فيه منبراً لتدريس العربية واليونانية واللغات السامية الأخرى، ثم جدد بعد ذلك بداية القرن السادس عشر الميلادي⁽¹⁰⁾. وقد ضمت فرنسا أول ترجمة فرنسية لمعاني القرآن في العصور الوسطى، وهي ترجمة قام بها انجليزي وألماني، واستعانوا باثنين من العرب، وتمت عام 1143م، برعاية (بطرس المحترم) رئيس دير كلوني بجنوب فرنسا وهو من أهم الأديرة في أوروبا. وكانت ترجمة رديئة كثيرة الأخطاء.

مظاهر النشاط الاستشراقي الفرنسي:

فقد تجلّى الاستشراق الفرنسي في مظاهر عديدة، ويمكن إجمال المؤسسات العلمية التي أنشأتها

فرنسا في الأمور التالية:

أولاً: كراسي اللغات الشرقية:

ثانياً: المكتبات الشرقية: في فرنسا مكتبة باريس الوطنية، 1654م. و كانت تحتوي على ستة ملايين كتاب ومخطوط، منها نحو 7000 مخطوط عربي.

-مكتبات الجامعات والمعاهد:

-المكتبات الخاصة:

مكتبات شمالي أفريقيا:

ثالثاً: المطابع الشرقية: بدأت الطباعة الشرقية بالعبرية في باريس عام 1519 م،

رابعاً: الجمعيات الاستشرافية:

خامساً: المجلات الشرقية: وهي كثيرة.

سادساً: المجموعات الشرقية:

خصائص الاستشراق الفرنسي:

تميز الاستشراق الفرنسي بسمات عديدة ذكرها أحد الباحثين في شؤون الاستشراق وهو إبراهيم نملة في كتاب الاستشراق والمستشرقون¹¹

تتركز دراسات المستشرقين الفرنسيين حول ثلاثة محاور: المحور الديني، والمحور السياسي، والمحور الاستعماري.

للاستشراق الفرنسي أثر كبير في توجيهات الاستشراق في العالم.

معهد اللغات الشرقية أهم مكان ترعرع فيه الاستشراق الفرنسي.

كان لجامعة السوربون أثر واضح في تنشيط الدراسات الشرقية في فرنسا.

لتأسيس المعاهد والمدارس والمراكز الثقافية ساعد على فرنسية هذه المجتمعات في بلاد.

يمتاز بالتخصص

اعتماد الاستشراق الفرنسي على الرهبان والقساوسة.

اهتم الاستشراق الفرنسي على المجتمعات العربية والإسلامية

يعتبر مرجعية الأوروبية في الاستشراق.

ترك بصماته الواضحة على التعليم في أفريقيا وخاصة في شمالها.

اهتم كثيراً بالآثار .

كان الاستشراق ممزوجاً بالاستعمار والتبشير مما جعله أكثر تعصبا ضد العرب والإسلام مما

جعل الجزائر تعاني كثيراً وخاصة على مستوى الحياة الاجتماعية لأنه كان استعماراً لكل شيء¹²

استعمار للأرض والإنسان مادياً ومعنوياً، والفرد هو اللبنة الأولى لبناء المجتمع وتنشيط الحياة

الاجتماعية وهذا ينعكس بالسلب على الحياة الاجتماعية في الجزائر ، رغم الجهود المبذولة من طرف

الدعاة ورجال الإصلاح و المثقفين و الفكر لازلنا نصلح ما أفسده الاستشراق الفرنسي لأن أكبر جرم هو

إفساد الهوية و كل ما يبث الصلة للحياة الاجتماعية لأنه بحق جريمة ضد ظاهرة أو نشاط بكل المقاييس.

و ككل ظاهرة أو نشاط أو حركة لها انعكاسات على المجتمع و لها آثار على الحياة الاجتماعية و

خاصة إذا علمنا أن الاستشراق يعمل على إضعاف المجتمعات العربية والإسلامية ومنها المجتمع الجزائري

الذي نحن بصدد تشخيص النشاط العدائي الذي لاحق به من طرف الاستشراق الفرنسي و الذي مهدا

لاحتلال الجزائر و أفسد المجتمع الجزائري يبث السموم في آدابه و نشاطه التعليمي، لأن لا بدون التعليم

على اعتبارها من أساسيات الحياة الاجتماعية فنجد الأعداء أو الخصوم إذا أرادوا الإفساد نالوا من مجتمع ما ، أفسدوا آدابه و إبداعه ، فأصبح سمج المزاح فاسد الطبع و العكس صحيح لأن الآداب و التعليم هو صورة ذلك المجتمع و عندما نقول الآداب و التعليم نقول اللغة و التي ركز عليها الفرنسيون و نشاطه على ضرب اللغة التي تمثل الفكر و الهوية و الحضور الاجتماعي للمجتمع.

الأثار الاجتماعية للاستشراق الفرنسي في الجزائر:

تعد الآثار الاجتماعية من أخطر الآثار التي ما زالت تنخر جسد المجتمع الجزائري و الذي مازال الاستشراق الفرنسي حريصاً على تحقيقها في الجزائر و العالم الإسلامي، فقد درس الاستشراق الفرنسي المجتمع الجزائري دراسةً معمقةً ، معرفة وثيقة حتى يمكنهم أن يؤثروا فيها بنجاح. وإن دوافعهم لهذا تنطلق من النظرة الاستعمارية على أن الغرب هو يعد المجتمعات الأرقى في العالم. وقد استطاع الاستعمار بالتعاون مع الدوائر الأخرى من الاستعمار في إحداث تغيرات اجتماعية كبيرة في البلاد حيث نجده في الجزائر مثلاً حطم الاستعمار الملكيات الجماعية وذلك لتفريق اتحاد و شمل القبائل التي كانت تعيش في جو من الوئام والتلاحم.

كما نجده عمل في الجزائر وإلى حد لان على تشجيع النزاعات الانفصالية، حيث نجده قسم الشعب إلى عرب وبربر، وتعليمهم اللغة الفرنسية. وقد أنشأت الحكومة الفرنسية الأكاديمية البربرية في فرنسا لتشجيع هذه النزعة.

ومن الجوانب التي نشط فيها الاستشراق الفرنسي في المجتمع الجزائري حياة الأسرة أو بنية الأسرة وعلاقة الرجل والمرأة ، عمل على تشويه مكانة المرأة في الإسلام، ونشر المزايم عن اضطهاد الإسلام للمرأة وشجع الدعوات إلى التحرير المزعوم للمرأة التي ظهرت في كتابات قاسم أمين والطاهر حداد ونوال السعداوي وهدى الشعراوي وغيرهم.

مزقي يا ابنة العراق الحجابا واسفري فالحياة تبغي انقلابا¹³

بل يذهب يقول في قصيدته

تركوك بين عباءة وشقاء مكؤوبة في الليلة الليلاء

مغلولة الأيدي بأسوأ بقعة محفوفة بكتائب الأرزاء

دفنوك من قبل الممات وحبذا لو مت قبل تفاقم الأدواء¹⁴

و نجد أن لهذا كله قيض الله رجالاً أمثال رجالات العلماء المسلمين و بعض المصلحين أمثال الهادي و السنوسي و رمضان حمود ... الخ.

للدفاع عن المرأة و الأسرة على اعتبارها اللبنة لبناء مجتمع يتميز بمناعة قوية لصد السلوكيات الهدامة و إقرار حياة اجتماعية أصيلة فالهادي سنوسي قال يومها قصيدة تحت عنوان المرأة الجزائرية من أنت ؟ قالت: إنني عربية .

ويرى الدكتور محمد خليفة إن موقف الاستشراق من المرأة المسلمة و الجزائرية نابغ من وضع المرأة العربية أنها نموذج يتحدى به إلى جانب دعوة المرأة على التمرد داخل الأسرة و على النظام و الخروج باسم الحرية لأن المرأة إذا استعملت في الخير: الأم مدرسة إذا أعدتها أعدت جيلا طيب الأعراق و إذا استعملت في الشر أتت على الأخضر و اليابس.

الاستشراق الفرنسي و ضرب اللغة العربية :

إن اللغة هي أحد مقومات الحياة الاجتماعية و لهذا عمد على ضرب اللغة من أجل طمس الهوية و الوجود للمجتمع الجزائري¹⁵ ، و قبل الخوض في ذلك نرجع على جناح السرعة إلى ما قبل الاستعمار و نتكلم عن واقع اللغة و التعليم و النقاش داخل المجتمع الجزائري ، كان الواقع الثقافي الجزائري قبل 1830 مزدهرا في ظل ثقافة أمازيغية عربية إسلامية فلم يكن دين الإسلام دين عبادة فقط بل كان نظام للعلاقات الاجتماعية و هو مصدر لهذه الثقافة، ولم تكن الأمية سائدة في أوساط الجزائريين و قد شهد هذه الحالة رجالات (valez) سنة 1834 قائلا: " إن كل الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة و الكتابة ، و في كل قرية توجد مدرستان¹⁶ ، و لكن بعد الاستعمار استهدفت سلطات الاستعمار هذه الوضعية و خربت كل تلك البنية الاجتماعية و الثقافية و حولت البنيات العلمية إلى أشياء أخرى

حيث ارتكزت هذه السياسات الاستعمارية الاستشراقية على ثلاث أسس – الفرنسية – التنصير – الإدماج ، كلهم انصبوا علي محاربة التعليم و الثقافة العربية ، الإسلامية حيث استهدفت المساجد و المدارس و الزوايا و الكتاتيب، و على سبيل المثال لا الحصر قسنطينة عاصمة الشرق كان فيها 80 مدرسة و 07 معاهد لم يبق إلا 30 مدرسة هذا في سنة 1837 و عنابة كان فيها 39 مدرسة و 37 مسجدا جامعا و زاويتان لم يبق منها سوى 03 مدارس¹⁷.

و استعملت قرارات و قوانين من أجل ذلك القرار الصادر 1893/10/18 القاضي بوجوب الحصول على رخصة لفتح مدرسة ، قانون 1904 الذي يقضي منع الجزائريين فتح أية مدرسة لتعليم العربية و القرآن¹⁸.

و بعد ذلك عملت على نشر اللغة الفرنسية و ذلك لضمان خطة و إدماج الجزائريين في ثقافة فرنسا و ديانتها نهائيا.

الاستشراق و واقع الحياة الثقافية في ضوء احتلال الجزائر :

إذا كانت جرائم الاستعمار قضية سياسية و قانونية في ظاهرها فإنها قضية اجتماعية و ثقافية في الأساس لأن انعكاساتها اجتماعية بالدرجة الأولى و يمكننا أن نلخص ذلك في عدة نقاط¹⁹

- أخذت تدعوهم (أي الشعب) إلى الحملة الفرنسية و الإدماج في الوطن الفرنسي.
- ظهور شعار الجزائر فرنسية ترتب عنها إنشاء و بناء المدارس الفرنسية في أطوارها المختلفة لتكون الإدارة الفعالة في تغيير الطابع العمراني و الثقافي للشعب الجزائري .
- تشجيع اللغة العامية من أجل ضرب الوحدة و زرع الطائفية.

- نشر اللغة الفرنسية بين أوساط المجتمع الجزائري عنوة لمحاربة اللغة العربية و القرآن التي تدعو إلى الجهاد والحرية و الكرامة و عدم الظلم.

- و كذلك من الظلم الذي تعرض له أبناء هذا المجتمع و هو كتابة اللغة العربية بحروف اللاتيني بدعوة وصولها سريعا إلى الأزمات.²⁰

- ونجد مفدى في إلياته يصور لنا الأثر الواضح التي تركه الاحتلال داخل المجتمع الجزائري و هذا لعب فيه المستشرقون دورا مهما.

يقول مفدى في أبيات من الإلياذة يصور لنا الجانب الاجتماعي عدة ظواهر منها ظاهرة التخث و الانحلال و ظاهرة التنصير و شرب الخمر و إتيان الفواحش بعدما كان المجتمع الجزائري من قبل مجتمعا محافظا غيورا على دينه و إسلامه²¹

وشاع الشذوذ وذاع الحشيش ***** وأصبح للموبقات وسيله

وتقرّف أنافنا القاذورات فلم ***** تُجد في صرفها أي حيله²²

وقوله كذلك

ومستهترون أضاعوا الثنايا ***** وشاع تنكرهم للسجايا

وقالوا: التقدم خلع العذار، ***** وهتك العفاف، ونشر الخطايا

وجدل الشعور ولبس الحلي ***** وحمل القلائد مثل الصبايا

ويتفخرون بشرب الخمر ***** وفي الكأس ترسب كل البلايا

تخث هذا الزمان ودبت ***** خنافيس "هبيي" تشيع الرذيله

ونافس آدم حواءه دلالا، ***** وغنجًا، وذبح فضيله²³

منهج الاستشراق في الجزائر:

- الغزو الفكري للمجتمع الجزائري :

من السمات المميزة لدعاة التخريب في الفكر في المجتمع الجزائري ، رأيهم متواصل لإقحام مصطلحات غريبة عن المجتمع الجزائري و فكره و تاريخه ، وهي مصطلحات مستمدة في المقام الأول من تاريخ المجتمع الفرنسي و تطوره و تمثل في الوقت ذاته النزعة العلمانية التي سادت المجتمع فيما بعد ، و نظرة إلى هذه المصطلحات تكفي لتحديد مصدرها ، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد بعض المفكرين العرب و الجزائريين²⁴.

مصطلح الله غالب أو التواكلية التي يرددها بعض فئات المجتمع (بمعنى الإيمان بالقضاء و القدر) يجعل المجتمع مسلم إلى حيثيات الاجتماعية و عدم محاولة حتى تغييرها مصطلح الاغتراب الزمني (بمعنى الالتزام بالقرآن و السنة) و هذا يعد تخلف كذلك نجد إشاعة مفردات داخل المجتمع الجزائري لأصوله الدينية أو الظلام الدامس ، بمعنى البعث الحضاري و نجد كذلك تسمى الدعوة الغوغائية و كذلك نجد أن الاستشراق الفرنسي شجع بعض المصطلحات من أجل جعل المجتمع يعيش في صراع داخلي مع بني

جنسه، و إلا يركز على قضايا حساسة تجعله في المقدمة مع المجتمعات الراقية ومن بين هذه المصطلحات التي جعلت التنظيمات والمنظمات الاجتماعية في الجزائر تعيش تطاحناً و نفوراً مما يشجع الفُرقة و عدم الوحدة التي يطمح إليها العدو مصطلح "الصراع الطبقي" إلى جانب تسرب بعض المصطلحات إلى قاموسنا السياسي²⁵ من خلال تأثير بعض الباحثين لنهج المستشرقين مثل "الحكومة الدينية" أو "الحكومة التيقراطية" ووصف الحضارة الإسلامية و العصور الزاهية بمصطلح عصر الظلام و الجهل و إنها عصور تختلف و سموها عصور وسطى²⁶ حتى لا يرجع المجتمع الجزائري إلى الأصل لأنه في فترة من الفترات عاش الرقي تحت هذه الحضارة و عاش الازدهار عندما كان يتحكم في مياه البحر و البر أيضاً.

إلى جانب هذا كله عمل المستشرقون إلى ضرب هوية المجتمع حتى يبقى بدون هوية ويظل تائهاً في ظلمات التخلف والجهل، تشجع الزوايا التي كانت تخدم تحت إمرة الاستعمار وطمخوا الزوايا التي كانت تعمل ضدهم إلى جانب إعطاء الكلمة إلى رجالات الطرق الصوفية والعمل على غرس الخرافات والخزعات وبعث الأساطير لأن للمستشرقين رأي معروف في السنة والأحاديث والقرآن مما راحوا يلبسون على المجتمع عن هدفين المصدريين المقدسين للجزائريين²⁷.

يقول الشيخ أبو زهرة عن هذه الحقائق "كان تأثر وتأثير الاستشراق أن حاولوا تأويل القرآن فراحوا يغيرون عليها بضروب من التأويل إن شئت أن تسميها عبثاً بمعاني القرآن وإن شئت تسميها إفساداً للغة"²⁸ وبالتالي جعل الشعب الجزائري يعيش اغتراباً على مستوى القيم والمبادئ والهوية ومما يسبب خلا في الحياة الاجتماعية.

اللغة والاستشراق :

إن اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية وعنصر من مكونات الثقافة، وبما أن اللغة ظاهرة حياتية اجتماعية صارت من أكثر الظواهر إنصافاً لحياة الأفراد تخضع لمقاييس المجتمع، وأعرافه، وتقاليده، وثقافته بل هي الطريق لكشف عادات المجتمع والتقاليد المعرفية والحضارية²⁹، فنجد أن الاستشراق عمل على دراسة اللغة العربية في الجزائر واللغات الأخرى وتعليمها للأهالي عبر الجزائريين من أجل تحكم في خيارات البلاد مادياً ومعنوياً، وتقديم الدعم للاستعمار كمن أجل معرفة الحياة الفكرية والعقلية للمجتمع الجزائري ولهذا فكر الاستعمار الفرنسي في الجزائر في دراسة اللغة العربية وبعض اللهجات من أجل التحكم في البلاد والعباد وسخر إمكانيات هائلة، ورجالات الاستشراق لعبوا دوراً مهماً في ذلك.

المستشرقون وتعلم اللغة العربية للأوروبيين :

عندما يذكر الاستعمار الفرنسي يتجلى في الأذهان موقفه من اللغة العربية، وأكد أنه حارب هذه اللغة بكل الوسائل حتى عجم أهل الجزائر وخاصة المجتمعات في المدن وبسبه قل في الأرياف وفرض الفرنسية لفرض عاداته وتقاليده ومسح المجتمع الجزائري لأن اللغة تمثل الفكر، وضرب اللغة العربية هو ضرب كيان ووجود المجتمع الجزائري إما تعلم الفرنسيين هو من، جل فهم المجتمع وخباياه ودراية بطريقة تفكيره وبالتالي يمكن التحكم فيه واستغلاله³⁰. واستعمل الفرنسيين اللغة العربية لمصالحهم

الاستعمارية وقبل كل هذا هناك تجليات تحكم هذه التجربة " المستشرقون واللغة العربية ونقلها " نتناولها باختصار :

الحملة الفرنسية على الجزائر وقعت بعد ثلاثين عاما من بعد الحملة على مصر وهي حملة كان لها أثر على المشرق، ونجد أن الفرنسيين استفادوا من تجربتهم في مصر من عدة نواح ، وخاصة ما يتعلق باللغة العربية . إن المترجمين اللذين شاركوا في الحملة على مصر كانوا رجالا مشاركة من مصر وسوريا ولبنان ورجالا أوروبيين وهم أنفسهم ترجموا للجيش بورمون في الجزائر³¹.

نجاح الحملة الفرنسية وعملت على التوسع ونشأة الإدارة الفرنسية واستيطان آلاف الأوروبيين كل ذلك جعل الفرنسيين يتعلموا اللغة العربية في الجزائر، وهنا بدأ النشاط الفعلي للمستشرقين مهدوا لذلك عن طريق الرحلات الاستكشافية والبعثات العلمية لدراسة الجو الاجتماعي النفسي والاجتماعي الذهني للسيطرة على المجتمع الجزائري.

لويس برنيه ودوره في الحياة الاجتماعية والتعليمية في الجزائر للأوروبيين:

المستشرق لويس برنيه هو من مواليد مونتيفري montegres سنة 1814م اشتغل في الطباعة أول الأمر ثم شغف باللغات الشرقية، وكان قد تولى كرسي العربية في مدينة الجزائر سنة 1836 إلى وفاته 1869³²، وشارك في مشاريع عدة علمية لاكتشاف المجتمع الجزائري ، كما أنه أخرج أفواجا من المترجمين (العسكريين والقضائيين) والمدرسين للغة العربية في الجزائر ، وكان أول من شجع العربية العامة لغاية ، وهو ضرب اللغة الفصحى وأول عمل لبرنيه هو بدء الدروس العامة³³ وجاء ذلك لهدف وهو تعريف الأوروبيين المستوطنين بمبادئ اللغة أو اللهجة العامية لإدراك وفهم الحياة في المجتمع الجزائري، وقال إن كل فرد من الفرنسيين يشعر بضرورة توصيل حاجاته إلى الأهالي بدون وسيطة. وقسم نشاطه التعليمي إلى قسمين:

قسم خاص باللهجة الجزائرية من خلال توضيح تعابيرها الشائعة واستعمالها ودرسه الساميين عليها

وكانت حصصه مقدمة إلى ثلاث حصص للتدرب على العربية الدارجة.

وقد أفهم الفرنسيين كلهم على تعلم اللغة العربية لفهم ومعرفة الشعوب الأخرى.

وإن اللغة العربية ليست وسيلة اتصال بالنسبة لفرنسا بعالم الأهالي (الجزائريين) فقط بل حتى المجتمعات الإسلامية الأخرى.

إن دور برنيه في ترويج اللغة العربية مهمة اختار لها وكان عليه أن ينفذها بدقة ، ولأنه بذلك يحقق أهداف الادارة الاستعمارية .

ونختم هذا العنصر اللغة العربية في الجزائر و دور الإستشراق في ضربها لأن ضربها هو ضرب المجتمع الجزائري بتعليق المصلح و العلامة عبد الحميد ابن باديس بقوله وردا عن المستشرق ماسينيون حول اللغة العربية عندما كان ماسينيون في طريقه إلى مصر لحضوره دورة مجمع اللغة العربية³⁴

خاتمة:

و من خلال هذه الجولة القصيرة نستخلص أهم نتائج الاستشراق و التخريب الاجتماعي للمجتمع الجزائري.

انتشار الجهل و الأمية بشكل لا مثيل له بحيث ورثت الحكومة الجزائرية وضعاً ثقافياً و اجتماعياً مزرياً

التشكيك في هوية الشعب الجزائري من خلال ازدواجية الحصبة الثقافية نظراً لازدواجية اللغة. هجرة كثير من المثقفين إلى الخارج خاصة المشرق العربي أي كانت الضغوط الثقافية العربية أقل. ضياع كثير من المصادر و المخطوطات التي تعد من أهم المصادر الاجتماعية التي استولى عليها المستشرقون.

تشجيع البدع و الخرافات لتكون عن الفكر العلمي الواعي و مازلنا لحد الآن نعاني من الهزات الارتدادية كهذا التخريب المادي و المعنوي الذي تعرضت له الجزائر.
الهوامش:

¹ محمد فتح الله الزيايدي ، الاستشراق أهدافه و ووسائله ، دار قتيبة ، دمشق ، ط1 2002 م ، ص 41

2

³ مذكرة تخرج ماستر ، بركان بن يحيى ، الاستشراق الفرنسي و نشاطه في الجزائر ، لويس بروني أنموذجاً ، ص2 سنة 2013-2014

⁴ عيون البصائر لمحمد البشير الإبراهيمي ، البصائر (2) ع 174 ، 1951/11/05 ص 1.

⁵ محمد فتح الله الزيايدي ، الاستشراق أهدافه و ووسائله ، دار قتيبة ، دمشق ، ط2 2002 م ، ص 17.

⁶ قاموس المحيط مادة (ش.و.ق) ص 1158 ، المصباح المنير مادة (ش.و.ق) 311-310/1

⁷ محمد فتح الله الزيايدي ، الاستشراق أهدافه و ووسائله ، دار قتيبة ، دمشق ، ط2 2002 م ، ص 14 و ما بعدها.

⁸ أحمد أمين حسن محمد بن عامر المستشرقون و القرآن الكريم ، دار الأمل ، أريد ، ط1 2004 ، ص 11 و ما بعدها.

⁹ نجيب القيسي ، المستشرقون ، دار المعارف ، القاهرة دون تاريخ ، نشر 138/1.

¹⁰ عبد الله الغليان ، الاستشراق بين الإنصاف و الإجحاف ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط1 ، 2003 ، ص 78. أبو القاسم سعد

الله ، أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر ، دار الغرب الإسلامي ، ط1 ، سنة 1996 ، ص 17.

¹¹ الطيب بن إبراهيم ، الاستشراق الفرنسي و تعدد مهامه خاصة في الجزائر ، دار النشر المنابع للنشر و التوزيع ، الجزائر ط 1 ، سنة 2004

¹² صالح خرفي الشعر الجزائري ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ، سنة 1984 ، ص 180.

¹³ نفس المصدر ص 181.

¹⁴ شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص 125.

¹⁵ الجزائر و معركتها الثالث المدمر (التنصير و الاستشراق و الاستعمار) ، مختار بن قويدر ، دار الكشف للنشر و الطباعة و التوزيع ، ط1-2003 ، ص 55.

¹⁶ عثمان سعدي ، الجزائر في التاريخ من العصر القديمة و حتى سنة 1945 ، دار الأمة ، ط1-2011 ص 96.

¹⁷ المرجع نفسه ص

¹⁸ المرجع نفسه ص 11

¹⁹ رمضان جينوني ، موقع منتدى رحاب الكلمة مدونات الأعضاء ، ص 1 5

- 20 مولود قاسم ايت بلقاسم عن التلفزيون الجزائري ، محاضرة في سطيف سنة 1985 ، جرائم الاستعمار الثقافية .
- 21 نسيم زماي قراءة في الذاكرة الجزائرية لمفدي زكرياء ، دار الهدى ، عين مليلة ، د ط 2002 ، ص 22 .
- 22 مفدي زكرياء ، إلياذة الجزائر ، دار الموقع لنشر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الرغبة الجزائر ، 2004 ، ص 96
- 23 المصدر نفسه ص 96 .
- 24 فؤاد زكريا ، الصحوة الإسلامية في ميزان العقل ، مصدر سابق ، دار الكتاب للنشر ، ص 35 إلى ص 78 .
- 25 محمد الخير عبد القادر ، الاسلام و الغرب دراسة في القضايا ، الفكر المعاصر ، دار الجيل ، بيروت ، ط 1 ، سنة 1991 ، ص 136 .
- 26 فؤاد زكريا ، الصحوة الاسلامية ، ص 47- 48 .
- 27 محمد الخير عبد القادر ، المصدر نفسه ص 141 .
- 28 محمد الخير عبد القادر ، المصدر نفسه ص 142 .
- 29 ينظر علم اللغة الاجتماعي ، مدخل 216-217 .
- 30 د/ أبو القاسم سعد الله أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر الجزء 4 دار الغرب الإسلامي ، سنة 1996 ، ص 43 .
- 31 الكونت دي بور سون كان وزيرا للحربية في عهد شارل العاشر و قاد حملة احتلال الجزائر .
- 32 عبد الرحمن بدوي ، موسوعة المستشرقين ، دار العلم الملايين ، لبنان ط 3 ، ص 56 .
- 33 د/ أبو القاسم سعد الله أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر، ص 49 .
- 34 جريدة البصائر العدد 20 يناير 1939 ، عبد الحميد ابن باديس .

إشكالية إصلاح التعليم العالي في الجزائر

- دراسة تحليلية نقدية لخطى الإصلاحات بين الهدف والتطبيق -

لامية بوكرع/ طالبة دكتوراه في العلوم/ قسم علم الاجتماع/ باجي مختار-عناية-

د.حبيبة بولقواس/ قسم علم الاجتماع/ باجي مختار-عناية-

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019	تاريخ القبول: 15 مارس 2019	تاريخ الإرسال: 23/ أكتوبر/ 2018
الملخص: حاولت الجزائر منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا وفي محاولات حثيثة منها إصلاح منظومة التعليم العالي بها وربطها بمتطلبات التنمية الوطنية، حيث قامت بتسخير إمكانات ضخمة مادية وبشرية لأجل توفير الكفاءات والإطارات التي تقود عجلة التنمية في البلاد وتصف بها في مصف الدول المتقدمة. وقد حاولنا من خلال هذا المقال الوقوف على سلسلة الإصلاحات المتتالية منذ الاستقلال والتي كان آخرها الإصلاح الشامل الذي مس القطاع ألا وهو نظام (ل م د) كنظام غربي متطور يتناسب مع متطلبات الجودة العالمية، محاولين معرفة مدى ارتباط هذه الإصلاحات بأهداف التنمية في المجتمع الجزائري عن طريق دراسة سوسيو تاريخية ونقدية للتطور الذي عرفه التعليم العالي في الجزائر.		
الكلمات المفتاحية: التعليم العالي؛ التنمية؛ الإصلاحات؛ نظام (ل م د).		
Summary: Since its independence; Algeria has tried so hard to reform its higher education system and to link it with the requirements of national development. It has harnessed huge human and material resources to provide the skills and the frameworks that drive the development of the country and put it on the map among developed countries. In this article, we have tried to identify the series of successive reforms since independence, the most recent of which was the comprehensive reform that touched the sector that is namely the LMD system as an advanced western system that is commensurate with international quality requirements trying to find out how these reforms are linked to the development goals of Algerian society through a Socio-historical and critical study of the development of higher education in Algeria.		
Keywords: Higher Education; Development; Reform; LMD System.		

مقدمة:

طرحت بشدة منذ عشرينين قضية وجوب التوافق بين مخرجات التعليم العالي وما تقتضيه متطلبات التنمية في المجتمعات المعاصرة، والجزائر باعتبارها من دول العالم النامي تعاني هي الأخرى من المشاكل الموروثة وغير الموروثة سواء فيما يتعلق بالتنمية أو بالتعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة،

حيث عانت الجزائر من استعمار دام فترة طويلة وبعد خروجه ترك فراغا كبيرا في الاطارات المسيرة، مما دفع بالجزائر الى محاولة تحسين الظروف والعمل على توفير الامكانيات سواء البشرية أو المادية لتوفير القيادات الكفأة للمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتي ستوفرها بالضرورة مؤسسات التعليم العالي. وستتناول في هذا المقال أهم خطى ومراحل تطوير التعليم العالي في الجزائر وأبرز الإصلاحات التي شهدتها، انطلاقا من إصلاح 1971م، والخريطة الجامعية والقانون التوجيهي للجامعة سنة 1998م وصولا إلى الإصلاح الجديد (ل م د) والمحاور الأساسية التي تضمنها كما سنحاول تقديم قراءة تقييمية ونقدية لهذه الإصلاحات خاصة منها الإصلاح الأخير (ل م د).

الاشكالية: تعتمد الأهداف المرجوة من التعليم العالي في أي بلد على ما يطمح إليه القائمون عليه في رسم سياسات اصلاحية تشمل عناصر العملية التعليمية بمختلف جوانبها، وتتجسد الأهداف التعليمية ومدى نجاعة الإصلاحات في نوعية وجودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي وتماشيا مع الأهداف التنموية في المجتمع. وتعد الجزائر كسائر الدول النامية التي رسمت لنفسها خطط واستراتيجيات تصب في فكرة تحقيق التنمية الشاملة والخروج من حالة التخلف واللاحاق بوكب التقدم، فقد تبنت المشروع التنموي الوطني الأول بعد الاستعمار وأصبحت الدولة هي محور كل عملية تنموية وكانت انطلاقها بتبني مشروعات تهتم بالتصنيع واعتبرته المصدر الأساسي والناجح لتحقيق النمو الاقتصادي، واستخدمت لتحقيق هذا الكثير من الأموال والتكنولوجيات المستوردة مما تطلب أيضا موارد بشرية مستوردة سواء من الدول الغربية وحتى العربية، لتقوم بتأهيل اليد العاملة الجزائرية.

وهنا جاء دور الجامعة الجزائرية في تزويد مشاريع التنمية الاقتصادية بالإطارات اللازمة والتي تملك المؤهلات المطلوبة لمختلف القطاعات خاصة الصناعة، فقامت الجزائر بالاستثمار في التعليم العالي عن طريق القيام بعدة إصلاحات متتالية وجذرية للقضاء على التخلف الذي زرعه الاستعمار في قطاع التعليم العالي في الجزائر. وفي هذا الإطار جاء هذا المقال للتعرف أكثر على طبيعة وخطى الإصلاحات التي شهدتها التعليم العالي في الجزائر والأهداف التنموية التي سطرته الدولة لتجعل منه تعليم عالي ذو مردود تنموي، منطلقين بتساؤل مركزي مفاده: هل إصلاحات التعليم العالي تتماشى ومتطلبات التنمية في المجتمع الجزائري؟

وتم تقسيم هذا التساؤل الى ثلاثة أسئلة فرعية وهي:

- 1- ماهي أهم الإصلاحات التي عرفها التعليم العالي في الجزائر؟
- 2- ماهي تحديات خطى اصلاح التعليم العالي في الجزائر؟
- 3- هل التعليم العالي في الجزائر يسير وفق الأهداف التنموية المسطرة ؟

أولا: التطور التاريخي للتعليم العالي في الجزائر وأهم مراحل إصلاحه. والذي شهد العديد من التحولات الجوهرية منذ الاستقلال مر فيها بعدة مراحل انتقالية نلخصها فيما يلي:

1- التعليم العالي في الجزائر أثناء الاستعمار:

قبل التطرق إلى التعليم العالي في الجزائر أثناء الاستقلال لابد من التحدث قليلا عن الجامعة الجزائرية أثناء تواجد الاستعمار الفرنسي والظروف التي خلقها، لنفهم النتائج التي تركها بعد خروجه من البلاد ودوره الكبير في حالة التخلف التي آل إليها المجتمع الجزائري بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة. تعود نشأة الجامعة الجزائرية إلى سنة 1909 وهذا خلال وجود الاحتلال على يد رئيس الحكومة الفرنسي آنذاك وهو *Jommat Gerar* حيث قال في تلك المناسبة "إن الجامعة الجديدة إلى جانب الخدمات التي سوف تواصل أداءها في سبيل العلم والمهن الحرة سوف تصبح بإمكانها أيضا تزويد الزراعة والصناعة والتجارة بأيدي عمالة مؤهلة" وقد كانت الجامعة الجزائرية في تلك المرحلة مجرد امتداد للجامعة الفرنسية، تسعى إلى تكوين أبناء المعمرين وبعض أبناء الشعب الجزائري لإعطاء هذه الجامعة بعض المصداقية المحلية وكذا محاولة استخدام هذه النخب لمصالحها الخاصة داخل الجزائر (Les amis de l'association de l'université, 1959).

تميزت السياسة التعليمية الفرنسية بمحاولة الحد من تعليم الجزائريين عن طريق التقليل من التعليم في جميع الأطوار التدريسية وتخفيض الميزانية المخصصة للتعليم إلى أقل حد ممكن مع فرض مصاريف تعليمية باهظة خاصة في المراحل التعليمية المتقدمة، ومنح المتعلمين من أبناء الشعب الجزائري تعليم نظري بحث بعيدا عن التعليم الفني والمهني مع خلق صعوبات تقييمية للطلبة الجزائريين تمثلت في صعوبة الامتحانات (خدي، 2007-2008: 60).

2- التعليم العالي في الجزائر بعد الاستعمار:

عرف التعليم العالي في الجزائر بعد الاستقلال اهتمام واسع من طرف الدولة وهذا راجع إلى إدراكها أنه لا يمكن الخروج من مخلفات الاستعمار إلا من خلال دور الجامعة في تكوين كوادر قادرة على استلام شعلة التنمية والتغيير، لقد خضعت عملية الإصلاح إلى صراعات إيديولوجية بين عدة فئات، فهناك مشروع يركز على ضرورة البقاء على النموذج الغربي والفرنسي خاصة لضمان المستوى العالي والنجاعة، ومشروع يرى بضرورة التخلي عن كل ما هو مستورد وبعيد عن الحضارة الأصلية للبلاد.

تعدد المشاريع هذا جعل من الصعوبة الوصول إلى مشروع مشترك واحد، مما أدى إلى انقسام المجال التعليمي والتربوي عموما (Djamel, 1998:10)، من هنا بدأت الجزائر في سلسلة من الإصلاحات شملت نظام التعليم العالي وقد عرف عدة مراحل إصلاحية نقسمها إلى أربعة مراحل.

1- المرحلة الأولى 1962-1970: فمنذ سنة 1962م والجزائر تسعى إلى تكثيف رصيدها من الإطارات السامية وذلك لحاجتها الملحة والمستعجلة لتنمية المجتمع الجزائري، فأصدرت أول النصوص التنظيمية محاولة بها معالجة المشاكل التي كانت تتخبط بها الجامعة الجزائرية بعد الاستعمار وهو مرسوم رقم 63-121 المؤرخ في 18 أفريل 1963م المتضمن تنظيم وزارة التربية الوطنية وكان ضمن مديرياتها مديرية

التعليم العالي (بن علي، 2001: 62)، فانطلقت الجزائر بجامعة واحدة ومعهدين موروثين من العهد الاستعماري ، وبدأت بتكوين العديد من الإطارات سواء تقنيين أو مهندسين في هياكل قطاعية أو اقتصادية أخرى تحت وصاية وزاراتها التي تمتلك هياكل منظمة حسب أنماط وأهداف خاصة في القطاع الذي تنتمي إليه، ونظرا لنقص الهياكل كان يتم تكوين الإطارات في الثانويان التقنية كثنائية دلس التي كانت تعد ثانوية تقنية وطنية في فترة الستينات أما فيما يخص المهندسين فقد كان يتم تكوينهم في المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالحراش وكانت تسمى قبل 1965م بالمدرسة الوطنية للمهندسين بالجزائر، كونت هذه المدرسة مهندسين في العديد من التخصصات أهمها: "الهندسة المدنية، الإلكترونيك السلبي واللاسلكي، الهندسة الكيميائية والميكانيكية والمناجم والجيولوجيا" ومن بين الهياكل الأخرى التي أنشأت خلال هذه المرحلة والتابعة للوزارات الاقتصادية المختلفة مايلي (زرهوني، 1993: 76):

- المعهد الجزائري للبتروكيمياويات - المركز الإفريقي للهيدروكربون والنسيج - المدرسة الوطنية للزراعة.

- المدرسة الوطنية للدراسات والمواصلات - مدرسة المهندسين للأشغال العمومية.

بعدها حاولت الجزائر تأسيس جامعات على مستوى الوطن فقامت بفتح جامعة وهران سنة 1966م ثم جامعة قسنطينة ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر وجامعة العلوم والتكنولوجيا بوههران وجامعة عنابة، خضعت كل هذه الجامعات إلى نظام بيذاغوجي موروث من النظام الاستعماري السابق حيث قسمت الجامعة إلى كلية الأدب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

كلية الطب كلية العلوم الدقيقة وكل كلية مقسمة إلى عدة أقسام متخصصة.

حاولت الجزائر في هذه المرحلة المباشرة بعد الاستقلال النهوض بالتعليم العالي رغم نقص الهياكل القاعدية والإمكانات المادية والبشرية وقد شهدت هذه المرحلة تطورا ملموسا في أعداد الطلبة بين 1962-1969م مما أدى إلى ازدياد أعداد المتخرجين بنسبة كبيرة بعد الاستقلال.

2-2- المرحلة الثانية 1971-1980 : عرفت الجزائر خلال فترة السبعينيات انطلاق مشاريع وطنية كبرى من بينها الانطلاق نحو التصنيع وإنشاء ألف قرية وقرية، وكذلك العديد من المصانع والمراكز البترولية، فبعد الاستقلال تبنت الجزائر النظام الاشتراكي للتنمية بعد رفضها للنظام الرأسمالي وهذا ما تبناه بيان أول نوفمبر سنة 1954م، فالجزائر وبعد الاستقلال تبنت سياسة تنمية كانت تسعى من خلالها لدعم إمكانية القطاع الخاص ، والتي كانت تتميز بالعجز المادي والفني وغير قادرة على إحداث التغيير مما يؤدي إلى خضوع السوق الوطنية للاستغلال الأجنبي إذا ما ترك تنظيم الاقتصاد لقانون السوق.

هذه المشاكل وغيرها فرضت على الجزائر دعم قطاع التعليم العالي لمسايرة الاختيارات التنموية ومن أجل هذا شرعت في أول مشروع خاص بالتعليم العالي سنة 1970م، وهو إنشاء وزارة خاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي وهذا بقرار من وزارة التربية الوطنية في 21/07/1970م، وفي سنة 1971م شرع في عملية

الإصلاح الشاملة للتعليم العالي وشمل هذا الإصلاح برامج وأهداف وطرق وأساليب تكوين الطلبة وكذا مناهج البحث العلمي (Gherras، 1992: 50-53). كما تم إنشاء لجنة خاصة بإصلاح التعليم العالي من أجل تطبيق إصلاح 1971م ، حيث قامت هذه اللجنة بوضع الأسس الأولى للإصلاح الذي يعتبر أهم إصلاح عرفه التعليم العالي في الجزائر خاصة في تلك الفترة ، ويعد أهم مبدأ لهذا الإصلاح هو دور التعليم العالي في تطوير المجتمع.

ويرتكز على ما يلي (بن اشهو، 1981: 65):

- محاولة تكوين إطارات متخصصة في مختلف التخصصات المطلوبة من أجل تحقيق التقدم والتنمية.
 - جعل التعليم العالي ديمقراطيا ومجانيا والاستفادة من جميع الخدمات الجامعية لكافة الفئات.
 - محاولة التخلص شيئا فشيئا من الإطارات الأجنبية وإعطاء الفرصة للإطارات والكفاءات المحلية وجزارة التعليم التدريسي في التعليم العالي في جميع المعاهد والتخصصات وتعريب المناهج والبرامج .
 - إعطاء الأولوية للتخصصات العلمية والتكنولوجية باعتبارها الأساس الذي تقوم عليه التنمية.
- كما قامت الجزائر بإنشاء مراكز مختصة في البحث العلمي والتكنولوجي أهمها:
- مركز البحث العلمي والتكوين التكنولوجي. - المركز الوطني للأبحاث والدراسات.
 - مركز البحث التكنولوجي. - مركز الأبحاث المعمارية والعمرانية.
 - مركز جمع الوثائق للعلوم الإنسانية. - مركز الأبحاث النووية والفيزياء.
- كما اعتمد هذا الإصلاح على تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم أقسام ، واعتماد نظام السداسيات محل نظام الشهادة التربوية وقسمت المراحل إلى (هارون، 2009-2010: 106):
- مرحلة اليسانس (التدرج) تدوم أربع سنوات يخضع فيها الطالب إلى برامج دراسية في كل مقياس دراسي.
 - مرحلة الماجستير: (ما بعد التدرج الأول)، وتدوم سداسيين على الأقل يتحصل فيه الطالب على تكوين يعتمد على مقاييس يخضع لها في اختبارات كمرحلة أولى، أما المرحلة الثانية فهي إعداد الأطروحة والتي على أساسها يتحصل على شهادة الماجستير.
 - مرحلة دكتوراه العلوم: ما بعد التدرج الثاني، وتدوم خمس سداسيات على الأقل يقوم فيها الباحث بالتحضير لأطروحة الدكتوراه.

لهذا يعد هذا الإصلاح أهم إصلاح عرفه التعليم العالي في الجزائر، والذي بني عليه التعليم العالي القائم على إدماج الجامعة في سياق حركة التنمية الشاملة، وكذا المناهج والمأطرين وديمقراطية التعليم ومجانيته وتكوين طلبة واعيين بواقع المجتمع الجزائري وانشغالاته الحالية.

عرفت هذه الفترة أيضا تبني مشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات الجامعية، ففي شهر جويلية من سنة 1971 م أعلن عن تطبيق هذا المشروع والذي قدمته اللجنة الوطنية للتسيير الاشتراكي للمؤسسات وتمت مناقشته سنة 1973 م ومراجعته سنة 1978 م من أجل إثراء ويرتكز هذا المشروع أساسا على تنظيم العديد من عناصر التعليم العالي أهمها، جعل تسيير مؤسسات التعليم العالي اشتراكي وذلك باتخاذ كقانون أساسي للجامعة وتحديد أعضاء وأدوار الجامعة ووظائفها التي تقدمها للفرد والمجتمع، كما يشتمل هذا المشروع على نصوص تنظيمية لكل المعاهد والكليات وأجهزة الجامعة ويركز على العديد من المبادئ أهمها التعريب والديمقراطية والجزأة والتخطيط. حاول هذا المشروع حل العديد من المشاكل التي تعاني منها الجامعة خاصة منها البيداغوجية أو الاجتماعية وتأسيس مجالس متخصصة لتقييم العمل الفكري وانتخاب مجالس إدارة المعاهد من طرف الأساتذة، أما الإصلاحات الخاصة بالبحث العلمي فهي تتلخص في القيام بجزأته وتعريبه وديمقراطيته أما الديوان الخاص بالمطبوعات الجامعية فهي تنحصر في تحديد القوانين التي تحكمه باعتباره مؤسسة تجارية وأنها مؤسسة تحتاج إلى مساعدات مالية من طرف الحكومة في إطار ديمقراطية سياسة الكتاب (حميدي، 2007-2008 : 143-144).

وقد تعاقبت الإصلاحات والتعديلات لهذا المشروع سنة بعد سنة وظهرت هناك نصوص تشريعية وقوانين تخص التعليم العالي.

2-3- المرحلة الثالثة: 1980/2003.

جاء في هذه المرحلة مشروع جديد يسمى بالخريطة الجامعية سنة 1983 م وكانت أهم مبادئ هذا المشروع هو مواءمة التعليم العالي مع احتياجات التنمية الوطنية (الصيد، 1992 : 51).

قامت الوزارة بتعديل هذا المشروع سنة 1984 م واضعة خطط أكثر تفصيل ودقة لأفاق سنة 2000 م. أرادت الجزائر خلال هذه الفترة محاولة تلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات والتخصصات اللازمة للتنمية الوطنية، كالتخصصات التكنولوجية والحد من توجه الطلبة إلى التخصصات الأدبية والطب والحقوق التي عرفت فائض لا يستطيع سوق العمل استيعابه خلال هذه المرحلة.

وقد القي على عاتق الجامعة في هذه المرحلة مجموعة من المهام أهمها (غياث، 2006 : 63-78):

- محاولة ربط الجامعة بالاقتصاد الوطني عن طريق إعطائه ما يلزمه خلال هذه المرحلة من إطارات ضرورية من حيث الكفاءة وكذا الكمية.

- جعل التعليم العالي يتماشى مع المعايير المتعارف عليها في العالم المتقدم علميا وتقنيا من أجل السير الصحيح في عملية التنمية.

- تفادي تسرب الطلبة الحاصل من الفروع العلمية في المدارس العليا والمعاهد المختلفة.

كما عرفت هذه المرحلة صدور مشروع استقلالية الجامعة نتيجة البرنامج الحكومي لسنة 1989م والهادف إلى إجراء تعديلات على مستوى التعليم العالي في الجزائر لرفع من القدرات والكفاءات الوطنية وتدعيم العلاقات مع سوق العمل، حيث جاء على شكل مشروع يهدف إلى استقلالية المؤسسات والهيئات الجامعية من الناحية الإدارية والمالية والبيداغوجية والبحثية والتسيير الاقتصادي للمطبوعات الجامعية (الوزير المنتدب لدى الجامعات، 1989: 15-19).

نوقش هذا المشروع من طرف هيئات مختصة على مستوى الجامعات لكنه قوبل بالرفض من طرف بعض الجهات على مستوى الحكومة، ما أدى إلى عدم تحقق هذه الأهداف نتيجة تضارب الآراء حوله (بوعبد الله ومقداد، 1998: 09). لكن بعد عام 1990م برزت هناك العديد من الإختلالات والإشكالات نتيجة للعديد من الظروف المختلفة سواء السياسية أو الاقتصادية والاجتماعية مما أدى إلى (المجلس الأعلى للتربية، 1999: 95):

- تأخر انجاز البنى التحتية مقارنة بأعداد الطلبة الذي هو في تزايد مستمر خاصة فيما يخص الهياكل البيداغوجية والأحياء الجامعية.
- نقص المؤطرين ذوي الكفاءة والرتبة العلمية العالية وهذا بسبب المراحل السابقة رغم محاولة تغطية هذا الجانب إلا انه لم يصل إلى الحد المطلوب.
- عدم الاستقرار في السياسات المتعلقة بالتسيير الجامعي، فبسبب الظروف التي كانت تمر بها الجزائر في فترة التسعينات سواء السياسية أو الاقتصادية عرفت الجامعة ضغوطات ومطالب اجتماعية واقتصادية جديدة.
- وتحت تأثير التوجه البراغماتي والتخطيط الإستعجالي لتكفل بالدفعات الطلابية الكبيرة والمتزايدة سنة بعد سنة، وقلة التفاعل بين القطاعات الاقتصادية والاجتماعية مع مؤسسات التعليم العالي أدى كل هذا إلى فشل معظم الخطط المطروحة للنهوض وتطوير التعليم العالي.

وفي 4 فيفري 1999م تم إصدار القانون رقم 99-05 والذي يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والذي يهدف إلى (رقاد صليحة، 2013-2014: 177):

- ✓ جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي.
- ✓ رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنت قصد رفع المستوى الثقافي والمهني للطلبة والأساتذة.
- ✓ تكوين الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية على مؤسسات التعليم العالي بخصوص الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

✓ إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات وإنشاء جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق للجامعات مما ساهم في تدعيم هياكل قطاع التعليم العالي وتجسيد الديمقراطية.

الجدول رقم (04): تطور التعليم العالي في الجزائر (1990/1999)

المؤشرات السنوات	مستوى التدرج		المتخرجين		مستوى ما بعد التدرج		هيئة التدريس	
	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث
1990-1989	181350	64784	22917	9009	13369	4658	14536	2244
1991-1990	197560	77962	25970	10142	14853	4116	15171	2579
1992-1991	220878	88833	27954	11332	14607	4669	14496	2663
1993-1992	243397	102249	29336	12741	13942	4674	14379	3704
1994-1993	238091	101458	29341	13122	127191	4685	14180	2863
1995-1994	238127	1026633	32552	16033	13949	4556	14593	2833
1996-1995	252347	113259	35671	18103	14740	3603	14427	3338
1997-1996	285554	134912	37230	17161	16941	3756	14581	3376
1998-1997	339518	16682	39554	19620	18126	3731	15801	3624
1999-1998	372647	188555	-	-	19225	6424	16260	3786

المصدر: محمود بوسنة: تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية، مجلة العلوم الإنسانية، ع13، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، جوان 2000، ص(13).

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن عدد الخريجين تطور بشكل ملحوظ بين سنتي 1990.1998 م من 22917 إلى 39554 طالب وهذا راجع إلى الإصلاحات التي شهدتها التعليم العالي في الجزائر والتي مست جميع المستويات، ونتيجة رغبة وطنية في زيادة دعم هذا القطاع لتوفير الكفاءات اللازمة لقيادة التنمية الوطنية، لكن رغم هذه الزيادة الكمية إلا أن التعليم العالي في الجزائر حسب العديد من الدراسات بقي يعاني من العديد من المشاكل التي أثرت على نوعية مخرجاته.

وفي عام 2001م أقر مجلس الوزراء مشروعا جديدا إصلاحيا يسعى من خلاله إلى إصلاح المنظومة التربوية، فبعد التسعينات عرفت الجزائر شيئا من التعافي في الاقتصاد الوطني إلى حد ما بسبب الاستقرار الذي عرفته مما أدى إلى تحسن الأوضاع السياسية والاقتصادية خاصة بعد ارتفاع أسعار النفط، لكن مقابل هذا لم يعد التعليم العالي في البلاد يستطيع مواكبة التقدم والتحول الذي عرفه العالم اقتصاديا واجتماعيا في خضم تحول العالم إلى نظام السوق والخصوصية، فأنشأت لجنة وطنية مكونة من خبراء في عدة ميادين أوكلت لها مهمة إصلاح المنظومة التربوية وأطلق عليها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية كما هو معروف لجنة بن زغو، وقد انبثقت عن هذه اللجنة مجموعة لجان هي:

* لجنة إصلاح النصوص القانونية. * لجنة المتابعة و التقويم و لتكوين.

* لجنة إصلاح التعليم العالي. * لجنة إصلاح المناهج التربوية.

أما فيما يخص التعليم العالي وهو موضوعنا فقد قامت هذه اللجنة بتشخيص الوضعية التي كان عليها نظام التعليم العالي آنذاك، وركزت على وضع خطط تدعم ربط الجامعة بسوق العمل وإتاحة الفرص للخريجين من أجل التوظيف بعد التخرج منتهجة في ذلك نظام جديد عرف بنظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (زرزور، 2005-2006: 94).

4-2- المرحلة الرابعة من 2003 إلى يومنا هذا واعتماد نظام LMD: على الرغم من محاولة الجزائر تدارك الوضع وإصلاح النظام بعد ما مرت به الجزائر في مرحلة التسعينات، إلا أن الجامعة الجزائرية ظلت تعاني من قصور في العديد من النواحي سواء البيداغوجية والتعليمية والتكوينية والتنظيمية وفي الهيكلة. ومن أبرز هذه الاختلالات ماييلي (حرز الله، 2008: 85-86):

- سوء نظام توجيه الطلبة وانتقالهم وظهور ظاهرة الرسوب الجامعي خاصة أن هناك بعض التخصصات الجامعية التي لا تتوافق مع الشعب التي درسها الطالب في الثانوية، كما أن نمط الانتقال من سنة إلى أخرى لا يتميز بالمرونة مما أدى إلى تفاقم الظاهرة وزيادة مدة الدراسة.
- ضعف العملية التعليمية وطريقة تسييرها مما أدى إلى عدم كفاءة نظام تقييم الطالب والحجم الساعي المكثف، وزيادة عدد الامتحانات على طول السنة مما ينقص في مدة التكوين .
- ضعف التأطير من طرف أساتذة غير مؤهلين خاصة لمرحلة ما بعد التدرج نتيجة هجرة الأساتذة الباحثين، مما ينتج خريجين غير مؤهلين ولا يتميزون بالكفاءة اللازمة تتناسب مع متطلبات سوق العمل والتنمية الشاملة في البلاد.

كل هذا وغيره أدى بالجزائر إلى ضرورة اعتماد إصلاح جديد يخرجها من كل هذه المشاكل والاختلالات؛ فبعد هذه المراحل الإصلاحية التي شهدتها التعليم العالي على ضوء تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تبين أن النظام الكلاسيكي الذي انتهجته الجزائر منذ الاستقلال على الرغم من محاولة تعديله من فترة إلى أخرى، أصبح يعاني من عدة مشاكل واختلالات تزداد سنة بعد أخرى وهذا راجع إلى عدم مواكبة التقدم العلمي السريع والعولمة التي مست جميع مجالات الحياة، مما جعل هذا النظام غير قادر على تلبية متطلبات المجتمع والتنمية ككل (شباكي، 2011: 56).

ما دفع بالجزائر إلى محاولة الاستعانة بتجارب إصلاحية ناجحة في التعليم العالي، فقامت باعتماد نظام جديد عرف بـ LMD (ليسانس , ماستر , دكتوراه) الذي تم تطبيقه في الجامعات الأمريكية وكندا ثم في أوروبا خاصة في الجامعات البريطانية، لينتشر بعدها مند مؤتمر السربون الذي أقيم في 25 ماي 1998م بفرنسا وشاركت فيه العديد من الدول الأوروبية، وخلص هذا المؤتمر بجملة من التوصيات كان أهمها إلغاء الحواجز بين الدول فيما يخص تبادل الخبرات التعليمية وتنمية الكوادر وتشجيع التعاون المشترك بين الجامعات، أما فيما يخص الجزائر فقد قامت بتطبيقه سنة 2004 م على ضوء توصيات اللجنة الوطنية وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صودق عليه من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002م لتكون السنة الدراسية 2002-2003 بمثابة سنة تحضيرية قامت فيها الوزارة بأخذ استشارات عن طريق

إقامة الندوات والملتقيات الوطنية وبمشاركة خبرات أجنبية، ليتم تطبيق هذا النظام في السنة الدراسية الموالية في العديد من الجامعات على مستوى الوطن ليعمم تقريبا على كافة مؤسسات التعليم العالي ابتداء من السنة الدراسية 2006/2007 (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007: 08).

وانطلاقا من الوعي بما يقتضيه هذا الإصلاح من جهد كبير في عملية تصوره ومن ثم تطبيقه وكذا متابعته وتقييم نتائجه على المدى القصير والطويل وما يتطلبه من دعم مالي وبشري ونوع من الاستقلالية والتدرج في تنفيذ المهام والواقعية (abdelhamid، 2007: 32)، رسمت الجزائر أهداف أساسية من وراء تطبيق هذا النظام وهي (الندوة الوطنية للجامعات، 2016: 03):

- خلق التكوين النوعي للطالب مع مراعاة الطلب الاجتماعي .
 - محاولة خلق علاقة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي وخلق نوع من التفاعل بين قطاعات الدولة.
 - مراعاة متطلبات سوق العمل في عملية تسيير العملية التعليمية.
 - تدعيم الثقافة الوطنية من خلال ترسيخ القيم وترقيتها.
 - الاهتمام بالتكنولوجيا العالمية والانترنت.
 - تشجيع التبادل والتعاون الدولي في مجال البحث العلمي.
- 1-4-2- أهم الإجراءات التي اعتمدها النظام: قام نظام (ل م د) على عدة إجراءات مست مختلف عناصر العملية التعليمية والبحث العلمي أدرجت في مساعي هذا النظام وهي كالآتي:
- 2-3-4-1- فيما يخص التأطير: الاهتمام بجانب التأطير للطالب من خلال:
- ✓ وضع مخطط لتكوين الأساتذة مدى الحياة وذلك بتسخير الإمكانيات الضرورية للاستجابة للأهداف المنشودة من النظام والرامية لتوفير تكوين نوعي للطالب.
 - ✓ محاولة الاستفادة من الخبرات والأدعمة الجزائرية الموجودة في الخارج قصد المساهمة في تصميم البرامج والمناهج التعليمية، وتنشيط العملية التعليمية وكذا المشاركة في الندوات والتأطير والتربصات المهنية.
 - ✓ تعميم استخدام الجانب التكنولوجي والإعلام والاتصال بغية ترقية وتطوير الطرائق التعليمية الحديثة.

2-3-4-2- فيما يخص الجانب البيداغوجي: عمدت الوزارة إلى:

- ✓ تكثيف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجه البيداغوجي.
- ✓ توفير الوسائل المادية لتدعيم المخابر العلمية من أجل تدعيم أكثر للبحث العلمي.
- ✓ دعم التربصات المهنية في أوساط الباحثين.
- ✓ مراجعة رزنامة العطل الجامعية من أجل تسيير ناجح للزمن البيداغوجي.

2-3-4-3- فيما يخص خارطة الجامعة: عمدت الوزارة إلى إعادة توزيع الخريطة الجامعية بشكل يسمح لها بربط الواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد على المستوى المحلي والوطني بالمناهج والبرامج التكوينية المعتمدة في العملية التعليمية.

2-3-4-4- فيما يخص الهياكل البيداغوجية: محاولة وضع هياكل تتكفل باستقبال الكم الهائل من الطلبة المتواجدين في الجامعة والذي يزداد حجمهم كل سنة.

2-3-4-5- فيما يخص تسيير مؤسسات التعليم العالي:

✓ محاولة تحسين القدرات التسييرية لأعضاء ومسؤولي المؤسسات الجامعية وتدعيم روح الحوار والتشاور وتنمية القدرة على احترام القواعد الأخلاقية في المهنة الجامعية.

✓ تأسيس أجهزة ومكاتب داخل الجامعة مهمتها تقييم وضمان الجودة في التعليم العالي.

✓ السعي وراء جعل الجامعة مؤسسة مستقلة وذات منزلة بيداغوجية خاصة (حميدي، 2007: 156).

2-3-4-6- فيما يخص التعاون الدولي: أخذ الاستشارات الخارجية من أجل تقوية القدرات الوطنية وخلق نوع من التعاون الدولي في مجال التعليم العالي خاصة فيما يخص البحث العلمي، ومحاولة إنشاء مخابر دولية مشتركة واستغلال الفرص فيما يخص التعاون المتعدد الجهات للاستفادة من الخبرات الدولية خاصة ونحن في عصر العولمة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007: 21-23).

2-3-4-7- فيما يخص التلاؤم مع المنظومة التربوية: لضمان نجاح الإصلاحات لابد من التأكد من مدى تكاملها واتساقها مع المنظومة التربوية ككل، وهذا يتطلب خلق نوع من الاندماج الشامل تضمنه هيئات وطنية دائمة ومستمرة بين كل القطاعات والمكلفة بالتكوين من أجل ضمان نوع من التلاؤم بين البرامج المعتمدة بين المراحل التعليمية، وكذا توضيح الشهادات والتخصصات في شعب البكالوريا وتنظيم التدفقات وعقلنة التوجيه (براهيمي، 2005-2006: 121).

2-3-4-8- فيما يخص التنظيم: لضمان نجاح هذا النظام لابد من إعادة النظر في النصوص القانونية والتشريعية خاصة تلك المتعلقة بتصنيف الشهادات الجديدة، وكذا خلق قوانين جديدة تتلاءم مع الوضع الحالي للجامعة والفروق التي حصلت في خضم الانتقال من نظام الكلاسيكي ونظام (ل م د)، خاصة وأن هذا النظام طبق أثناء تواجد نظام سابق مازالت آثاره في الجامعة الجزائرية حتى اليوم خاصة فيما يخص تحضير دكتوراه علوم (حميدي، 2007-2008: 157).

نخلص من كل هذه الإجراءات أن الجزائر واعية بضرورة تطوير وتحسين التعليم العالي وجعله يتماشى مع التطورات العالمية الحادثة والتي تمس مختلف جوانب الحياة الإنسانية، لذلك نجدها تسعى جاهدة لتحقيق تقدم نوعي وكفي في سبيل تحقيق هذا الهدف.

4-4-2- أهم التحديات التي تواجه نظام (ل م د): لكن على الرغم من هذه المساعي الحثيثة إلا أن هذا النظام وهذه الإجراءات واجهتها وتواجهها إلى حد اليوم جملة من التحديات نذكر أهمها في ما يلي:

1-4-4-2 تحدي الواقع الثقافي والاجتماعي الجزائري:

لاشك أن اعتمادنا على إصلاح نظام تعليمي وضع لبيئة اجتماعية تختلف عن بيئتنا ثقافيا وتقدميا وهو في الأساس وضع لتحديات غير التحديات التي نواجهها ولأهداف ومتطلبات غير التي نريد تحقيقها، مما جعل البلد حقل تجارب ابتداء بالجانب الاقتصادي وانتهاء بالتعليم العالي، لذا كان من المفروض تكييفه مع واقعنا الثقافي والاجتماعي المختلف، فاستيراد مناهج وضعت لمجتمعات غير مجتمعاتنا بالضرورة يؤدي إلى طمس الهوية الوطنية والثقافية للبلدان المستوردة، فإذا كان من الضروري الاستفادة من التجارب الغربية، فلا بد من اختيار الناجح منها مع ضرورة تكييفها وإخضاعها لشروط البيئة المحلية بجميع خصوصياتها.

2-4-4-2 تحديات الواقع التنموي وسوق العمل:

لقد شهد التعليم العالي في الجزائر انتشارا واسعا مما أدى إلى زيادة أعداد الخريجين كل سنة والذي أصبح يتجاوز في أغلب الأحيان الفرص المتاحة لهم من عروض العمل داخل سوق العمل، لكن الكشف عن العلاقات المعقدة بين متطلبات التنمية المحلية والجهاز التكويني من خلال التعليم العالي يتطلب البحث عن ارتباط أنواع التعليم العالي وتوازن برامجه وطرق تكوينه ورسائله وأهدافه والمناهج المعتمدة به ومدى مطابقة هذه العناصر لمتطلبات التنمية وخلقها للكفاءات اللازمة له، خاصة في ظل التحولات التكنولوجية التي تتزايد كل يوم وعلى جميع الأصعدة وتزايد الاحتياجات التنموية للبلاد، من هنا تم الربط بين قدرة المجتمع ومؤسساته التعليمية على بناء وتنمية الموارد البشرية فيه، وأعتبر التخلف الذي تعاني منه الكثير من الشعوب هو نتيجة لهبوط مستوى التعليم وانفصال مناهجه وبرامجه عن واقع الحياة (بومهرة، دس: 13).

فقد أصبحت العلاقة التي تربط مؤسسات الدولة وطالب الوظيفة علاقة عرض وطلب فالمؤسسات تضع شروط معينة ومعايير دقيقة ومتطلبات محددة، وفي المقابل طالب الوظيفة أيضا له شروطه ومعاييرها ومتطلبات يسعى إليها سواء حاجيات فسيولوجية من طعام وشراب... الخ أو الحاجات الأمنية كالمكان الآمن في العمل والضمان الصحي والاجتماعي، والحاجة إلى تقدير واحترام الذات كاستعراض القدرات والوصول إلى الطموحات المنشودة؛ إلا أن ما يلاحظ على مخرجات جامعتنا الإغفال الواضح لجودة الخريج حيث يتجلى ذلك بوضوح أثناء ممارسته للعمل (عابدين، 2000: 329) رغم أن أهم مبدأ قام عليه نظام (ل م د) وحتى الإصلاحات التي سبقتها هو ربط التعليم العالي بسوق العمل، لكن ما يلاحظ على واقع بلادنا هو الانفصال الواضح بين واقع البرامج التعليمية والواقع المؤسساتي خلافا لما هو الحال في الدول الأوروبية التي تحاول إيجاد التناغم بين المناهج التدريسية وأنظمتها الاقتصادية (التواتي، 2013: 54-57).

وعلى اعتبار أن سوق العمل في الجزائر لا يتميز بالمرونة الكافية لاستيعاب خريجي هذا النظام الذي زاد بعد تبني الجزائر لنظام LMD بسبب تقليص مدة التكوين ، أصبح من الضروري اليوم إقامة شراكة بين المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وبين الجامعة سواء فيما يخص استيعاب الخريجين والكفاءات المطلوبة أو فيما يخص دعم البحث العلمي وإشراكه في دعم التنمية الوطنية، وهذا الأمر لا يتعلق فقط بالجامعة بل يعتمد أيضا على الشريك الاقتصادي والذي هو بدوره يخوض تجربة جديدة وهي التخصصية وفي وقت برز فيه الاهتمام بخلق مؤسسات صغيرة ومتوسطة لدعم الاقتصاد الوطني وفتح المجال للاستثمار الأجنبي وهنا أرتكبت أخطاء كبيرة تتمثل في تعميم النظام على الجامعات الجزائرية متناسية بذلك الحوار ومناقشة الأمر مع كل الشركاء لإيجاد الآلية المناسبة لتطبيق النظام (التواتي، 2013: 58-60).

2-4-3- تحديات ذات طابع هيكلي: من بينها نقص المرافق البيداغوجية مثل المخابر وقاعات المطالعة، المكتبات المتخصصة والكتب العلمية المسيرة للتطور الحاصل في مجال التعليم، وعدم وجود خليفة تنظيمية واضحة ، وكذا ضعف الإعلام في الوسط الجامعي ما جعل الطالب في وضع مهم وغير واعي لما يدور حوله ولما ينتظره حول مستقبله التعليمي، مما دفع بالطالب إلى فقدان الثقة في النظام ككل فانعدمت الجدية لديه ما خلف على سبيل المثال عدم الاستعمال الأمثل للمراجع المتاحة له سواء الكتب أو الانترنت فاعتمد على النسخ والنقل المباشر دون فهم وتحليل، كما يلاحظ وجود تحدي وعقبة أخرى تواجه هذا النظام وهو عدم فعالية الآليات المتبعة ومراقبة الأموال الموجهة للبحث العلمي خاصة، إذا علمنا أن النصوص القانونية غير مواكبة لتطورات الإصلاح فمعظمها يوضع بعد ظهور المشكل ، أي غياب النظرة الإستشرافية لمتخذي القرار والتي يجب أن تضع قرارات لتفادي المشاكل وهنا يتضح أيضا غياب الاهتمام بالبحث العلمي الذي كان من المفترض أن يخلق الإطار الملائم للتكنولوجيا وتطوير الصناعة المعرفية وتوفيرها لخدمة التنمية الشاملة (العجلة، 2013: 35-36).

3-نقد وتقييم لأهم الإصلاحات التي عرفها التعليم العالي في الجزائر:

يشكل تطوير التعليم العالي وربطه بمتطلبات التنمية الشاملة هدفا جديا لكل الإصلاحات التي مر بها التعليم العالي في الجزائر، حيث استهدف إصلاح التعليم العالي لسنة 1971م محاولة تكييف هذا النظام مع التطورات العالمية سواء الاقتصادية وحتى الاجتماعية فشملت الإصلاحات مختلف البرامج التعليمية وأهدافها وطرق وأساليب التكوين وتطوير البحث العلمي وربط أهدافه بمساعي الدولة التنموية، محاولة مواءمة موصفات الخريج الجامعي بمتطلبات سوق العمل المحلية لسد الفجوة التي خلفها الاستعمار والتي عوضتها الكفاءات الأجنبية سواء، على مستوى الجامعة وحتى على مستوى باقي مؤسسات الدولة. وواصلت الإصلاحات تطوير هذه الأهداف والعمل على تحقيقها عن طريق وضعها لخريطة جامعية سنة 1984م رسمت خطة إستراتيجية طويلة المدى لتطوير نظام التعليم العالي حتى آفاق سنة 2000م

(ابراهيمى، 2005-2006: 133) أخذتا بعين الاعتبار متطلبات عصر المعرفة والتطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات والعلوم التقنية ، فقد أولت البلاد خلال هذه الفترة لمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية أهمية كبيرة فقامت بدعم التوجه العلمي التكنولوجي من أجل توفير الإطارات القادرة على قيادة هذه العملية، فخلال سنة 1986-1987م وصلت نسبة المسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية 75 % من إجمالي الطلبة المسجلين وقدرت نسبة الطلبة المسجلين في شعب التكنولوجيا لوحدها 34.4%(يوسف، 2007-2008: 47).

لكن على الرغم من هذه الأهداف المنشودة إلا أنها واجهت العديد من العراقيل التي لم تسمح لها بالنزول إلى أرض الواقع بشكل كامل، وهذا ما أكدته دراسة مصطفى بوتفنوشت (Boutefnouchet، 1988) وهذا لاعتمادها على إطار مكاني واسع شمل عدة ولايات في الوطن وعينة بحث كبيرة تسمح بإعطاء نظرة شبه شاملة على واقع التعليم العالي في تلك المرحلة ، خاصة وأن الباحث أعطى قراءة تاريخية لوضع التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال. وجاءت نتائج هذه الدراسة لتبين بعض النقاط والمشاكل التي عانى ويعاني منها التعليم العالي منذ الاستقلال إلى غاية زمن الدراسة ،ومن بينها طبيعة خريجي التعليم العالي من حيث نوع التخصص وكذا نوعية التكوين المتحصل عليه، حيث توصلت إلى أن الجامعة الجزائرية تخرج كم هائل في التخصصات الإنسانية بما لا يتوافق مع الطلب عليها في سوق العمل ما يؤدي إلى وجود فائض في الخريجين الذين يتوجهون بالضرورة إلى البطالة ،وهو ما يعكس حسب الباحث سوء التسيير وعدم وجود علاقة بين مؤسسات الدولة و قطاع التعليم العالي وغياب التخطيط لكيفية التعامل مع هذا الفائض ، أما فيما يخص الحاصلين على العمل فأكدت الدراسة أنهم يعانون من صعوبة التكيف في العمل، وهذا ناتج عن نوعية البرامج التي تعتمد عليها الجامعات في الجزائر والتي تتصف بغلبة الجانب النظري على التطبيقي والمهني مما يؤدي إلى وجود صعوبات أثناء أداء العمل تعود بالسلب سواء على الخريج وعلى المؤسسة المستخدمة والتي تعاني من ضعف أداء العمال وسوء تكوينهم، ما يتطلب إعادة تأهيلهم وتدريبهم من أجل تحسين مستواهم، هذا ما يؤدي إلى هدر الوقت والمال من طرف المستخدم وهذا بالضرورة يؤثر سلبا على جميع قطاعات الدولة وبالتالي عرقلة عجلة التنمية في البلاد ، واستمرت الأزمات في قطاع التعليم العالي تتفاقم خاصة منذ التسعينات بسبب الوضع الأمني والاقتصادي والسياسي للبلاد رغم محاولة وضع إصلاحات أنية خلال هذه الفترة (هارون، 2009-2010: 107).

حيث يرى الكثير من الدارسين أن تطبيق هذه الإصلاحات تم بطريقة آلية خاضعة لقوانين رسمية وجامدة وضعتها الدولة وخبراء بعينين كل البعد عن الواقع، أو حتى مختصين في وضع سياسات التعليم العالي وعدم احترام آجال انجاز البنى التحتية وتخلي الدولة عن بعض المشاريع والتزايد الذي فاق التوقعات من أعداد الطلبة نتيجة التساهل في فتح فروع تبدو سهلة التنظيم ، إلى جانب تأخر في تكوين أساتذة التعليم العالي (ابراهيمى، 2005-2006: 134). حيث أكدت الدراسة التي أجرتها الباحثة نورة

دريدي(دريدي، 1999) حول خريجي الجامعة بين التكوين والتشغيل على استمرار هذه المشاكل وتفاقمها خلال فترة التسعينات ومن بينها تلقي الطالب خلال عملية تكوينه معارف نظرية بحتة خالية من الجوانب العملية والتطبيقية، يصبح من خلالها المتعلم حاملا لمعارف ومعلومات خالية من محتواها التطبيقي ما يجعله بعيدا كل البعد عن الواقع ومتطلبات سوق العمل ومقتضيات التنمية خاصة في هذا العصر الذي يشهد جملة من التغيرات والتطورات السريعة في مجالات متعددة ، منها التقنية والتكنولوجية والمعلوماتية ما يجعل من هذا الخريج يصادف سوق عمل لا يعترف بكفاءته ليكون بذلك فريسة للبطالة العادية أو للبطالة التقنية هذه الأخيرة التي تعني عمله خارج تخصصه ، وهذا ناتج حسب الدراسة إلى غياب سياسات جديدة من طرف الدولة وعدم وضع خطط وإصلاحات جذرية تأخذ فيها بعين الاعتبار متطلبات التنمية وسوق العمل وتجعل الهدف الرئيسي من رسالة الجامعة وأهدافها وممارستها خدمة المجتمع وقيادته لتحقيق التطور.

كل هذه المشاكل أسهمت في عجز التعليم هذا القطاع على مواكبة التطورات الحاصلة في العالم في مجال التعليم العالي وسبل ربطه بأهداف التنمية الوطنية، ما دفع بالدولة إلى تقييم الإصلاحات السابقة سنة 2001م ضمن الإصلاح التربوي والجامعي والذي قامت به لجنة مختصة بهدف الخروج من الأزمة التي يشهدها ، أخذتا بعين الاعتبار عولمة الاقتصاد ورفع أداء الجامعات وضمنان مردوديتها التنموية مستفيدة من التجارب العالمية الناجحة في هذا المجال (زرزور، 2005-2006: 77).

فقامت هذه اللجنة باقتراح تجديد كامل للنظام التعليم العالي وطرحت نظام جديد عرف بنظام (ل م د) هذا الأخير الذي وضع في حيز التطبيق بالجامعة الجزائرية ليتم اعتماده من أجل محاولة إخراجها من المشاكل التي تتخبط بها ، ولعل أوجه التشابه بين هذا الإصلاح والإصلاحات السابقة هي في الهدف الرئيسي لها وهو تطوير التعليم العالي وجعله يستجيب للمقاييس العالمية، لكن هذا لا ينفي وجود فوارق بينها تمثلت في وضوح منح هذا النظام الجديد للشهادات الخاصة بكل مؤسسة أو كلية تتبنى مستويات وتسميات عالمية للشهادات، والتي تسمح بتسمية وتحويل الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات الجامعية وتسهيل التنقل لطالب، هذا فضلا عن كونه نظام يتسم بالمرونة على عكس النظام السابق ،فهو نظام نصف سنوي يسمح للطالب بزيادة عمله الشخصي كما يطرح مسارات مختلفة ومتنوعة للشهادة ويسمح بتطوير الشهادة ويسمح بانفتاح الجامعة والشهادات على العالم وغيرها من النقاط والخصائص التي ميزت هذا النظام عن النظام الكلاسيكي والتي اشرنا إليها سابقا (ابراهيم، 2005-2006: 134).

لكن على الرغم من أهدافه والآمال الموضوعة فيه، وبعد مرور عدة سنوات من تطبيقه بلغ هذا النظام مستوى متقدم من التعميم بالنسبة لأطواره الثلاثة فأضح تقييم الإصلاحات الجديدة أمر ضروري خاصة بعد بروز جملة من المشاكل التي حالت دون تحقيق هذا النظام لأهدافه المسطرة، ولم ترحم التصنيفات

العالمية الجامعات الجزائرية لا من حيث نوعية التعليم ولا حتى من حيث التطورات والإصلاحات، فأكبر ثلاث تصنيفا عالمية لم تدرج ولا جامعة جزائرية ضمن أحسن 500 جامعة في العالم، إذ أسقط تصنيف جامعة "جايو تونج شانغهاي" لأفضل 500 جامعة في العالم الجامعة الجزائرية كما لم يتضمنها تصنيف "داي اوس" والذي تنشره كل موسم مجلة التايمز الأمريكية، وقد احتلت أول جامعة جزائرية في التصنيف العالمي 2010 م "جامعة تلمسان" في الرتبة 3509 واعتبرت في المرتبة 23 إفريقيا و27 عربيا (حميدوش، 2013: 41). وهذا التدني في المستوى والترتيب العالمي راجع في الأساس إلى عدم مراعاة التعليم العالي في الجزائر معايير الجودة الشاملة العالمية في التعليم العالي وهو ما أدركته الجهات الوصية، حيث تم الشروع في إعداد ندوات في فيفري 2013 م من أجل الوقوف على أهم المعوقات ووضع استراتيجيات جديدة لتطبيق الإصلاح، وقد واجه هذا النظام العديد من المواقف بينها المؤيد والمثمن للجهود المبذولة مع محاولة استدراك النقائص ومنها المتنبا بفشل هذا النظام وعدم جدواه خاصة أنه لا يتلاءم مع طبيعة مجتمعنا الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

حيث يرى أصحاب الموقف الأول أن اعتماد مثل هذا النظام في الجزائر ضروري من أجل الانسجام ومواكبة التغير السريع الحاصل في العالم، حيث اعتبر هذا النظام أساسا في عملية عصرنة التعليم العالي وقادر على أن يحصر أهم انشغالات الطالب داخل النظام ويقدم له التكوين النوعي الذي يمنحه مصداقيته وكفاءة داخل سوق العمل (الندوة الوطنية للجامعات، 2016: 05-07)، وعلى الدولة الاستمرار فيه واثمين الجهود التي تبذل لإنجاحه فهو نظام عالمي تبنته العديد من الدول سواء المتقدمة أو النامية وأثبت نجاحه بامتياز في الكثير منها ويرجعون المشاكل التي ظهرت أثناء تطبيق هذا النظام إلى حدائته كما لم تهئ له الظروف المواتية لتطبيقه وما هي إلا قضية وقت ليتأقلم هذا النظام مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد، وقد بينت العديد من الدراسات أهم النقاط التي تعيق نجاح هذا النظام من بينها أن النظام القديم مزال مرسخا في أذهان الطلبة والأساتذة ما يعيق بالتأكيد نجاح نظام جديد.

أما الموقف الثاني فيتجلى في قول بشير مصيطفى "ليس هناك الكثير من التفكير في المطلوب عمله ربما يكون أقصر طريق هو إلغاء النظام الجديد والاستثمار في تطوير النظام الكلاسيكي" (الندوة الوطنية للجامعات، 2016: 78). لقد أيد هذا الموقف العديد من الخبراء وتنباؤا بفشل نظام (ل م د)، خاصة بعد المشاكل والفوضى التي خلقها في نظام التعليم العالي بشكل عام واعتبروه نظام غير مدروس دراسة جدية وموضوعية وجاء كاستجابة سريعة للمستجدات التي اشرفنا إليها سابقا، ما أدى بالسلطات آنذاك إلى الشروع في تشكيل لجنة لا تملك الخبرة الكافية في وضع الخطط والاستراتيجيات التعليمية ومشاركة الأساتذة والباحثين كان شكليا ثم أن المدة التي استغرقها هذا التحضير لم تكن كافية للموائمة بين متطلبات هذا الإصلاح والواقع الاجتماعي والثقافي وحتى الاقتصادي للبلاد، ووضعت القوانين والأوامر بالتطبيق في قوانين وقرارات بدأ تكليف الإداريين بتنفيذها وقد ارتبط ذلك بإلزام المؤسسات الجامعية

بالتطبيق دون التأكد من توفر الشروط لذلك، حيث تم ربط الفعالية في التسيير وكفاءة المسير بالسرعة في تطبيق الإصلاحات وليس الموضوعية والعقلانية وقد تخلل هذا التطبيق سرعة في ظهور مشاكل عديدة منها غموض هذا النظام على كل من الأستاذ والهيئة الإدارية وانتقل هذا الغموض إلى الطلاب ومنه إلى باقي المحيط الاجتماعي والاقتصادي للبلاد، فضعف المردودية الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية العالي وتزايد أعداد الخريجين مع تأهيل مهني غير متطابق بالقدر الذي تتطلبه مخططات التنمية المحلية رغم الموارد المالية التي أنفقت وعدم مواكبة النصوص القانونية لتطورات الإصلاح وغياب إستراتيجية فعالة للبحث العلمي الموجه لخدمة التنمية، كلها أدت إلى تبني موقف الرفض لهذا النظام جملة وتفصيلا (العجلة، 2013: 34-35).

فحسب دراسة أيمن يوسف (يوسف، 2007-2008) والتي كانت خلال سنة 2007/ 2008 م أي بعد تطبيق الإصلاح بثلاث سنوات ، أثبتت أن مستوى العملية التعليمية والبحث العلمي في الجزائر لازال ذو مستوى متوسط في حين لاحظنا انه لازال هناك بعض التفاؤل فيما يخص قدرة هذا الإصلاح على تحقيق أهداف الدولة المسطرة اقتصاديا واجتماعيا، وبعد مرور ستة سنوات استنتجنا من خلال دراسة الباحثة أسماء هارون (هارون، 2009-2010) حول واقع تطبيق نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية وإلى أي مدى يمكن لهذا الإصلاح ترقية المعرفة العلمية ، أن هذا النظام لا يزال غامض سواء بالنسبة لهيئة التدريس والقائمين على القطاع وحتى على مستوى الطلبة رغم مرور كل هذا الوقت على تطبيقه ، كما أن الدولة حاولت استيراد نظام تعليمي ولم تقم بالتهيئة اللازمة لاستقباله سواء ماديا أو بشريا ما أدى إلى تأثير هذه الأسباب وغيرها على عملية إعداد الإطارات الجامعية كما لاحظنا من خلال هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج أن محتوى النظام الكلاسيكي لازال مستمر رغم تغير اسم ونوع الشهادة، وكذا طرق التقييم وتقليص عدد سنوات التكوين مما أدى إلى صعوبة اعتراف القطاع الاقتصادي به وبالشهادات التي يحملها خريجي التعليم العالي منذ تطبيقه نظرا لاستمرار الغموض الذي يعتريه وعدم وضوح معالمه الحقيقية أو الأهداف التي كانت تنتظر منه خاصة تلك التي تعنى بتسهيل إدماج الخريجين في سوق العمل ، وأنت دراسة الباحثة غربي صباح (غربي، 2013-2014) لتؤكد لنا استمرار هذا الغموض وكذا استمرار مشاكل التعليم العالي في الجزائر وتفاقمها يوما بعد يوم حتى بعد انقضاء تسع سنوات على تطبيق الإصلاح ، حيث أثبتت معالجة الباحثة لدور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي أن الإصلاحات التي شهدتها لا تتوافق مع مضامين التنمية ومتطلبات سوق العمل ، فالجامعة لا تزال تغرق هذا السوق بخريجين لا يمتلكون الكفاءة اللازمة التي تمكنهم من احتلال مناصب في مختلف القطاعات سواء الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي لا يمكن الاتكال عليهم لقيادة المجتمع نحو تحقيق التقدم والازدهار ، فغالبية الخريجين من حاملي الشهادات من حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والطبية والتي أصبح يكتظ بها سوق العمل، مما جعلنا نلاحظ أن ذات المشكلة مازال يلاحق التعليم العالي وسوق العمل والمجتمع ككل ليكون بالتالي التعليم العالي بعيد كل البعد عن وظيفته ودوره الأساسي وهو تحقيق

متطلبات المجتمع والسير وفق ما تنشده التنمية وأن هذا الإصلاح الأخير (ل م د) لم يحقق هذا الهدف بالشكل المطلوب. وقد قدمت بعض هذه الدراسات جملة من التوصيات لضمان السير الحسن لهذا النظام من بينها (تواتي، 2013: 76-77):

- إحاطة هذا النظام بإستراتيجية اتصال فعالة تزيل الغموض عن حيثياته.
- تحسين قدرات الأستاذ الجامعي وتكوينه ضمن طرق وأساليب التدريس خلال هذا النظام.
- تنوع وتكثيف وسائل التعليم مع الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.
- تفعيل دور الطالب في الصف وإشراكه في العملية التعليمية.
- تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية.
- الإيمان بضرورة التغيير خاصة في خضم هذا التقدم السريع الذي يشهده العالم من أجل جعل جامعتنا ترقى إلى مستوى التقدم الحاصل.
- وضع استراتيجيات طويلة المدى تأخذ في الاعتبار التمويل اللازم والبنى والهياكل المادية والبشرية لإنجاح الإصلاح.
- مراعاة تطور أعداد الطلبة ومخرجات الطور الثانوي، وتفادي التضخم في مؤسسات التعليم العالي.
- تحديد أهداف المجتمع ومعالم المسار التنموي الذي نأمل ونعمل على تحقيقه.
- تفعيل الشركاء والمتعاملين مع مؤسسات التعليم العالي من أجل ضمان تفعيل أكثر لدور الجامعة في خدمة المجتمع.

خاتمة:

إن هذه الآراء المعارضة والأسباب التي حددت لفشل هذا النظام توجب الوقوف عندها بشكل من التدقيق والتحليل الموضوعي في ضوء ظروف المجتمع الجزائري، ووفق المعايير العالمية لإظهار مواطن الخلل ومن ثم التعرف على كيفية المعالجة لتحقيق الأهداف التي تسعى الجزائر إلى تحقيقها من التعليم العالي. فالمتمعن في طبيعة هذا النظام ومحتواه يلاحظ أنه نظام يسمح بتكوين عالي يتسم بالحيوية والتطور ويلبي احتياجات المجتمع التنموية غير أنه لا ينجح إلا إذا هيئت له الأرضية الملائمة والمتمثلة في تقبله من طرف المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتماشيه مع طبيعتهما بالإضافة إلى توفير كل الوسائل المادية والبشرية لإنجاحه.

قائمة المراجع:

- 01- أحمد زرزور ، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ليسانس ، ماستر ، دكتوراه" ، مذكرة ماجستير ، غ م ، تخصص علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2006/2005.
- 02- أسماء هارون ، "دور التكوين في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام ل م د" ، مذكرة ماجستير ، تخصص علم الاجتماع الموارد البشرية ، قسنطينة ، غ م ، الجزائر ، 2010-2009.
- 03- أيمن يوسف ، "تطور التعليم العالي والإصلاح والأفاق السياسية" دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة-، مذكرة ماجستير ، غ م ، تخصص علم الاجتماع السياسي ، الجزائر ، 2008-2007.
- 04- بن علي محمد ، إدارة التعليم العالي في الجزائر ، دراسة تحليلية تطبيقية ، مذكرة ماجستير غ م ، تخصص إدارة مالية ، الجزائر ، 2001.
- 05- بوفلجة غياث ، التربية والتعليم في الجزائر ، ط2 ، ع لنشر والتوزيع ، وهران ، 2006.
- 06- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي ، الجزائر ، جوان 2007.
- 07- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام (ل م د) ، الجزائر ، جانفي 2016 .
- 08- حاجي العليجة ، جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والأفاق ، الأكاديمية لدراسات الاجتماعية والإنسانية ، دراسة تحليلية تقييمية للإصلاح الجديد ل م د ، ع10 ، جوان 2013.
- 09- حميدوش علي ، فضيل رابح: جودة التعليم العالي في حالة التجربة الجزائرية ، مجلة الإحصاء والاقتصاد التطبيقي: نشر ENSSEA ، ع2013 ، 13.
- 10- زرهوني الطاهر ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، موقع النشر ، الجزائر ، 1993.
- 11- سمية براهيم ، إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ، مذكرة ماجستير ، غ م ، تخصص علم اجتماع التنمية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، 2006/2005 .
- 12- شباكي سعدان ، الأثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي lmd ، مجلة البحوث والدراسات العلمية ع5 ، جويلية 2011.

- 13- صباح غربي، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي-دراسة تحليلية للاتجاهات القيادية لجامعة محمد خيضر بسكرة-، أطروحة دكتوراه غ م، تخصص علم الاجتماع والتنمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013-2014.
- 14- صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر-آفاقه ومعوقاته-، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي لشرق الجزائري، أطروحة دكتوراه، غ م، تخصص علوم اقتصادية، جامعة سطيف 1، الجزائر، 2013-2014.
- 15- الطيب الصيد، الممارسة السوسولوجية في الجامعة الجزائرية و آفاقها لدى أساتذة علم الاجتماع، مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع، الجزائر، 1992.
- 16- عبد القادر التواتي، تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الرهانات والآفاق، مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر، البويرة، الجزائر، منشورات المخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2013/04/22.
- 17- عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، نظام ل م د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
- 18- لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، تقويم العملية التكوينية، دراسة ميدانية لجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.
- 19- المجلس الأعلى للتربية، التقرير السنوي التقويمي على السياسة الوطنية لتربية والتكوين، الجزائر، نوفمبر، 1999.
- 20- مجيد حميدي، تحقيق حول جامعة الجزائر من خلال مردودها والعلاقة بين الحركات الداخلية للطلبة ووضعياتهم في العملية التعليمية-دراسة مقارنة بين قسمي اللغة الانجليزية وعلم الاجتماع-، مذكرة ماجستير، غ م، تخصص علم الاجتماع الديمغرافيا، جامعة الجزائر.
- 21- محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، 2000.
- 22- مراد بن اشهو، نحو الجامعة الجزائرية، ترجمة: عائد أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.
- 23- نور الدين بومهرة، دور التعليم الجامعي في ترقية الموارد البشرية (مقاربة سوسيو-اقتصادية لوظيفة الجامعة الجزائرية في ظل العولمة)، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، الجزائر.
- 24- نورة دريدي، "خبرجي الجامعة بين التكوين والتشغيل" مذكرة ماجستير، غ م، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1999، الجزائر.

- 25- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقييم تطبيق نظام (ل م د) ، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي ، جانفي 2016 .
- 26- الوزير المنتدب لدى الجامعات، الملف التمهيدي لاستقلالية المؤسسات والهيئات الجامعية، الجزائر ، نوفمبر 1989.
- 27- يسمينة خدي، واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية ، دراسة حالة جامعة منتوري، مذكرة ماجستير ، غ م، تخصص التنمية وتسيير الموارد البشرية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2007-2008.
- 28- Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle. Oran.1998
- 29- Djekoun abdelhamid, MLa reforme L M D en Algérie ,états des lieux et perspectives ;In le system L M D entre implémentation et projection ;Actées du colloque international Alger 30 et 31 mai 2007,Alger ; Ministère de l enseignement supérieur et la recherche scientifique ,2007 .
- 30- Gherid.Djamel ,L'université D'hier à Aujourd'hui, l'université Aujourd'hui (Actes de Séminaire.
- 31- Gherras Mohamed Tahe, Education and economic growth in Algeria 1967-1990, Master thesis, university Sheffield, Uk, 1992.
- 32- Les amis de l'association de l'université . université d'Alger 1945,j1959.
- 33- M .Boutefnouchet, Adéquation entre la formation universitaire et l'emploi: situation actuelle et perspectives université d'Alger ,institut de sociologie diffusion unité Algérie,1988

تجارة القوافل عبر الصحراء بين بلاد المغرب والسودان الغربي خلال نهاية العصر الوسيط

د / قدوري عبد الرحمن.

قسم العلوم الإنسانية، جامعة سعيدة.

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019.	تاريخ القبول: 02 ماي 2018	تاريخ الإرسال: 19 مارس 2018
ملخص: كان للمغاربة دور كبير في نقل التجارة الخارجية للسودان الغربي، وعلى الرغم من أن ثمة أحوالاً أخرى مثلت صعوبات في طريق التبادل التجاري بين التجار المغاربة في السودان الغربي والتجار الأجانب في كل من عصري المرابطين والموحدين، وهي الحروب مع نصارى الأندلس فقد كانت التجارة بينهم لا تزدهر إلا في سنوات الهدنة التي كثيراً ما كانت تخترق، فتقل السلع الداخلة إلى المغرب والسودان الغربي، أما فيما عدا ذلك فلم تتوقف حركة القوافل التي تحمل سلع السودان الغربي إلى المغرب عن السير، بفضل جهود حكام بلاد المغرب في توفير أسباب الأمن للتجارة مع السودان والمشرق وأوروبا.		
الكلمات المفتاحية: تجارة الصحراء، بلاد المغرب، السودان الغربي.		
Abstract Maghriban had a significant role in the transfer of foreign trade to Western Sudan and, although there are other factors which represented difficulties in the trade exchange between Maghriban and foreign traders in western Sudan in both ages of Almoravid and Almohad, these factors are the wars with the christians of «andalusia» therefore the trade would only thrive in years truce which was often broken, and leads to a lack of goods intering to Maghreb and Western Sudan, other than that the convoys carrying goods from western Sudan to Maghreb didn't stop it didn't stop , thanks to the efforts of the rulers of the Maghreb who provided security reasons to trade with Sudan, and the Orient And Europe.		
Key words: Trade in sub-Saharan Africa- The Islamic Maghreb- The Western Sudan.		

1- الطرق التجارية وحركة القوافل:

تعددت الطرق والمسالك التجارية عبر الصحراء بين شمال إفريقيا وغربها ووسطها، حيث تعتبر العلاقات الاقتصادية أقوى الروابط في تاريخ الاتصال بين هاتين المنطقتين، وتعتبر الطرق أهم وسيلة لهذا الاتصال.

واشتهرت عدة طرق للقوافل، كانت تبدأ من مراكش وتلمسان وتونس وطرابلس ومصر متجهة ناحية الجنوب، فتجتاز الصحراء الكبرى وتصل إلى المراكز الرئيسية في غربي إفريقيا.

يتراوح عدد جمال القافلة الواحدة بين ألف وثلاثة آلاف جمل محملة بمختلف السلع، وتستغرق الرحلة في ذهابها وإيابها فترات طويلة قد تمتد إلى شهور عديدة، وعادة ما تبدأ القافلة المتجهة إلى سنغاي رحلتها في أوائل الشتاء تحسباً لاشتداد الحرارة في الصحراء في زمن الصيف¹. ولم تبق هذه الطرق ثابتة عبر القرون، فهناك ظروف سياسية وغيرها، عملت على تغيير القوافل لمسالكها من وقت لآخر، ولكن الاتجاهات عموماً بقيت ثابتة إذ أن بعض المراكز لم تفقد قيمتها لسبب أو لآخر، وإن من أهم مؤثرات ضعف الحركة التجارية أو قوتها مدى الضمانات الأمنية التي تتوفر للقوافل، وقد كان على القوافل أن تؤدي إتاوات عن حق مرورها أو دخولها إلى أسواق الأراضي السودانية، إضافة إلى حقوق مشابهة تؤدي في المراكز الشمالية². ومع أن نطاقاً صحراوياً مقفراً يفصل بين منطقة الشمال الإفريقي وبين السودان الغربي، إلا أن هذا الحاجز لم يقف جسراً يستحيل عبوره، إذ لعبت حركة التبادل التجاري والاتصال السكاني دوراً كبيراً في تواصل وتنمية العلاقات الحضارية والتبادل الاقتصادي، الأمر الذي أعطى الصحراء الكبرى أهمية قصوى في مسار تاريخ المناطق الواقعة شمالها وجنوبها. ولم تحجب الصحراء الكبرى، رغم وعورة مسالكها ودروبها هذا التواصل الحضاري، بل ظلت بمثابة البحر المحيط الذي يربط بين ساحلين، وكانت سفن الصحراء (الإبل) وسيلة الاتصال الهامة منذ القرون الميلادية الأولى وحتى القرن العشرين³.

ورغم قسوة العوامل الطبيعية فإن طرق القوافل عبر الصحراء الكبرى لعبت دوراً هاماً في نقل المؤثرات الحضارية إلى قلب القارة الإفريقية وإلى أقسامها الغربية، كما كانت أيضاً طرقاً سلكتها الهجرات المتتالية والمتبادلة بين شمال الصحراء وجنوبها نتيجة لعوامل متنوعة، وباتساع نطاق الهجرة والاستيطان قوي أثر العرب في حياة أهالي السودان الغربي، كما ترسخت المؤثرات العربية الإسلامية

نتيجة لاعتناق نسبة كبيرة منهم للدين الإسلامي، كما اتخذت مجموعات كبيرة منهم اللغة العربية وسيلة للتخاطب والتفاهم فضلاً عن أنها أصبحت لغة الثقافة والعلم، ومن أبرز هذه القوافل:

- الطريق الغربي ويمتد من سجلماسة إلى ولاته ثم إلى تمبكتو وجني وجاو.
- الطريق الذي يمتد في المنطقة التي اصطلح الباحثون على تسميتها "المغرب الأوسط" وهي الجزائر اليوم، ويمتد من تلمسان إلى توات إلى تمبكتو.⁴
- الطريق الذي يبدأ من ورقلة إلى جاو، ويتصل هذا الطريق ببعض الموانئ الجزائرية على ساحل البحر المتوسط ومنها بجاية وسكيكدة وغيرها.
- وهناك أيضاً الطريق الذي ينطلق من واحة الجريد بتونس وغالباً ما تمر قوافله بورقلة أو سوف أو غدامس.
- كذلك الطريق الذي يبدأ من طرابلس الغرب على الساحل الليبي ويمر بغدامس ويمر بفزان وينتهي إلى بورنو وجاو.
- وهناك أيضاً، طريق يبدأ من مصر ماراً بواحة سيوة وزويلة فتادمكة فجاء إلى تمبكتو.⁵
- وقد أعطى الرحالة والجغرافيون أهمية كبرى لمعالجة موضوع طرق القوافل، فمنهم من قدر المسافات بالمراحل والأيام، ومنهم من قدرها بالأيام.
- وكانت أهمية طرق القوافل العابرة للصحراء تتغير طبقاً لقيام الدول وانهارها، وانتقال مركز الثقل السياسي والاقتصادي، ففي عهد مملكة غانة كانت الطرق الغربية أكثر أهمية، وبنهارها وقيام مملكة مالي انحرفت هذه الطرق شرقاً، وبقيام مملكة سنغاي زاد انحراف هذه الطرق ناحية الشرق وأصبحت نهاية الطرق تمبكتو وجاو، وعقب سقوط مملكة سنغاي عام 1000هـ/1591م، قلت أهمية الطرق الغربية ونشطت الطرق الشرقية عند قيام ممالك الهوسا.⁶
- ومن هنا يتضح أن بلاد السودان الغربي قد ربطت مع الشمال الإفريقي بشبكة من الطرق المختلفة والتي عبرت دروبها القوافل التجارية والهجرات البشرية المختلفة مما كان سبباً في تدفق المؤثرات العربية الإسلامية المختلفة صوب تلك البقاع.

نظراً للحركة التجارية المزدهرة التي انتظمت بين بلاد السودان الغربي وبين مناطق الوطن العربي، أقيمت العديد من المدن التجارية على جانبي الصحراء الكبرى، وبالأذات في المناطق التي كانت تمر بها طرق القوافل التجارية الرئيسية العابرة للصحراء. وقد كانت هذه المدن بمثابة مراكز استقرار للتجار الذين يقومون بنقل وتوزيع المنتجات المتداولة بين الشمال الإفريقي وجنوب أوروبا والمشرق العربي وبين السودان الغربي، وقد شكلت هذه المراكز والمحطات التجارية شرياناً للمعاملات الاقتصادية بين المنطقتين وأماكن لامتزاج الأفكار تأثيراً وتأثراً، وهذه المراكز قسماً مراكز تقع على الجانب الشمالي للصحراء ومراكز على الجانب الجنوبي، وقد مر بنا ذكر بعضها مثل ولاته، تنبكت، تغازا، توات وجاو، ولهذا سنتعرض لمراكز أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها وهي "غدامس"، "تادمكة"، "سجلماسة" و"ورقلة" و"فزان".

غدامس: تقع غدامس عند التقاء الحدود الليبية مع كل من تونس والجزائر، واشتهرت كمركز تجاري هام، حيث أصبحت ملتقى الطرق التجارية للقوافل القادمة من مدن سواحل الشمال الإفريقي، ثم تتفرع منها عدة اتجاهات نحو بلاد السودان الأوسط والغربي. وإلى جانب خدمة القوافل اشتهرت غدامس أيضاً بصناعة الجلود، وقد وصفها الحسن الوزان بقوله: "...غدامس منطقة كبيرة مسكونة، حيث القصور العديدة، والقرى المأهولة، على بعد نحو ثلاثمائة ميل من البحر المتوسط، سكانها أغنياء، لهم بساتين نخل وأموال، لأنهم يتاجرون مع بلاد السودان، يدبرون شؤونهم بأنفسهم، ويؤدون خراجاً إلى الأعراب"⁷، وقد اشتهرت غدامس باتصالاتها المتعددة مع بلاد السودان الغربي، وقد كانت قوافلها التجارية تجوب بلاد السودان، وقد سافر ابن بطوطة صحبة أحد هذه القوافل⁸.

تادمكة: تحدث عنها البكري واصفاً: "...وتادمكة أشبه بلاد الدنيا بمكة، ومعنى تادمكة هبة مكة وهي مدينة كبيرة بين جبال وشعاب، وهي أحسن بناءاً من مدينة غانة ومدينة كوكوا، وأهل تادمكة بربر مسلمون وهم يتنقبون كما يتنقب بربر الصحراء"⁹.

يتضح من هذه الإشارات التاريخية الأهمية الكبرى التي كانت تتمتع بها تادمكة، وأن امتداد الهجرات العربية الإسلامية إليها كان منذ ما قبل القرن الحادي عشر الميلادي، وهو التاريخ الذي كتب فيه البكري مصنفه الكبير "المسالك والممالك"، وأنها ضمت خليطاً من العناصر الإفريقية والعرب المغاربة، فقد ذكر ابن حوقل أن ملوكها: "سودان ابيضت أبشارهم وألوانهم"¹⁰.

ويبدل هذا على اختلاط العناصر السكانية والإقبال على الاستقرار في تادمكة، وتحسن الوضع الاقتصادي والأمني فيها حتى صارت في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، أحسن عمراناً وبناءً من غانة، ورغم أن ابن بطوطة لم يتعرض لتادمكة بعد خروجه إلى تكدا من كوكو ثم شمالاً نحو الصحراء الكبرى، ويبدو أن ذلك لم يكن لضعف أهمية تادمكة، وإنما لأن ابن بطوطة تلقى رسالة السلطان بفاس، فسارع لتلبية أوامره وقفل راجعاً ولم يكمل زيارته للمنطقة واستقصاء أخبارها ووصف أحوالها¹¹، وعموماً فقد ظلت تادمكة مركزاً تجارياً هاماً حتى أواخر القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي¹².

سجلماسة :تعد سجلماسة ثاني مدينة تشيد بالمغرب الإسلامي بعد القيروان وعاصمة أول دولة مغربية مستقلة عن الخلافة بالشرق، والمتمثلة في إمارة بني مدرار الخارجية الصفيرية، فقد أجمعت بعض المصادر التاريخية، أن سجلماسة بنيت سنة 140هـ/757م.¹³

وتعتبر سجلماسة أهم مركز شمالي في تجارة القوافل، فهو مركز انطلاق القوافل وتحركها إلى بلاد السودان الغربي حيث تسير إلى تغازة، ويصفها ابن حوقل بأنها كانت مركزاً تجارياً هاماً فيقول: "...ويقارب القيروان سجلماسة، في صحة الهواء، ومجاورة البيداء مع تجارة غير منقطعة منها إلى بلد السودان، وسائر البلدان وأرباح متوافرة ورفاق متقاطرة..¹⁴، فالتجارة هي مصدر الثروة الكبيرة التي تجمعت بالمدينة، وخاصة الثروة الذهبية التي كانت بأيدي سكانها وخاصة التجار.

ويقول ياقوت الحموي في معجم البلدان عن ذلك "وأهل هذه المدينة من أغنى الناس وأكثرهم مالاً لأنها على طريق من يريد غانة التي هي معدن الذهب ولأهلها جرأة على دخولها"¹⁵، وقد حافظت سجلماسة على مكانتها التجارية لعدة قرون، وذكر المقدسي أيضاً بأنها "صحيحة الهواء كثيرة الثمار والأعشاب والزبيب والفواكه والحبوب والرمال، كثيرة الغرائب وبها معادن الذهب والفضة"¹⁶.

كما تعتبر سجلماسة حلقة وصل بين المدن المغربية في الشمال وبين المدن السودانية في الجنوب، فهي مركز تجاري نشط فقد كانت على صلة تجارية مستمرة، وتعتبر ميناءً صحراوياً تتجمع فيه بضاعتان ثمينتان هما الذهب والرقيق، فنجد أن جميع القوافل التجارية القادمة من المراكز التجارية الشمالية والمتجهة نحو بلاد السودان أو العائدة منها تمر بسجلماسة، فهي بذلك مركز حساس من مراكز التجارة الصحراوية.

ورقلة: تقع في صحراء الجزائر الآن، وصفها الحسن الوزان بأن بيوتها جميلة، فهي واحة واسعة ويكثر بها النخيل وتعتبر مركزاً تجارياً هاماً ونقطة اتصال حيث تربط المغرب الأوسط بالسودان الغربي، أما مظاهر الحياة فيها، كما وصفها الوزان فتزخر بكثرة الصناعات، وكان سكانها على درجة من الغنى بسبب علاقتهم بمملكة أغادس، وقد يأتي إليها الباعة والتجار بمنتجاتهم لإبدالها بالسلع السودانية التي تأتي لها، حيث يستقبلون استقبالا طيباً، وأهم سلعهم القمح واللحم والملح والسمن والأقمشة الصوفية والكتانية والأسلحة وغيرها.¹⁷

فزان: يصفها الوزان على أنها: "منطقة كبيرة تقوم فيها قصور ضخمة وقرى كبيرة، وكلها مأهولة بأناس أغنياء بالمال وبجداث النخيل وهم واقعون فعلاً على تخوم أغادس وصحراء ليبيا التي تتاخم مصر..."¹⁸، وقد أكد الوزان اتصال فزان بالسودان الغربي، فهي مركز تجاري هام من مراكز التجارة والتي تقع عليه طرق القوافل التي كانت تذهب للسودان الغربي،¹⁹ فالتجارة فيها نشطة وعلاقاتها طيبة، فكل منتوجات البلاد الشمالية الإفريقية بطرابلس وتونس ومصر الزراعية والصناعية التي كانت تشحن إلى الجنوب والقوافل التي كانت تحمل مصنوعات ومحصولات الجنوب إلى الشمال تمر كلها بفزان، وحتى طرق التجارة بين تنبكتو ومصر كانت تمر أيضاً بفزان.

ومن هنا يمكن القول أن فزان بفضل توسطها لطرق القوافل الآتية من الغرب إلى الشرق، ومن الشمال إلى الجنوب، قد لعبت دوراً نشطاً في الحركة الاقتصادية المناسبة من مملكة سنغاي وإليها، منذ مطلع القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي.

3- السلع التجارية:

أدى النشاط الاقتصادي إلى ازدهار المراكز التجارية وإلى توسع حركة تبادل السلع التجارية بين المنطقتين، كما تنوعت مصادر هذه السلع وأنواعها، ويمكن تصنيفها إلى سلع واردة إلى السودان الغربي، وسلع صادرة منه.

أ- السلع الواردة: وصلت إلى السودان الغربي أنواع متعددة من السلع بعضها من البحر الأبيض المتوسط وبعضها الآخر من الصحراء ومن أهم هذه السلع:

الملح: كان الملح يشكل مادة تجارية وذلك للحاجة الماسة إليه وقد أشار إلى ذلك الكثير من الجغرافيين والرحالة والمؤرخين ومنهم ابن بطوطة الذي أشار إلى أهمية الملح بقوله: "...وبالملح يتصارف السودان كما

يتصارف بالذهب والفضة، يقطعونه قطعاً ويتبايعون به"²⁰، وكان الملح يستخرج من منجمي أوليل وتغازا اللذين تحدث عنهما البكري بقوله: "...ومن غرائب تلك الصحراء معدن ملح بينه وبين سجلماسة مسيرة عشرين يوماً تحفر عنه الأرض كما تحفر عن سائر المعادن والجواهر ويوجد تحت قامتين أو دونهما من وجه الأرض ويقطع كما تقطع الحجارة... ومن هذا المعدن يتجهز بالملح إلى سجلماسة وغانة وسائر بلاد السودان والعمل فيه متصل والتجار إليه متسايرون وله غلة عظيمة ومعدن للملح آخر عند بني جدالة بموضع يسمى أوليل على شاطئ البحر."²¹ ويبدو أن الملح كان مادة ذات أهمية كبيرة لدى السودانيين، ولا تقل أهميته عن اهتمام العالم بالذهب في ذلك الوقت، وكان يحمل من الصحراء إلى مراكز التجارة الكبرى على طرق الصحراء الجنوبية حيث يوضع في الداخل²².

وبسبب المسافة التي يقطعها عبر الصحراء على ظهور الجمال وازدياد الطلب عليه من داخل السودان ارتفعت قيمته بصورة كبيرة، وقد اتفق الجغرافيون العرب على أن الملح كان السلعة الأولى التي يدفع السودانيون الكثير في سبيل الحصول عليها.²³ وكانت الممالك والمراكز التجارية على طرق الصحراء الجنوبية توليه اهتماماً كبيراً وتيسر كل السبل للحصول عليه.

النحاس: حرص أهالي السودان على الحصول على النحاس، الذي استخدموه في أغراض مختلفة، وقد حصلوا عليه من خلال مبادلاتهم مع التجار المغاربة العرب، وقد توفر معدن النحاس في كل من السوس وتادلي وتكدا. وتحدث عنه ابن بطوطة قائلاً: "ومعدن النحاس بخارج تكدا يحفرون عنه الأرض ويأتون به إلى البلد، فيسكبونه في دورهم"²⁴، كما تحدث عن استخدام النحاس كعملة تستعمل في البيع والشراء فقال "...إذا سبكوه نحاساً أحمر، صنعوا منه قضباناً في طول شبر ونصف بعضها رقاق وبعضها غلاظ....، يشترون برقاقها اللحم والحطب، ويشترون بغلاظها العبيد والخدم والذرة والسمن والقمح"²⁵، واستخدم النحاس أيضاً في الزينة كحلي وصنعوا منه الأقنعة والتمائيل.

الأقمشة والأصباغ: شغف أهل السودان باقتناء الأنواع المختلفة من الأقمشة والمنسوجات البديعة الصنع الواردة من الشمال الإفريقي والمشرق العربي وحوض البحر الأبيض المتوسط، رغم أنهم تعلموا صناعة النسيج وذلك بسبب توفر مادة القطن الذي استوردوا بذرتهم من الشمال الإفريقي، لكن يبدو أن الكميات التي أنتجوها لم تكن تكفيهم مما دعاهم إلى استيراد هذه المنتجات عبر القوافل التجارية الوافدة على بلادهم، وقد وصف البكري أهالي تادمكة وملكهم بالقول: "...ويلبسون الثياب المصبغة

بالحمرة من القطة والفلولى وغير ذلك وملكهم يلبس عمامة حمراء وقميصاً أصفر وسراويل زرقاء²⁶.
كما وصف ابن بطوطة ملابس أهل ولاته بأنها: "ثياب مصرية حسان"²⁷.

الكتب: كانت الكتب من أبرز السلع المتداولة ويجني منها التجار أرباحاً طائلة بسبب الإقبال الشديد لأهالي المنطقة على اقتنائها وقد كانت أسعارها مرتفعة وسوقها رائجة²⁸، وكانت الكتب ترد من المغرب ومصر والمشرق العربي. وقد عرف السودان الغربي معظم المؤلفات المعروفة آنذاك في الوطن العربي والعالم الإسلامي²⁹. ورغم انتشار حرفة الوراقين كتقليد لواقع الحال في المغرب ومصر وقيام السودانيون بوضع العديد من المؤلفات وفي شتى صنوف المعرفة³⁰، غير أن عملية استيراد الكتب والمتاجرة فيها لم تتوقف.

سلع أخرى: وصلت إلى السودان الغربي عبر الصحراء الكبرى العديد من السلع الأخرى مثل: القمح الذي كان يزرع في بعض مناطق السودان الغربي ولكنه لا يكفي حاجة الاستهلاك، ومع أنه لم يكن الغذاء الرئيسي للسكان آنذاك، إلا أنه كان لابد من سد النقص الذي عانى منه السكان، فلجأ التجار إلى استيراده من بعض أقاليم الوطن العربي. وقد أشار البكري إلى أن القوافل التجارية كانت تحمل القمح والزبيب والتمور إلى أودغشت³¹، وقد وصلت إلى المنطقة التمور وبعض أدوات الزينة مثل العطور والأصداق³² والاسورة والختم³³ والودع³⁴، والفخار والأدوات الخزفية الراقية الملونة والتحف المعدنية³⁵ والخيول³⁶.

ب- السلع الصادرة من السودان الغربي: من أهم السلع التجارية التي لعبت دوراً هاماً في تجارة الصحراء، والتي كانت تمثل الصادرات الرئيسية لممالك السودان الغربي ما يلي:

الذهب: معدن الذهب من أهم السلع المحلية التي اشتهر بها السودان الغربي، وكان وراء تنشيط حركة التبادل التجاري عبر الصحراء الكبرى منذ أيام مملكة غانا، بيد أن أهميته قد زادت، نتيجة للشهرة التي إكتسبتها مملكة مالي، على إثر حجة منسا موسى المشهورة إلى الأراضي المقدسة عام 1324م، والتي أنفق فيها ما حملته مائة جمل من الذهب الخالص، علماً بأن الجمل الواحد كان يحمل ثلاثة قناطير³⁷. وقد أدى ذلك إلى توافد التجار والعلماء الأجانب إلى السودان الغربي الذي برزت أهميته العالمية، وظل هو المصدر الرئيسي للذهب حتى اكتشاف الأمريكيتين³⁸. وكان ذهب السودان ينتج من مناجم "ونجاره" التي اشتهرت بتواجد معدن الذهب فيها وبكميات كبيرة، حيث تعتبر المنبع الرئيسي للذهب وسميت بأرض الذهب.

وتحدث الوزان عن وفرة الذهب والثراء الكبير الذي ظهر به ملوك السودان الغربي بقوله: "...ويملك الملك خزينة كبيرة من النقود والسبائك الذهبية. ورغم أن مناجم الذهب كانت تقع في الأجزاء الجنوبية من بلاد السودان الغربي، والتي كانت في أحيان كثيرة خارج سيطرة الممالك الإسلامية في السودان الغربي، غير أن هذه الممالك كانت تسيطر على الطرق المؤدية إلى مناطق الذهب، فقد سيطرت مملكة مالي ثم مملكة سنغاي على هذه الطرق وأقامت علاقات تجارية مع الشمال الإفريقي. وفي أواخر القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي رأى الأشراف السعديون في المغرب الأقصى أن الظروف مواتية للسيطرة على مناطق الذهب والطرق المؤدية إليه، وذلك بسبب التفكك والاضطرابات التي كانت تعيشها مملكة سنغاي، وبالرغم من النجاح العسكري الذي أحرزه المنصور السعدي فإن عائدته من الذهب كان ضئيلاً، وبانتهاء سنغاي عام 1000هـ/1591م، انتهى عصر الذهب عبر الصحراء³⁹، وذلك لإخفاق السعديين في استغلال مناجمه بالصورة المطلوبة، ثم إن المنطقة سرعان ما وقعت تحت نفوذ الاستعمار الأوروبي.

والخلاصة أن الذهب والمتاجرة فيه قد لعبت دوراً كبيراً في نمو العلاقات بين الشمال الإفريقي والشرق العربي وبين السودان الغربي لعدة قرون، وساعدت على ازدياد الاتصال بين شعوبها وانتشار الإسلام والحضارة العربية في السودان الغربي.

الرقيق: كان الرقيق يمثل أحد السلع التجارية الهامة في العالم منذ أقدم العصور، وكانت بلاد السودان الغربي أحد مصادر الرقيق الوارد إلى شمال إفريقيا ومناطق حوض البحر الأبيض المتوسط⁴⁰، وقد تصدرت تجارته وتصديره إلى الشمال والشرق اهتمام المغاربة من التجار المقيمين في بلاد السودان الغربي، نظراً لكثرة الإقبال على شرائه لما يدره عليهم من أموال⁴¹. ويلاحظ أن منطقة السودان الغربي كانت أكثر المناطق الإفريقية تعرضاً للاستنزاف على إثر تطور حركة الكشف الجغرافية واكتشاف الأمريكتين، والغريب أن المستشرقين الأوروبيين يلمزون العرب بتهمة تجارة الرقيق واستنزاف القدرات البشرية للقارة الإفريقية، في حين تاجر العرب كغيرهم في الرقيق تجارة عادية، لأسباب معلومة تتعلق بحاجتهم للرقيق لأسباب اجتماعية كخدم في البيوت، ولم يكن الرقيق الإفريقي فقط بل كان الرقيق الأوروبي هو المفضل للعمل في الجيوش، ومن ثم لم يرتبط الرق في العالم العربي باللون، كما كان الحال في أوروبا، حيث كان الرقيق مع مطلع العصور الحديثة أسود⁴².

ولا يمكن بأي حال من الأحوال مقارنة تجارة الرقيق العربية طوال تاريخها بتجارة وقنص الرقيق من قبل دولة أوروبية واحدة مثل البرتغال أو بريطانيا أو فرنسا أو إسبانيا أو هولندا⁴³، ففي الحالة الأوروبية كان الطلب على الرقيق ضخماً وهائلاً⁴⁴، بحكم الحاجة لهم للعمل في الأمريكيتين، وهو ما جعل خمس سكان الولايات المتحدة الأمريكية اليوم من الأفارقة السود، كما تختلف تقديرات المؤرخين لأعداد الرقيق الذي نقله الأوروبيون من إفريقيا طوال الفترة الممتدة من الثلث الأول من القرن الخامس عشر الميلادي⁴⁵، وحتى إلغاء تجارة الرقيق في المستعمرات الإفريقية في أواخر القرن التاسع عشر بل وحتى مطلع القرن العشرين، حيث ذكر بعض الباحثين الأفارقة ومنهم الرئيس الغاني الأسبق الدكتور كوامي نكروما أن هذه الأعداد تصل إلى مائة مليون نسمة⁴⁶، بينما لا تتكرر هذه الظاهرة في العالم العربي، رغم جواره الجغرافي لإفريقيا، وطول عهد التعامل الاقتصادي معها⁴⁷.

كذلك لم يكن الرق في العالم العربي حائلاً دون الرقي والتقدم الاجتماعي للرقيق، فالرقيق صاروا حكاماً وسلاطين، مثلما كان حال كافور، وسلاطين الدولة المملوكية في مصر من بعده، بينما كان الرقيق مطحوناً لا حقوق له في الحضارة الأوروبية، وكفلت الشريعة الإسلامية عتق وتحرير الرقيق كمبدأً، وحسن معاملتهم كسلوك ديني. أما الحضارة الغربية فلم تكفل هذه الحقوق إلا متأخراً⁴⁸، ولازالت بقايا العصر العبودي كامنة في بنية هذه الحضارة من خلال الممارسات العنصرية القائمة على أساس التفرقة بسبب اللون والعقيدة والانتماء الحضاري.

سلع أخرى: إلى جانب تصدير الذهب والرقيق، ساهم السودان الغربي أيضاً بتصدير عدد من السلع الأخرى، التي اعتمدت عليها تجارة الصحراء مثل الدخن، وريش النعام والشب والقطن والكولا والعاج والجلود والفل السوداني والعنبر وغيرها.⁴⁹

خاتمة

شكلت مسالك القوافل التجارية عبر الصحراء الكبرى جسور تلاقح حضاري عميق الأثر بين الشعوب الإفريقية شمال الصحراء وجنوبها، ونسجت بين هذين الجزئين عرى اقتصادية واجتماعية وثقافية وثيقة على مر الزمن، ونشطت تيارات التبادل الحضاري عبر الصحراء بشكل لم يسبق له مثيل في الفترة الممتدة من القرن 8 إلى القرن 16م، وتعددت المحاور التجارية وعرفت فترات ازدهار وانحطاط تبعاً للظروف الطبيعية والاقتصادية والسياسية والأمنية في المنطقة.

- ¹- بوعزيز يحي، "طرق القوافل والأسواق التجارية بالصحراء الكبرى كما وجدها الأوروبيون خلال القرن التاسع عشر" تجارة القوافل ودورها الحضاري حتى نهاية القرن التاسع عشر"، بغداد المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، 1984م، ص 131.
- جميلة التكيثك، مملكة سنغاي الإسلامية في عهد الأسكيا محمد الكبير 1493-1528م، مركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية. ليبيا، 1998، 114-115.²
- أمطير سعد غيث، التأثير العربي الإسلامي في السودان الغربي، دار الرواد، بيروت، ب ت ن، ص 114.³
- عبد القادر زبادية، مملكة سنغاي في عهد الأسكيين، 1493-1592، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر دون تاريخ النشر، ص 214.⁴
- نفسه، ص 214.⁵
- أمطير سعد غيث، مرجع سابق، ص 116-117.⁶
- الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ترجمة عبد الرحمن حميدة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، المملكة السعودية، 1979 ص 146.⁷
- أبو عبد الله محمد ابن بطوطة، تحفة النظاري في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، بيروت: دار التراث، ب ت ن، ص 452.⁸
- أبو عبيد الله البكري، المغرب في ذكر إفريقيا والمغرب، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ب ت ن، ص 181.⁹
- ¹⁰- أبو القاسم محمد ابن حوقل، صورة الأرض، مطبعة بريل، لندن، 1938. ص 105.
- ¹¹- ابن بطوطة، مصدر سابق، ص 454.
- ¹²- أحمد إلياس حسين، الطرق التجارية عبر الصحراء الكبرى حتى مستهل القرن السادس عشر كما عرفها الجغرافيون العرب، رسالة لنيل درجة الماجستير في التاريخ الإسلامي، غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية الآداب، 1977م، ص 137.
- ¹³- البكري، مصدر سابق، ص 142-150. المراكشي، بيان المغرب، مصدر سابق، ص 150-156.
- ¹⁴- ابن حوقل، مصدر سابق، ص 99.
- ¹⁵- ياقوت الحموي، مصدر سابق، ص 192.
- ¹⁶- شمس الدين المقدسي، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، طبعة لندن، 1990، ص 231.
- ¹⁷- الوزان، مصدر سابق، ص 508.
- ¹⁸- الوزان، المصدر السابق، ص 516-517.
- ¹⁹- قاسم جمال زكريا، "كتاب وصف إفريقيا وتاريخها للحسن محمد الوزان"، حوليات كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة مج 11، 1968م، ص 292.
- ²⁰- ابن بطوطة، المصدر السابق، ص 441.
- ²¹- البكري، مصدر سابق، ص 171.
- ²²- أمطير سعد غيث، مرجع سابق، ص 136. الهادي الدالي، التاريخ السياسي والاقتصادي لإفريقيا، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1999، ص 324.
- ²³- جميلة التكيثك، مرجع سابق، ص 137.
- ²⁴- ابن بطوطة، مصدر سابق، ص 453.
- ²⁵- ابن بطوطة، مصدر سابق، ص 454.
- ²⁶- البكري، مصدر سابق، ص 181.
- ²⁷- ابن بطوطة، مصدر سابق، ص 442.
- ²⁸- الحسن الوزان، مصدر سابق، ص 541.
- ²⁹- أمطير سعد غيث، مرجع سابق، ص 140.

- 30 - جميلة التكيثك، مرجع سابق، ص 139. محمد الغربي، بداية الحكم المغربي في السودان الغربي، مكتبة الإسكندرية، 2005، ص 450.
- 31 - البكري، المصدر السابق، ص 158.
- 32 - أبي عبد الله محمد الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، مطبعة لندن 1863، ص 66.
- 33 - زكريا بن محمد القزويني، آثار البلاد وأخبار العباد، مكتبة مشكاة، ب ت م ن، ص 19.
- 34 - البكري، المصدر السابق، ص 179.
- 35 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة. 1966. ص 573.
- 36 - أبو العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الانشاء، ج 5، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1983، ص 287.
- 37 - ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، بيروت، 1979، ج 5، ص 932.
- 38 - جميلة التكيثك، مرجع سابق، ص 134.
- 39 - زبادية، مرجع سابق، ص 53.
- 40 - بنمليح عبد الإله، الاسترقاق في الغرب الإسلامي بين الحرب والتجارة، صفحات متفرقة.
- 41 - نفسه ص 48.
- 42 - شوقي الجمل، المغرب العربي الكبير في العصر الحديث، القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية، 1977، ص 128-130.
- جمال حمدان، إستراتيجية الاستعمار والتحرير، القاهرة 1968 ص 104.⁴³
- "الرق بإفريقيا" مجلة البحوث التاريخية العدد 2، ليبيا، 1986. ص 15.⁴⁴
- 45 - شوقي الجمل وعبد الله إبراهيم، تاريخ إفريقيا الحديث والمعاصر، الرياض: دار الزهراء، الطبعة الثانية 2002. ص 51.
- دونالد ويدنر، تاريخ إفريقيا جنوب الصحراء، ترجمة راشد البراوي، القاهرة: مكتبة الوعي العربي، 1962. ص 63-70.
- 46 - سيد فليفل، الخلفية التاريخية للعلاقات العربية الإفريقية عبر الصحراء الكبرى، ندوة العلاقات العربية الإفريقية، طرابلس: جمعية الدعوة الإسلامية، 1999. ص 61.
- 47 - نفسه ص 63.
- 48 - شوقي الجمل وعبد الله إبراهيم، مرجع سابق ص 53-54.
- 49 - الهادي الدالي، مرجع سابق 322-323. جوزيف كي زربو، تاريخ إفريقيا السوداء، القسم الثاني، ترجمة يوسف شلبي الشام، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، 1994. ص 634.

التموين بالسلح خلال الثورة التحريرية بالولاية الخامسة 1954-1962.

د. بكرادة جازية.

أستاذ مساعد قسم "ب"، جامعة محمد خيضر - بسكرة - تخصص تاريخ.

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019	تاريخ القبول: 26 ماي 2018	تاريخ الإرسال: 27 فيفري 2018
ملخص: سعت قيادة الولاية الخامسة إلى البحث عن طرق ناجعة لحل مشكل السلاح الذي أرقها منذ إنطلاقة الثورة و استمر إلى غاية وقف اطلاق النار، و قد حشدت كل الطاقات لتوفيره برا و بحرا و حتى جوا، و ادخاله إلى الجزائر عبر الحدود الجزائرية المغربية. وقد ضحى مجاهدو و مجاهدات الولاية الخامسة بأنفسهم من أجل ايصال السلاح إلى الجبال، غير آبهين بالأسلاك الشائكة المكهربة و المراقبة المشددة للحدود.		
الكلمات المفتاحية: الثورة الجزائرية ; الولاية الخامسة ; الأسلحة ; قوافل السلاح ; الحدود الغربية.		
Summary: The fifth state attempted to search for successful ways to solve the problem of weapon from the beginning of the war until its end. It used all its capacities to provide it every through. The Algerian Maghreb borders it was able to establish secret factories to manufacture weapons in the western base. All the militants of the fifth state sacrificed by themselves to bring weapons to the arrests without caring about the electric prickly wires and the severe control of the borders.		
Keywords: Algerian revolution- The fifth state-weapons-train of weapons- western borders.		

مقدمة:

إن السلاح هو العصب الحيوي لكل ثورة، فبدونه لا تُحدث هذه الثورة أي تقدم، كما أن ندرته تؤدي إلى وقف كلي أو شبه كلي للقتال. و الثورة الجزائرية منذ بدايتها و حتى وقف اطلاق النار قد عانت من التموين بالسلاح في كل الولايات بما فيها الولاية الخامسة (المنطقة الخامسة سابقا)، و لهذا عملت هذه الولاية كل ما في وسعها للتموين بالأسلحة.

قبل التطرق إلى التسليح يتوجب علينا أولا التعريف بهذه الولاية و بحدودها، لقد عُرفت المنطقة الخامسة في البداية بالمنطقة الغربية و أيضا بالقطاع الوهراني (ORANIE)¹، ليستقر الرأي على تسميتها "بالولاية الخامسة" بعد إنعقاد مؤتمر الصومام في أوت 1956.

1- تعريف الولاية الخامسة:

يعرّف العقيد لطفي الولاية الخامسة في حديث لجريدة المجاهد إذ يقول: "تمتد الولاية الخامسة من البحر الأبيض المتوسط إلى أقصى الجنوب الجزائري، و من حدود المغرب الأقصى إلى الحدود الإدارية لعمالة الجزائر شرقا، و هي تمثل ثلث مساحة القطر الجزائري، فهي بذلك تعتبر أكبر الولايات الشمالية مساحة أثناء الثورة الجزائرية و تتكون الولاية الخامسة من تسع مناطق، سبعة مناطق داخل الوطن و منطقتان خارج الوطن حدوديتان إحداها شمالية و أخرى جنوبية"².

فالولاية الخامسة تمتد من حدود الولايتين الرابعة و السادسة شرقا إلى الحدود المغربية غربا و من البحر الأبيض المتوسط شمالا إلى أقصى جنوب الجزائر الغربي، و تقطعها مرتفعات الظهرة و بني شقران و جبال الضاية التابعة لسعيدة، و تسالة و مرتفعات تلمسان و طرارة و إلى الجنوب يقطعها الجزء الأكبر من سلسلة الأطلس الصحراوي من مرتفعات القصور إلى جبال عمور.³

بعد إنعقاد مؤتمر الصومام في أوت 1956. وقد قسمت إلى ثمانية مناطق و هي:

1 - عبد المجيد بوجلة، الثورة الجزائرية في الولاية الخامسة (1954-1962)، دكتوراه في التاريخ الحديث و المعاصر، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة تلمسان، 2007-2008، ص 84.

2 - حوار مع العقيد لطفي، جريدة المجاهد، ج 2، (ع41)، 01-09-1958، ص 06.

3 - بلحسن بالي، أيام العنف خلال حرب التحرير في الجزائر (1954-1958)، عقب الليل محمد بوزيدي الرجل الذي وقف في وجه القيادة، تر: عبد الرحيم آيت منصور، الجزائر، 2010، ص 57.

* المنطقة الأولى: تلمسان و مغنية .

* المنطقة الثانية: الغزوات و بني صاف .

* المنطقة الثالثة: وهران ، عين تموشنت وضواحيها⁴ .

* المنطقة الرابعة: مستغانم ، غليزان .

* المنطقة الخامسة: سيدي بلعباس .

* المنطقة السادسة: معسكر ، سعيدة .

* المنطقة السابعة: تيارت ، السوقر .

* المنطقة الثامنة: عين الصفراء ، البيض ، بشار ، تندوف ، أدرار⁵ .

كانت قيادة الولاية الخامسة (المنطقة الخامسة سابقا) تتمركز بغرب الوطن ، فبداية كانت في المنطقتين الأولى و الثانية بنواحي تلمسان، و بمنطقة الريف المغربي نواحي الناظور، و أحيانا بوجدة و منطقة الخميس (بني سنوس) و نواحيها ، و بعد استقلال المغرب الأقصى سنة 1956 تركزت في مدينة وجدة، و بعد سنة 1958 انتقلت إلى فكيك (فكيك) و استقرت أخيرا ببوعرفة إلى غاية الاستقلال⁶.

2- يخت ديننا:

قبل اندلاع الثورة التحريرية تنازلت المنطقة الخامسة عن حصتها من الأسلحة لصالح بلاد القبائل، حيث كان يرى مسؤولو المنطقة الخامسة أنهم بالإمكان توفير بعض الأسلحة من الريف المغربي

4 - أصبحت هذه المنطقة مشاعة بين المناطق المجاورة: المنطقة الأولى و الخامسة و الرابعة، لتصبح البيض هي المنطقة الثالثة ابتداء من سنة 1958، و كانت تضم: البيض و آفلو (و هذا حسب شهادة عدة مجاهدين و مجاهدات: مقابلة شخصية مع كلا من المجاهد علي مولاي ملياني، مقابلة شخصية بمقر سكناه بشعبة اللحم بعن تموشنت يوم 23-07-2016 على الساعة: 14:30، و المجاهد أحمد نوال رئيس منظمة المجاهدين لولاية سيدي بلعباس، مقابلة شخصية بمقر منظمة المجاهدين لولاية سيدي بلعباس يوم: 06-03-2016 على الساعة: 10:45، و ينظر أيضا: عتيقة مصطفى، المجاهد مولاي إبراهيم: الرائد عبد الوهاب - حياته و مسيرته النضالية ما بين (1925-1969) قائد المنطقة الثالثة: الولاية الخامسة، رسالة ماجستير في تاريخ الثورة الجزائرية، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة وهران، 2010-2011، ص 07.

5 - بلحسن بالي، المصدر السابق، ص 57. و ينظر إلى عبد المجيد بوجلة، المرجع السابق، ص 86. 87.

6 - محمد قنطاري، قيادة الحدود و القادة الغربية، الملتقى الوطني حول الحدود المغربية إبان الثورة، 2001، ص ص 27-28.

الواقع تحت النفوذ الاسباني، و بالفعل تمّ جمع ستة ملايين فرنك لشراء الأسلحة التي لم يتم الحصول عليها من الخارج، مما سوف يدخل المنطقة في فترة ركود⁷.

و لتفجير الثورة في المنطقة الخامسة عمدت قيادتها إلى تصنيع القنابل يدويا لإستعمالها ليلة أول

نوفمبر 1954، و يؤكد هذا الطرح المجاهد فرطاس حسين⁸ إذ يقول: "قررت جماعة القسم الثالث أن تصنع القنابل يدويا، حيث يقومون بتلحيم أنابيب و تملأ بالكبريت، و قد أستدعي أحمد زبانه⁹ - هو لحام جيد و متخصص في صنع القنابل - ليساعد المجاهد بوزقاوي في صنعها، و قد نجحا في مسعاها¹⁰. و يذكر الحاج بن علا أن استعمال هذه القنابل المحلية كان مرهوناً بوصول الصواعق ضمن صفقة الأسلحة التي كانت ستصل من الحدود الجزائرية المغربية، و التي تأخرت عن موعدها"¹¹

و رغم نذرة السلاح إلا أن مجاهدي المنطقة الخامسة تمكنوا من تفجير الثورة في ليلة نوفمبر 1954، غير أن هذه العمليات توبعت بسكون نسبي ليس لقلّة السلاح فقط،¹² بل لاستراتيجية حاول قائدها محمد العربي بن مهيدي أن ينفذها، إذ أمر بأن يوقفوا العمليات بعد تفجير الثورة كنوع من التموية، و ذلك حتى لا يكتف العدو الفرنسي من جنوده في المنطقة الخامسة، مما يؤدي إلى إعاقة إدخال السلاح عبر

7 - المتحف الوطني للمجاهد: ولاية عين تموشنت: ملحقة بني صاف، المجاهد عبد الحفيظ بالصوف 1926-1980، منشورات المتحف الوطني للمجاهد ولاية عين تموشنت: ملحقة بني صاف، (د، ت)، ص 16.

8 - فرطاس حسين: هو مجاهد من مدينة حاسي الغلة ولد سنة 1933، من عائلة ثورية فأخوه محمد، انظم الى الحركة الوطنية و عمره 14 سنة لأنه كان يحسن القراءة و الكتابة و أعطوه مسؤولية خلية حاسي الغلة و ضواحيها، و بداية سنة 1954 التحق بوهان و اتصل بالحاج بن علا هناك، بعد أن اكتشفت الإدارة الاستعمارية نشاطه بحاسي الغلة، وساعده في التحضير للثورة، و القي عليه القبض في ديسمبر 1954، و بعد الاستئناف اطلق سراحه ليلتحق بالثوار بمدينة وهران و كذلك نشط بمدينة عين تموشنت (للمزيد ينظر إلى: فرطاس حسين، شهادة حية موجودة بالمتحف الجهوي لعين تموشنت: ملحقة بني صاف، يوم: 16-04-2015 على الساعة 10:43).

9 - أحمد زبانه: ولد بوهان، انخرط في حركة انتصار للحريات الديمقراطية، و أصبح عضوا في المنظمة الخاصة، اعتقل سنة 1950 و حكم عليه بثلاث سنوات سجن، شارك في التحضير للثورة، و شارك في الهجمات الأولى، ألقى عليه القبض و نفذ فيه أول عملية إعدام بالمقصلة في 19-06-1957. (للمزيد ينظر إلى: عاشور شرفي، المرجع السابق، ص 179-180).

10 - حسين فرطاس، المصدر السابق.

11 - عن محمد عباس، فرسان الحرية (شهادات تاريخية)، دار هومة للطباعة، الجزائر، 2005، ص 54.

12 - Ministère de Elmoujahidine ; Le M.A.L.G (Ministère de L'Armement et liaisons Générales : Abdelhafidh Boussof on la strategique au service de la révolution ; Gharnata édition ; Alger : 2014 ; p22-

الحدود الجزائرية المغربية الذي كانوا في انتظاره¹³، و بالفعل و بحسب جريدة أورون ريببليكان (Oran républicain) أن نهاية الأسبوع في القطاع الوهراني قد شهد هدوء في كل مناطقه.¹⁴ كما أمر "بيار لومبارت" (Pirre Lambert) رئيس دائرة وهران جميع روساء بلديات التابعة له يوم 08 نوفمبر 1954، بطمأنة الكولون الفرنسيين، و أن السلطات الفرنسية بصدد إنهاء هذه الأحداث، خاصة و أن المجموعات الإرهابية (المجاهدين) قليلة التسليح، و أن عدد كبير منهم قد قتل و ألقى القبض على البقية و القلة القليلة بصدد البحث عنهم.¹⁵

لقد سعى كل من العربي بن مهيدي¹⁶ و الحاج بن علا¹⁷ و محمد بوضياف¹⁸ إلى البحث عن السلاح و شرائه سواء نواحي تلمسان أو بمنطقة الريف المغربي، لإعادة بعث الثورة بالمنطقة الخامسة بعد الركود الذي أصابها لعدم وصول السلاح المنتظر.

13 - عبد المجيد بوجلة، المرجع السابق، ص ص 67-68.

14-- Oran républicain, le 08-11-1954, p02.

15 - Ibid.

16 - محمد العربي بن مهيدي: مولود بدوار الكاوامي في ضواحي مدينة مليلة، أقصي من الدراسة بعد نيله شهادة الابتدائية بدرجة امتياز سنة 1937، و في سنة 1939 انخرط في صفوف الكشافة الإسلامية، و في نفس الوقت تابع دراسته باللغة العربية، و أصبح عضوا في حزب الشعب الجزائري المحظور سنة 1942، كان من مفجري الثورة، عين قائدا للمنطقة الخامسة، شارك في مؤتمر الصومام، و هو الذي اقترح تنظيم إضراب الثمانية أيام، ألقى عليه القبض في 23-02-1957، و أعدم يوم 04-03-1957. (للمزيد ينظر إلى: بورنان سعيد، شخصيات بارزة في كفاح الجزائر) (1962-1830): أبرز قادة نوفمبر، ط2، دار الأمل للنشر و التوزيع، الجزائر، 2004، ص ص 100-108، و ينظر أيضا: عباس محمد، ثوار...عظماء: شهادات 17 شخصية وطنية، ط1، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2004، ص ص 75-88.

17 - الحاج بن علا: مواليد سنة 1923 بالقرب من غيلزان، كان ضابطا في الجيش الفرنسي برتبة ملازم أول، شارك في الحرب العالمية الثانية، سنة 1954 شارك في تفجير الثورة، ألقى عليه القبض في نوفمبر 1956، عذب ثم حكم عليه بالسجن المؤبد في فيفري 1957، نقل إلى سجن فرنسا، و لم يطلق سراحه حين الاستقلال، ليصبح أول رئيس للمجلس الوطني الجزائري في حكومة الرئيس بن بلة. (للمزيد ينظر إلى علي نهاري و الضابط الطيب نهاري، المصدر السابق، ص 105، و ينظر أيضا: Patrick Kassel, et Giovanis Pinelle, le peuple algérien et la guerre lettres et témoignages 1954-1962: cahier libres N41-42-43, p62.

18 - محمد بوضياف: ولد سنة 1919 بميلة، انضم إلى حزب الشعب الجزائري، عضو في المنظمة الخاصة، من مفجري الثورة التحريرية، اعتقل في عملية القرصنة الجوية التي تعرضت لها الطائرة التي كانت تقله هو و رفاقه في 22-10-1956، أصبح رئيسا للدولة الجزائرية سنة 1992، أعتقل سنة 1992 بعنابة. (للمزيد ينظر إلى: عاشور شرفي، قاموس الثورة الجزائرية، تر: عالم مختار، د، ط)، دار القصب للنشر، الجزائر، 2007، ص ص 92-93.

وفي هذا الصدد يقول الحاج بن علا: "...توقف النشاط العسكري و الفدائي و بقي بعض مسؤولي القاعدة في حيرة...، فأجبرتنا الظروف أنا و عثمان لقطع مسافات طويلة على الأرجل للاتصال بالقيادة التي كانت تنتقل ما بين الخميس و نواحيها و فلاوسن و ضواحيها، و ذلك منتصف شهر نوفمبر 1954، لكن مهمتنا قد كللت بالفشل، لأن بعض القادة كانوا متواجدين في الريف المغربي في عملية تنسيق مع مقاومي جيش التحرير المغاربي¹⁹، للبحث عن الأسلحة و التي كانت من المنتظر وصولها من الخارج، و التي تأخرت عن موعدها. و لقد إلتقينا مع بوضياف في جبالة يوم 04-02-1955، ثم التقينا بن مهيدي و أطلعناه على الأوضاع المأساوية في كل أنحاء الوطن ...، فأسفرت هذه الجهود بتجهيز يخت دينا²⁰ بالأسلحة و الذخائر و أرسلت إلى الشواطئ المغربية الشرقية، و نجحت في إنزال حمولتها ليأخذ منها المغاربة الثلث".

لقد رسي اليخت يوم 03 أفريل 1955 بمدينة الناظور بالمغرب الأقصى محملا بالأسلحة و الذخيرة و المتفجرات²¹ التي قدرت ب 7 أطنان و نصف، أخذ نصيبه جيش التحرير المغربي، كما أخذ جيش التحرير الوطني نصيبه و ذلك حسب الإتفاق بين ممثلي البلدين بالقاهرة²². و حمولة هذا اليخت كانت عبارة عن أسلحة حديثة (مدافع، رشاشة ثقيلة، بنادق، رشاشة خفيفة من نوع جومسون و قنابل و مسدسات و صناديق الذخيرة)، و قد رافق هذه الشحنة سبعة (07) ضباط جزائريين، الذين تدربوا و تخرجوا من الكليات العربية خاصة من مصر، و من بينهم هواري بومدين، عرفاوي محمد صالح، عبد العزيز مشري، عبد الرحمن محمد... الخ²³

19 - هو جيش ان يضم مناضلين من تونس و الجزائر و المغرب، هدفه اخراج فرنسا من شمال و كانت هذه فكرة عبد الكريم الخطابي، و لقد ساعده على تجسيدها مكتب و لجنة تحرير المغرب العربي و الجامعة العربية و السلطات المصرية و قد تأسس في سنة 1955، و لكن سرعان ما أقل نجمه بعد نيل كل من تونس و المغرب استقلالهما (للمزيد ينظر إلى: محمد بلقاسم، الاتجاه الوحدوي في المغرب العربي (1910-1954)، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1993، ص ص 412-414.

20 - باخرة دينا: هو يخت كان ملكا للملكة دينا عاملة الأردن (للمزيد ينظر: فتحي الديب، جمال عبد الناصر و الثورة التحريرية، دار المستقبل العربي للنشر و التوزيع، مصر، 1984، ص 83. و ينظر كذلك إلى: عبد القادر بوبالة، تموين الثورة الجزائرية بالسلح عن طريق المغرب الأقصى في عهد محمد الخامس (22 13 01/09/2012 - www.altarikh-alarabi.ma)

21 - مراد صديقي، الثورة الجزائرية: عمليات التسليح السرية، تر: أحمد الخطيب (د. ط)، منشورات دار المياه، بيروت، (د.ت)، ص 30

22 - Ministère de el moujahidine, op.cit, p 22.

23 - محمد صديقي، المصدر السابق ص 30 و ينظر أيضا: فتحي الديب، المصدر السابق، ص 84.

كانت المرحلة اللاحقة هي نقل هذه الشحنات الخاصة بالثورة الجزائرية إلى داخل الجزائر، وبسبب الحراسة المشددة على السواحل من قبل السلطات الاستعمارية الفرنسية، قرّر بن مهدي رفقة جماعة من الثوار نقلها برا وإيصالها ليلا وعبر مراحل، وقد كان في إنتظاره الحاج بن علا و عبد الحفيظ بوصوف²⁴، ليتم توزيعها على المناضلين في المنطقة الخامسة.

و بهذا أعطت هذه الأسلحة دفعا جديدا و قويا للثورة و خاصة في المنطقة الخامسة التي كانت هادئة²⁵ بعض الوقت، حيث تمكن مجاهديها من شن هجومات أكتوبر 1955، و أفضلوا بذلك الاستراتيجية العسكرية الفرنسية الرامية إلى تشتيت جهود المجاهدين و اعتبار الثورة مركزة في منطقة دون الأخرى²⁶، و في هذا الصدد يقول المجاهد حسين فرطاس: "...و في مارس 1955 جاءنا الإتصال من نواحي صبرة إلى وهران و أمرنا بأن نواصل النظام لأنه مازال حيا(أي مازال قائما)، و أن نتصل بمن بقي خارج السجون و المعتقلات، فبدأنا في تجديد النظام و تأسيس الخلايا من جديد في نواحي عين تموشنت، حاسي الغلة، حمام بوحجر، و في أكتوبر 1955 وقع إندلاع ثاني للمعارك و قوي في المنطقة الأولى و الثانية: صبرة، الخميس، سبدو، غزوات، مغنية، ندرومة، تلمسان، و بدأ الجيش في التقدم نحو الشرق (عين تموشنت و وهران)، و كنا قد وقّرنا له من قبل المخابء و المؤونة، و ربط المجاهد بن علا الاتصال مع مجاهدي معسكر و مستغانم و عين تموشنت، فسفينة دينا أعطت دفعا قويا في المنطقة²⁷.

كما أتاحت وصول هذه الشحنة إلى إمكانية تجنيد المزيد من المتطوعين الذين التحقوا بمراكز التدريب التي أنشأتها الثورة في نقاط مختلفة على الحدود المغربية، و أيضا إمداد بعض مناطق الثورة

24- عبد الحفيظ بوصوف: من مواليد 1926-08-17 بمدينة ميلة، انخرط في حزب الشعب الجزائري سنة 1941، كان من مفجري الثورة، عين نائبا لبن مهدي للمنطقة الخامسة ليصبح قائدا لها سنة 1956، فتح مدرسة المواصلات السلوكية و اللاسلكية و التدريب العسكري و الصحة بوجدة، أسس جهاز المخابرات أثناء الثورة، أصبح وزير التسليح و الاتصالات العامة. للمزيد ينظر: الصادق مزهود و آخرون، المصدر السابق، ص 07، و ينظر أيضا: علي نهاري و الطيب نهاري، المصدر السابق، ص 98.

25- عبد المجيد بوجلة، المرجع السابق، ص 226.

26- يوسف مناصرية وآخرون، الأسلاك الشائكة وحقول الألغام، (د.ط)، منشورات المركز الوطني للدراسات و البحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر، 2007، ص 72

27- فرطاس حسين، المجاهد سيكيو بغداد المدعو سي علي و موقعة 27 مارس 1957 (موقعة استشهاد)، شريط فيديو من انجاز فرطاس حسين بحوزة الباحثة.

الأخرى بجزء من الأسلحة وفق خطة مضبوطة يقودها رجال ثقافة و عارفون بالمسالك و الممرات لضمان وصول الأسلحة بشكل آمن و بأقل خسارة في الأرواح²⁸.

3- التمويل السلاح ذاتيا:

و لسد النقص الحاصل في مجال التسليح، سعت قيادة المنطقة و مجاهدوها إلى التمويل ذاتيا بالسلاح متبعين عدة طرق و هي:

✓ الأسلحة التي غنموها من العمليات العسكرية²⁹، و على سبيل المثال لا الحصر، عملية الصبابة بتلمسان (1956-02-20) التي غنم فيها جيش التحرير الوطني كل أسلحة مخزن المعسكر الذي هجموا عليه، و تمثلت في سبعين بندقية من نوع Le bel، اثني عشر بندقية أخرى من نوع (Mas36)، و تسعة عشر مسدس من نوع (19Mas)، و أربع رشاشات حربية من نوع Stem و أربع بنادق رشاش من نوع 24/29، أما معركة تاجرة ببني صاف فقد غنم الثوار فيها أكثر من عشرة قطع من الأسلحة.³⁰

✓ سلاح الجنود الجزائريين الذين جندوا في الخدمة العسكرية إجباريا و فروا من ثكنات جيش العدو³¹، و خير مثال على ذلك كتيبة جنود المهارية، الذين قاموا بانتفاضة صاكة في أكتوبر 1957 (المنطقة الثامنة)، و قد كان عددهم خمسة و ستون جنديا فروا من الجيش الفرنسي و معهم مائتين و خمسة و عشرين جمل، و خمسة و سبعين قطعة سلاح و عشرة آلاف خرطوشة، مع قتل ثمانية جنود فرنسيين رميا بالرصاص.³²

✓ التمويل من الجيش الفرنسي: إذ استطاعت الثورة أن تقنع قدماء المحاربين من أن يجندوا من جديد في صفوف الجيش الفرنسي، و ذلك بنية الحصول على السلاح، و قد نجحت القيادة في مسعاها هذا، و تمكن هؤلاء من الحصول على حوالي سبعمائة قطعة سلاح.³³

28 - بلحسن بالي، المصدر السابق، ص 17.

29 - طاهر جبلي، شبكات الدعم اللوجستيكي للثورة التحريرية، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، 2008، ص 97

30 - طاهر جبلي، المرجع نفسه، ص 114-116.

31 - طاهر جبلي، المرجع نفسه، ص 97.

32 - دحمان تواتي و آخرون، الثورة التحريرية في إقليم توات 1956-1962، منشورات جمعية مولاي سليمان بن علي لحماية مآثر الثورة التحريرية، (د،ت)، ص 38-39.

33 - طاهر جبلي، المرجع السابق، ص 114.

و في نفس السياق يذكر عبد الحفيظ بوصوف في الحديث الذي صرح به لصحيفة لوبسارفاتور (L'observateur) سنة 1958، حول موضوع التسليح في بداية الثورة فيقول: "...كان بوسائل محدودة جدا ، خصوصا في ولاية وهران حيث كنت موجودا، وأهم الأسلحة كانت تلك التي غنمناها من العدو ، و يجب أن أعترف بأن العدو قدّم لنا إعانات كبيرة بهذا الصدد ، إذ قام الوالي الفرنسي "لامبير" بتنفيذ فكرة رائعة خطرت بذهنه و هي توزيع السلاح على السكان حتى يدافعوا عن أنفسهم ضد الثوار، ...و وزعت السلطات العسكرية على كل رجل ببندقية وحرية و مائة(100) خرطوشة، و بهذه الصورة تزودنا بعشرة آلاف (10000) بندقية"³⁴.

✓ القنابل التي كانت تلقى طائرات العدو و قذائف المدفعية الثقيلة، و التي لم تفجر، حيث يقوم المجاهدون بجمعها و تفكيكها حتى يستخرج منها البارود، الذي استعمل في صنع القنابل الموقوتة لنسف الجسور و الحانات و صنع الألغام لتفجير آليات العدو و شاحناته.³⁵ وكذا الهجوم على المناجم للحصول على البارود ليستخدم في صناعة المتفجرات و القنابل الحارقة، و خير مثال على ذلك حصول المجاهدين على البارود من منجم البارود ببني صاف بعين تموشنت (القسم الثالث من المنطقة الخامسة) عدة مرات، و لكن في 13 أفريل 1956 فانفجر البارود الذي كان بالشاحنات، و هذا بعد تبادل اطلاق النار بين منفذي العملية و الجيش الفرنسي، و رغم فشل هذه العملية، إلا أن كان لها صدى كبير في المنطقة، نظرا لاقتناع الشعب الجزائري بوجود ثورة حقيقية و بوجود فرق لجيش التحرير الوطني، أما القوات الفرنسية فكانت مصدومة من التنظيم المحكم و الدقيق لهذه العملية.³⁶

4-التسليح عن طريق البحر:

نظرا لإشتداد المعارك و تزايد عدد المنضمين إلى الثورة، تلزم على قيادة الثورة بالمنطقة الخامسة البحث عن السلاح و تمويله من الخارج، و لهذا أمر عبد الحفيظ بوصوف كل من منصور بوداود و سي منصور و سي علال بالتوجه إلى المغرب أين تتواجد الجالية الجزائرية، فقاموا بتجميعها (رجالا

34 - عبد الحفيظ بوصوف، حديث بوصوف، الصحيفة لوبسارفاتور، جريدة المجاهد، ج1، (ع.28)، 28-08-1958، ص 14.

35 - الطاهر جبلي، المرجع السابق، ص97.

36 - شهادة حية المجاهد بن سعيد عجرودي من إنجاز المتحف الجهوي لولاية عين تموشنت: ملحقة بني صاف بتاريخ 23 و 24/04/2013، الحجم الساعي ساعتين، و ينظر أيضا إلى: شهادة مجموعة من المجاهدين، باكمالية بلدية ولهاصة، بمقر متحف المجاهد ملحقة عين تموشنت (بني صاف)، شريط فيديو، سنة 2001.

و نساء) بقاعة سينما بمدينة فاس، لجمع التبرعات لشراء الأسلحة³⁷. هذه الأموال و نجاح عملية يخت "دينا" قد حمّس و شجع قيادة المنطقة الخامسة (الولاية الخامسة لاحقا) من إبرام صفقات أخرى للتمويل بالأسلحة، التي كانت تعد ناقصة بالمقارنة مع حجم المتطوعين في جيش التحرير الوطني، فأعقبت عملية دينا عملية أخرى تمت بحرا و هي عملية يخت "انتصار" الذي وصل و أفرغت شحنته في ليلة 21 سبتمبر 1955، و بالإعتماد على السلاح الذي تزودت به المنطقة الخامسة، قام جيش التحرير في هذه المنطقة بإعطاء ضربة قوية و غير متوقعة للجيش الفرنسي، و قد استمرت هذه الهجمات مدة ثلاث ليالي متوالية مع تركيز في بعض الأماكن نهرا، الأمر الذي كبّد القوات الفرنسية خسائر جسيمة في الأرواح قدرت ب 230 قتيلًا مابين ضابط و جندي، و حوالي 330 جريحًا.³⁸

و بالتنسيق مع السلطات المصرية تقرر إرسال باخرة أخرى اسمها "ديفاكس" التي كانت تُقلّ حمولة كبيرة من الأسلحة و التي كان عليها أن تؤمن إنزال شحنة في ليبيا لحساب منطقتي قسنطينة و الأوراس، ثم تنقل إلى السواحل المغربية لتفريغ شحنة أخرى لحساب منطقتي وهران و بلاد القبائل³⁹، و قد رست هذه الباخرة يوم 20 ماي 1956 بمنطقة سبتة⁴⁰.

و بسبب محاولة الجيش الفرنسي تمشييط المنطقة، و دخوله في معارك ضد جيش التحرير الوطني بالولاية الخامسة، ازداد الطلب على السلاح، فتيقن بوصوف إلى أهمية النقل البحري لتوفره، و خاصة بعد نجاح العمليات السابقة، الأمر الذي أدى به إلى الإجتماع مع المسؤولين في جيش التحرير الوطني في مدريد، الذي تقرر فيه زيادة قدرة الولاية الخامسة و الولاية الثالثة لتنشيط العمل الفدائي، و إحباط عمليات الجيش الفرنسي و ربط الولايات بعضها البعض و تحريك الولاية السادسة عسكريًا⁴¹. و من أجل ذلك فقد تقرر إرسال كميات كبيرة من الأسلحة و الذخائر، من بينهما أسلحة مضادة للطائرات

37 - المتحف الوطني للمجاهد، ملحقه عين تموشنت، المجاهد عبد الحفيظ بوصوف (1978-1426)، (د،ت)، ص 21.

38 - فتحي الديب، المصدر السابق، ص 121-122.

39 - مراد صديقي، المصدر السابق، ص 36-37.

40 - عبد المجيد بوزبيد، الإمداد خلال حرب التحرير الوطني، شهادتي، ط2، وزارة المجاهدين، الجزائر، 2007، ص 88..

41 - عبد المجيد بوزبيد، المرجع السابق، ص 95-96، و ينظر أيضا: مراد صديقي، المصدر السابق، ص 39، و ينظر كذلك: الطاهر جبلي، مسألة تسليح الثورة الجزائرية في مرحلة الإنطلاقة 1954-1958 في ضوء تقارير مؤتمر الصومام وجهود الوفد الخارجي، المجلة التاريخية المغربية، (ع، 147)، نوفمبر، 2012، ص 146.

من طراز "كويس"، و التركيز على زيادة مدافع الهاون و الرشاشات القصيرة لثبوت فعاليتها، و تزويد قيادة وهران بمصنع صغير لإعادة تعبئة طلقات الذخيرة مع تأمين المواد اللازمة لذلك⁴². و لهذا أبحرت الباخرة "ديفاكس" للمرة الثانية من الإسكندرية بتاريخ 1956-07-26 حيث أفرغت شحنتها في المنطقة الشرقية في ليبيا بالقرب من زوارة، و كان بانتظار الشحنة هناك المسؤول الجزائري "علي محساس"، الذي كان ينسق عملية تهريب السلاح إلى الجزائر عبر ليبيا و تونس، و تمكنت هذه الباخرة أيضا من تفريغ شحنة المنطقة الغربية بالقرب من سبتة على الساحل المغربي.⁴³

أما باخرة "بلغاريا" فقد أعطت نشاطا أكثر للمجاهدين، الذين تزودوا بأسلحة جديدة خفيفة و ثقيلة منها: م.ج.34 و م.ج.42 و كميات معتبرة من الذخيرة، و قد حملت القيادة الثورية بالولاية الخامسة على عاتقها إيصال هذه الأسلحة إلى الولايتين الرابعة و السادسة.⁴⁴

5-مصانع الأسلحة:

بعد عمليات التسليح الناجحة بحرا، تفتنت السلطات الاستعمارية لما كان يحدث، و أن السلاح كان يدخل عن طريق البحر ليصل إلى التراب المغربي، ثم يحمل على البغال و يعبر به المجاهدين الحدود الجزائرية المغربية، فنشطت البحرية الفرنسية في إفشال هذه العمليات، إذ ألقت القبض على السفن في عرض البحر المتوسط، فمن بين 10 سفن قد أُلقي القبض على سبعة (07) منها ما بين سنتي 1956 و 1959 أشهرها سفينة الأتوس.⁴⁵ و أمام هذه المشكلة نشأت فكرة صنع الأسلحة، هذه الفكرة التي كانت تراود عبد الحفيظ بوصوف قبل اندلاع الثورة، حيث كان يحلم بصناعتها لمحاربة الاستعمار الغاشم،

42 - مراد صديقي، المصدر السابق، ص 39.

43 - مراد صديقي، المصدر نفسه، ص ص 39-40.

44 - محمد لمقامي، رجال الخفاء: مذكرات ضابط في وزارة التسليح و الاتصالات العامة، المؤسسة الوطنية للاتصال و النشر و الأشهار، الجزائر، 2008، ص ص 162-163.

45 - الأتوس: هي سفينة كانت تحتوي على كميات عظيمة من الأسلحة المختلفة و الذخيرة و المتفجرات والأسلحة اليدوية (60 طن)، و قد استولى عليها الفرنسيين و احتجزت حمولتها في 11-10-1956، و قد سبب ذلك متاعب كبيرة لسي مبروك الذي كان ينتظرها لإلهاب الثورة في المنطقة الغربية، و تكتيف العمليات العسكرية بها لجعلها منطقة حرة لاستغلالها في إقامة الهيئات الوطنية لجهة التحرير الوطني. (ينظر إلى: أحمد توفيق المدني، حياة كفاح: مذكرات مع ركب الثورة التحريرية، ج3، (د،ط)، دار البصائر، الجزائر، 2009، ص ص 323-324، و ينظر أيضا: عبد الكريم حساني، الحرب الخفية: الشبكات الأولى، تر: خليل أوزاينية، (د،ط)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص 52.

و خلال إجتماع اللجنة 22، و حينما تطرق بعض الحاضرين لقضية التسليح كان رد عبد الحفيظ أن نغتم الأسلحة من أيدي العدو لأنه ليس بمقدورنا صناعتها⁴⁶.

و بهذا نشأت فكرة صنع الأسلحة بالقاعدة الغربية بالمغرب الأقصى، على مستوى العناصر الأولى التي كانت تُكوّن مديرية تموين الغرب تحت مسؤولية منصور بوداود و مساعده عزوز العباسي، و ذلك قبل تأسيس وزارة التسليح و الاتصالات العامة سنة 1958.⁴⁷ فبداية من سنة 1956 شرعت المنطقة الخامسة بقيادة بوصوف بشراء مزارع في الأرياف المغربية (مدينة وجدة، الناظور، تيطوان، وغيرها)، و أنشأت فيها مراكز لصناعة الأسلحة، و اختيرت الأرياف لأنها بعيدة عن الأنظار لما تتطلب هذه الصناعة من سرية، و كان يحرس هذه المزارع جنود جيش التحرير الوطني في زي رعاة جزائريين، يرتدون البرانس يخفون تحتها رشاشاتهم M49⁴⁸.

و حسب المجاهد عباس عزوز الذي كان نائبا لمدير مصلحة التسليح و التموين العام، فإن المصنع الأول كان لصناعة القنابل اليدوية، أما المصانع الأخرى فعددها خمسة⁴⁹، و هي: مصنعان كانا قد أنشأ خلال قيادة بوصوف للولاية الخامسة، أما المصانع الباقية فقد أنشأها فيما بعد، إذ كانت تابعة لوزارة الاتصالات العامة و المواصلات سنة 1958 ثم إلى وزارة التسليح و الاتصالات العامة (M.A.L.G) سنة 1960 و هي:

* مصنع تيطوان لسنة 1958 لصناعة القنابل اليدوية (grenades)⁵⁰.

* مصنع سوق الأربعاء بالرباط سنة 1958 لصناعة القنابل المتفجرة (bombes).⁵¹

* مصنع بوزنيقة بتدليت سنة 1960 لصناعة قنابل نوع أمريكي.

46 - المتحف الوطني للمجاهد، ملحقه عين تموشنت، المرجع السابق، ص 44.

47 - محمد لمقامي، المصدر السابق، ص 111.

48 - وهيبه سعيدي، الثورة الجزائرية ومشكل السلاح (54-62)، (د، ط)، دار المعرفة، الجزائر، 2009، ص ص 36-37.

49 - المتحف الوطني للمجاهد، ملحقه عين تموشنت، المرجع السابق، ص 34.

50 - محمد بوداود المدعو سي منصور، أسلحة الحرية: مذكرات بوداود المدعو سي منصور، تر: فخر الدين بلدي، رفاة للنشر، الجزائر، 2016، ص 121.

51 - محمد بوداود المدعو سي منصور، المصدر السابق، ص 129.

*تيمارت بالقنيطرة سنة 1960 لصناعة الرشاشات الخفيفة و حتى البنقالور، و فيه تم تركيب قطع الأسلحة .

*السخيرات سيدي سليمان سنة 1960، يتم فيه صناعة مدافع الهاون عيار 60 و 80 و الألغام⁵².

* المحمدية بالقنيطرة لصناعة المدافع (45 mortiers, 60, 80) في سنة 1960، بالإضافة إلى ورشة لصناعة الذخيرة و ورشات لصناعة الألبسة العسكرية و الأحذية، كما يوجد به مخبر المواد الكيماوية⁵³.

...و قد قامت فيدرالية فرنسا بتمويل جانب كبير من أجل اقتناء العتاد الثقيل ،كما هبّ مناضلو الفيدرالية لإقناع المختصين في الخراطة و التفريز و التسوية و الصهر و الميكانيكا، العاملين في المعامل الفرنسية، للتطوع بكل حماس قصد المساهمة بهذه المصانع، و خاصة مجهود المجاهدان منصور بوداود و العباسي عزوز⁵⁴. أما عن الأجانب الذين استعان بهم بوصوف فهم خبراء من مختلف الدول كبريطانيا، الأرجنتين و يوغوسلافيا و ألمانيا و النمسا، و كَوْن مكتبا للدراسات يضم إدارات وطنية و أجنبية هدفها تحريك صناعة الأسلحة الإنجليزية و الأمريكية⁵⁵. و لعل أهم هؤلاء الأجانب عقيد هولندي يدعى "مستر بروش" (Mister brosh) الذي كان يضع تخطيط و رسم المتريات و المورتي و القنابل اليدوية⁵⁶.

و قد كان لهذه المصانع الأثر الكبير في سير الثورة الجزائرية ،بحيث نشطت العمل المسلح ليس في الولاية الخامسة فحسب بل في باقي الولايات الأخرى، إذ تمكنت من صنع خمسمائة (500) رشاش 49M، مدفع من ثلاث عيارات (50 مم، 60 مم، 80 مم)، و القنابل (نموذجين الإنجليزي و الأمريكي) ،

52 - مزهود الصادق و آخرون ،المصدر السابق ،ص21، و ينظر أيضا :محمد قنطاري (قيادة الحدود و القاعدة الغربية الملتقى الوطني حول الحدود المغربية إبان الثورة ، 2000، ص23)، و ينظر أيضا وهيبة سعيدي ،المرجع السابق ،ص36، و ينظر كذلك :عبد القادر بوبالة ،تموين الثورة الجزائرية بالسلح عن طريق المغرب الأقصى في عهد محمد الخامس (22 13 -01/09/2012 www.altarikh-alarabi.ma ص12.

53 -عبد القادر بوبالة ،المرجع نفسه، ص36.

54 - عمر بوداود، خمس سنوات على رأس فيدرالية فرنسا (57-62) من حزب الشعب الجزائري الى جبهة التحرير الوطني مذكرات مناضل ،تر: أحمد بن محمد بالي، دار القصبة للنشر ،الجزائر، 2007، ص228.

55 - المتحف الوطني للمجاهد ،ملحقة عين تموشنت ،المرجع السابق ،ص36.

56 - Mohamed guentari ;organisation politique et militaire de la revolution algerienne : de 1954 à 1962 ;tome 2 ;office des - 56

publication universitaire , Alger , 2000 ;pp634-635 . ينظر أيضا: المتحف الوطني للمجاهد....المرجع السابق، ص49

و عشرة (10) آلاف قنبلة البنقالور) التي كانت تستعمل في تدمير الأسلاك الشائكة ليمر المجاهدون و السلاح من و إلى الجزائر)، إضافة إلى القذائف. و قد تسلمت الولاية الخامسة من هذه المصانع مائة و خمسين (150) أو أكثر من القنابل اليدوية، و عشرة (10) آلاف رشاش، و ألف (1000) مدفع من عيار 50 مم و 60 مم، منها 500 مدفع، و كانت هذه الأسلحة تدخل إلى الولاية على شكل قطع غيار و تخبأ في شاحنات السمك التي اشترتها الجهة لهذا الغرض، و بعد اكتشاف هذه الطريقة تولت قيادة الحزب العامة للمغرب الأقصى عملية إدخال السلاح، و ذلك عن طريق الطائرات وسط بضائعها التجارية⁵⁷.

6- قوافل الأسلحة إلى داخل الجزائر:

كلّفت القيادة الثورية مسبلين ثقة لنقل الأسلحة من الحدود الغربية و إدخالها إلى الولاية الخامسة و من ثمّ توزيعها على مناطقها، بل و نقلها إلى حدود الولايات المتاخمة لها، أين يكون في انتظارهم رجال آخرين قد كلّفهم ولايتهم بنفس المهمة. و هذا ما يؤكده لنا "بوعزة قدور"⁵⁸ من تلمسان، أحد المجاهدين الذين كلّفوا بنقل السلاح، و هو الذي ذكر لنا في مقابلة شخصية قمنا بها معه، أنه كان مكلفاً بنقل السلاح من المغرب و إدخاله إلى المنطقة الأولى (تلمسان) ثم المنطقة الخامسة (سيدي بلعباس) لتزويد مجاهديهما بحصتهم من السلاح، أما باقي السلاح فكان ينقله مع رفاقه إلى حدود الولاية الرابعة أو الثالثة أين يجدون مجاهدين آخرين بانتظارهم، قد كلّفهم قيادة ولايتهم باستلام السلاح في المكان المتفق عليه و نقله إلى داخل هذه الولايات⁵⁹.

كما أمر كل من هوارى بومدين و سي جابر على إثر وصول سفينة بلغاريا إلى القاعدة الخلفية الغربية، بتشكيل فرقا للنقل سميت بـ "الفرق الخاصة للنقل"، و كانت هذه الفرق مكونة من الشبان الجزائريين المهاجرين الذين تطوعوا في الثورة بالقاعدة الغربية، كانت كل فرقة متكونة من خمسة و سبعين (75) مسبلا مكلفين بالنقل، و من فوج للحماية يتألف من عشرة (10) إلى خمسة عشر (15) مجاهدا تحت قيادة رقيب أول أو ملازم. كانت هذه السرايا تستغرق مدة شهرين إلى ثلاثة أشهر لتنقل الأسلحة من جبال تلمسان إلى جبال الونشريس. تمكنت الولاية الخامسة في الفترة الممتدة ما بين الفصل

57 - وهيبه سعدي، المرجع السابق، ص 41.

58 - مجاهد في المنطقة الأولى من الولاية الخامسة، كلف بنقل السلاح من المغرب إلى داخل التراب الوطني، أصيب بصصم إثر بتفجير لغم إثر عبوره الأسلاك الشائكة، حاليا يشغل منصب مدير منظمة المجاهدين لولاية تلمسان. (للمزيد ينظر إلى: بوعزة قدور، مقابلة شخصية بمقر

منظمة المجاهدين لولاية تلمسان، يوم أكتوبر 2014، على الساعة 10:30

59 - بوعزة قدور، المصدر السابق.

الأخير من سنة 1957 و حتى أواخر سنة 1958، من إرسال ما لا يقل عن خمسة عشر (15) سرية خاصة باتجاه الولايتين الرابعة و السادسة، و المناطق الرابعة و السادسة و السابعة من الولاية الخامسة.⁶⁰

و قد عمدت القيادة الثورية للولاية الخامسة سلك طريق الصحراء لإدخال قوافل السلاح إلى الجزائر، انطلاقا من القاعدة الغربية، و هذا ما أكدته الوثائق الأرشيفية الفرنسية لسنة 1959، و يمكن تصنيف هذه القوافل إلى قوافل وصلت إلى هدفها، و قوافل وقعت في قبضة العدو الفرنسي، و يمكن ذكر البعض من كل صنف:

أ- القوافل التي وصلت إلى وجهتها:

*القافلة التي انطلقت من فقيق يوم 09-01-1959، محملة بستة عشرة ألف (16000) خرطوشة، و وصلت إلى المنطقة الثالثة من الولاية الخامسة، و قد نقلت حمولتها بسلام إلى الولاية الرابعة و الخامسة و السادسة.

* قافلة تحتوي على ستة عشرة ألف (16000) خرطوشة، و مائة و سبعين (170) قنبلة، انطلقت يوم 04-04-1959 من بوعنان، لتصل إلى المنطقة الثالثة من الولاية الخامسة يوم 15-05-1959، وجهت حمولتها إلى الولاية الرابعة و الخامسة و السادسة.

* انطلاق القافلة من بونديب يوم 18-09-1959، لتصل إلى المنطقة الثالثة من الولاية الخامسة يوم 27-10-1959، محملة ب عشرة آلاف خرطوشة، مائة و عشرة قنبلة، و ثلاثون قذيفة مدفع هاون، هذه الأسلحة كانت وجهتها المنطقة الثالثة و السابعة من الولاية الخامسة.⁶¹

*قاد محمد الزاوي قافلة متكونة من أربع جمال محملين بتسعة آلاف (9000) خرطوشة، و ألف (1000) قنبلة، و كلف بإيصالها إلى المنطقة السابعة من الولاية الخامسة، و ذلك يوم: 28-09-1959،

60 - محمد لمقامي، المصدر السابق، ص ص 162-163.

61 -Château de vincenne, service historique de la défense : composition des caravanes dirigées vers l'intérieur par les confins pre- sahariens depuis le 01-01-1959,- BN° GR1H1590 VI27 135G1 .

و تعد هذه القافلة الرابعة التي انطلقت من قاعدة"بوزنيب، و كانت القافلة الخامسة على أهبة الاستعداد.⁶²

*قافلة تتضمن معدات الاتصال موجهة إلى المنطقة الخامسة من الولاية الخامسة سنة 1959.

ب- القوافل المحتجزة:

و لكن الكثير من قوافل السلاح لم تصل إلى هدفها، لأنها وقعت في قبضة القوات الفرنسية، دون أن يقع المجاهدون في قبضتهم، و نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

*قافلة كانت بقيادة "زاوي محمد" انطلقت يوم 16-02-1959، محملة بألف و ستمائة (1600) خرطوشة موجهة إلى الولاية الرابعة، عشرين ألف و خمسمائة (20500) أخرى من نصيب المنطقة السابعة من الولاية الخامسة، إضافة إلى أدوية موجهة لنفس المنطقة، التي عليها القبض يوم: 19-02-1959.

* كان مصير قافلة أخرى انطلقت من بوعنان يوم: 27-05-1959 نفس سابقتها، إذ احتجزتها القوات الفرنسية (يوم: 07-06-1959، التي كانت محملة بكميات كبيرة من الأسلحة، تمثلت في ستين ألف (60000) خرطوشة، ثلاثين (30) قنبلة، خمسين كيلوغراما من المتفجرات، ثلاثة آلاف وخمسمائة (3500) فتيلة (Allumeur)، و أربعمائة كيلوغراما من الأدوية.⁶³

7- ادخال السلاح جوا:

و لكن رغم كل هذه المجهودات لتوفير السلاح و تصنيعه و محاولة إدخاله إلى التراب الوطني، إلا أن هذا مشكل كان دائما يطفو إلى السطح، نظرا للأسلاك الشائكة و تزايد المنضمين إلى الثورة⁶⁴، فاهتدى بوصوف سنة 1960 إلى خطة لحل المشكل، تمثلت في استعمال المروحية على علو منخفض و بدون إنارة ليلا و التوغل أكثر من 60 كم داخل التراب الوطني، و ذلك لتفادي خط موريس، و بالفعل اختار نخبة من الطيارين الجزائريين المتخرجين من سوريا من سوريا و العراق و مصر و أرسلهم إلى الاتحاد

62 -62- Château de Vincennes, service historique de la défense : composition des caravanes dirigées vers l'intérieur par les confins pré-sahariens depuis le 01-01-1959, fiche du 07-10-1959, :BN° GR1H1590 VI27 135G1

63 -63- Château de Vincennes, service historique de la défense : composition des caravanes ...,op.cit.

64 وهيبة سعيدي، المرجع السابق، ص 41.

السوفيياتي للتربص ، و كان عددهم عشرة (10) و لكن لم يستفد من هذه الخبرات بسبب الوصول إلى وقف إطلاق النار و دخوله حيز التنفيذ قبل وصول الطائرات الخمسة إلى المغرب، و بحلول الاستقلال تمّ تركيب هذه الطائرات و هي التي حلقت في سماء الجزائر في أول يوم احتفال بعيد الثورة يوم 01-11-1962⁶⁵.

خاتمة:

و في آخر بحثنا هذا توصلنا إلى النتائج التالية:

- أن القيادة الثورية بالولاية الخامسة، قد عملت كل ما في وسعها لحل مشكل السلاح و إدخاله إلى داخل التراب الوطني، مستغلة كل الطاقات الشابة رجالا و نساء ،الذين لم تحبط عزميتهم لا قوة فرنسا و لا الأسلاك الشائكة.
- أوجدت الولاية الخامسة عدة طرق لإيصال السلاح: برا من خلال المنطقة الأولى و الثانية و حتى الثالثة(الصحراء)، و بحرا عن طريق الحدود الجزائرية المغربية، كما حاولت إيصاله جوا لما استعصى عليها إدخاله بسبب الأسلاك المكهربة و مراقبة الإدارة الفرنسية لسواحل البحر الأبيض المتوسط.
- كان لتولي عبد الحفيظ بوصوف رئاسة وزارة المالح M.A.L.G الدور الكبير في البحث عن السلاح و إبرام الاتفاقيات السرية لشرائه، و من تمّ إيصاله للمجاهدين بالجبّال. و قد كان لهذه الوزارة دور في التجسس على تجار السلاح الذين تشتري منهم السلاح، و ذلك للتحرك في الوقت المناسب إذا ما تأكّدوا أنهم على اتصال مع الإدارة الفرنسية، كما قامت هذه الوزارة بإشراك المرأة بالولاية الخامسة في عمليات التموين بالسلاح و تمويله.
- لم توفر الولاية الخامسة السلاح لمناطقها فحسب، بل عملت على إيصاله إلى باقي الولايات المجاورة : الولاية الثالثة و الرابعة و السادسة، من خلال فرق نقل السلاح التي كوّنتها هذه الولاية.

قراءة في براديغمات سوسيولوجيا التربية

أ/ جناوي عبد العزيز.

جامعة زيان عاشور - الجلفة-

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019.	تاريخ القبول: 31 جويلية 2018	تاريخ الإرسال: 04 أبريل 2018
ملخص: إن طبيعة النظام التعليمي في المجتمعات المعاصرة و في خضم النقاشات الراهنة يتطلب قراءة تتسم بالتنوع لمرجعيات فكرية و دراسات امبريقية لفهم الظواهر التربوية. هذه القراءة تندرج ضمن براديغمات سوسيولوجية كنموذج إرشادي و بنائي منطقي لدراسة القضايا و المشكلات التربوية في بعدها الميكرو-سوسيولوجي و الماكرو- سوسيولوجي.		
الكلمات المفتاحية: براديغم، براديغم تفاعلي، براديغم محدد، الاختيار العقلاني.		
Summary: The nature of the educational system in contemporary societies in the midst of current debates requires a diversified socio-educational reading as intellectual reference, and even empirical studies to understand the educational phenomena within societies. This reading includes sociological paradigms, as a model of construction and logic to study educational problems in its microsocial and macrosocial dimensions.		
keywords: Bradygem, Bradyham Interactive, Bradygam Specified, Rational Choice.		

1. مدخل إبستمولوجي

بداية استعمل البراديغم Paradigme في حقل اللسانيات لشرح القواعد اللغوية و أول من استعمل هذا المصطلح فردينان دوسوسوير Ferdinand de Saussure (1857-1913) في مقابل المعيار أو التركيب التعبيري Syntagme في دروس اللسانيات العامة سنة 1916. يرجع النظام التركيبي للغة ليس لخصائصه الصوتية بل لوظيفته في الفرق بين اللغة Langue و الكلام Langage. في ستينات القرن الماضي بدأ الاهتمام به و استعمل كنموذج في البحث العلمي و الإبستمولوجيا، وكان توماس كون Thomas Kuhn أول من اهتم بالبراديغم كموجه للبحث العلمي المعاصر باعتباره مجموع من التساؤلات المبنية منطقيا و الممارسات التي تصاغ لفهم و تفسير الموضوع العلمي لتعريف تخصص علمي في فترة زمنية.

إن مصطلح براديغم Paradigme مهم في مراحل البحث العلمي و منذ صدور كتاب بنية الثورات العلمية لتوماس كون (1922-1996) The Structure of Scientific Révolution، و ترجم إلى 19 لغة بيعت 740000 نسخة من 1962-1990. أحدث الكتاب ثورة في مجالات " العلوم الصلبة " Sciences Dures كالفيزياء ، الكيمياء والأحياء ، و كان له دور في تغيير المفهوم الكلاسيكي للبراديغم في التاريخ العلمي السائد بالنسبة للعلوم من حيث المنهج و المضمون (مثل براديغم الحركات لإسحاق نيوتن ، براديغم أصل الأنواع لشارلز داروين ، براديغم الكهرباء لبنجامن فروكلن ...)، و هي مرجعيات لنظريات البحوث العلمية باعتبارها براديغمات مهيمنة Paradigmes Dominants لها تأثيرات عملية و منهجية لممارسات البحث العلمي.

يرى ستيف فولر Steve Fuller أن البراديغم كمرجعية ثابتة للتاريخ العلمي هو " قطيعة ناسخة للبحث (Angèle Kremer-Marietti, www.dogma) و حسب توماس كون أن البراديغمات المهيمنة تاريخيا كانت تعيق سيروية البحث العلمي، فالمفاهيم تتغير و المعتقدات تتبدل و الأفكار تتأثر بالتغيرات و التطورات الفكرية والاجتماعية ، فتطور التاريخ العلمي للبحث يؤدي إلى نشوء معارف و أفكار جديدة و بالتالي فهي طريقة لرؤية العالم من جديد. إن البراديغم هو طرح فكرة أن بعض الأمثلة المقبولة من الممارسة العلمية الفعلية هي أمثلة تشمل القانون و النظرية و التطبيق و استعمال الأدوات التي تقدم نماذج تصدر عنها تقاليد للبحث العلمي متناسق منطقيا . (توماس كون، 2007، ص 64).

فالبراديغم لا يمثل توصيف بسيط للظواهر الطبيعية، بل نموذج لتفسير هذه الظواهر بناء على قضايا و معطيات جديدة قد تحدث ثورة مما يستدعي إعادة النظر في طرق البحث و الممارسة العلمية أي ضرورة وجود أو إنشاء براديغم جديد "براديغم ثوري" Paradigme Révolutionnaire لرؤية العالم من جديد.

تشير مرغريت ماسترمان Margaret Masterman أن البراديغم منظور سوسيولوجي و ليس فلسفي ويعمل حتى و إن لم يكن نظرية، إذ تميز بين ثلاث فئات من البراديغمات في العلوم:
(Margaret Masterman , www.Communicationorganisation)

- براديغم ميتافيزيقي أو ميتابرايديغم Méta-paradigme : يمثل مجموع المعتقدات، طريقة جديدة لرؤية الأشياء ، مبدأ منظم و محدد ، إدراك.

- براديغم سوسيولوجي Paradigme Sociologique : هو مجموعة مؤسسات أو مفهوم محدد و موجه في ظروف جديدة أو دقيقة.

- براديغم مصطنع Paradigme Artefactuel : نص علمي كلاسيكي ، مصدر لأدوات البحث أو نظام أجهزة.

ساهمت التطورات و التحولات الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمعات الأوروبية في إعادة القراءة السوسيولوجية للأفكار الرائدة Idées Maitresses، التي شكل روادها الاتجاهات السائدة في الفكر السوسيولوجي الكلاسيكي (أوجست كونت، كارل ماركس، اميل دوركايم، ماكس فيبر، جورج زمل،...) المبنية على ثنائية العالم الاجتماعي " الفرد Sujet / البنية Structure"، و فهم العلاقة بينهما كضرورة للمعرفة السوسيولوجية. هذه الأفكار الموجهة للمعرفة السوسيولوجية أصبحت مصدر إلهام للسوسيولوجيا المعاصرة. فالعالم الاجتماعي يتغير كل لحظة و العلاقات تتجدد و تتشكل و الجماعات تتغير باستمرار.

هذه المستجدات بالإضافة إلى ضرورة التفسير المنهجي للأفكار الكبرى للسوسيولوجيا ساهمت في انبعاث فكر حديث و معاصر متعدد و متنوع و نمو مذهب للبحوث السوسيولوجية كمنحى علمي للعلوم الاجتماعية، مما ساهم في تأسيس براديغمات كمجموعة من المفاهيم و الأفكار الموجهة و المبنية، القيم و الخبرات كروية جديدة للعالم الاجتماعي. فمثلا ينظر لبراديغم الصراع في المجتمعات من منظور التوترات،

المعارضة و اختلافات المصالح بين الفئات الاجتماعية أو ممارسات الهيمنة، و من منظور براديغم الوظيفي نوع من عمليات التكيف والإدماج و التوازن، حيث تصبح هذه البراديغمات نماذج "صارمة" في التحليل.

2. لماذا سوسيولوجيا التربية؟

ساهم حقل الرهانات الاجتماعية حول التعليم في العقود الأخيرة من خلال مجموعة من النقاشات التي تميزت بقوة ملامح النظريات السوسيولوجية و التطورات التاريخية، حيث يتطلب الموضوع مدخل عام لفهم الخلفية الفكرية و الاجتماعية لتشكل سوسيولوجيا التربية و المساهمة في الاهتمام بالقضايا التربوية المعاصرة:

- تشكل معرفي في بدايات القرن العشرين في دراسات المشكلات التربوية من حيث طرح الإشكاليات و المفاهيم و المناهج وظهور اتجاهات و تيارات فكرية تربوية.
- تناول المواضيع التربوية (الذكاء، الذاكرة، قدرة الاستيعاب، التفكير...) بطرق تحليلية (الإحصائيات، الاختبارات النفسية...) و توظيف المفاهيم السوسيولوجية في المجال التربوي (البنية، الفعل، النظام، الظاهرة...)، حيث أن تفاعل هذه المواضيع مع تخصصات أخرى (علم النفس، الفلسفة، البيداغوجيا، علم الوراثة...) نتجت عنها حقول معرفية حديثة منها علم النفس الاجتماعي، علم النفس التربوي، علم البيداغوجيا، اقتصاديات التربية علم النفس المدرسي، فلسفة التربية،...
- تكونت العلاقة بين السوسيولوجيا و التربية كمجال علمي في الدول المتقدمة التي واجهت مشكلات تربوية كمشكلات اجتماعية، و برز دور المدرسة كمؤسسة فاعلة في التعليم و التكوين نتيجة النمو الاقتصادي و تطور سوق العمل و الزيادة في الطلب الاجتماعي على التعليم خاصة بعد الحرب العالمية الثانية.
- هذا الطلب الاجتماعي المتزايد و الانفجار التعليمي في البلدان الصناعية خاصة في بدايات الستينات و السبعينيات حتى الثمانينات من القرن الماضي في الدول الأقل نموا، نتج عنه ظواهر تربوية ذات أبعاد اجتماعية، اقتصادية و ثقافية (اللامساواة في فرص التعليم، الحراك الاجتماعي عبر التعليم، التعدد الثقافي في المجتمع الواحد و صراع الإثنيات، الهجرة إلى المجتمعات الأوروبية، التعليم الجامعي، التكوين المهني، تعليم المرأة، محو الأمية...).

" التعليم هو أحد الأماكن الهامة لتطبيق المشروع السياسي بحيث أصبح النظام المدرسي، باسم التنمية الاقتصادية وإضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم، قد تطور تطورا كبيرا في جميع مجتمعات الرأسمالية المتقدمة. وكانت الإصلاحات ذات أهمية خاصة في المرحلة الثانوية" (Pierre Dandurand, Émile Ollivier, octobre 1987) و هي جزء من حركة إضفاء الطابع المؤسسي على علم الاجتماع التربوي، ومن ناحية أخرى يؤدي إلى توجه المنظور الاجتماعي للتعليم إلى أهمية الدراسات الإحصائية الكبيرة للحراك لتأهيل الفرد (التدفقات للأعداد الهائلة للتلاميذ، تزايد الأفواج التعليمية، دراسات المسوح).

3. براديغمات سوسيولوجيا التربية

بداية انقسمت الاتجاهات في السوسيولوجيا الكلاسيكية من حيث الاختلاف في البناء النظري إلى: (بيرسي كوهن، 1985، ص 38)

- الكليانية Holisme: يتناول الاتجاه التكاملي للمجتمعات أو الكليات الاجتماعية على اعتبار أن لها سمات مشابهة للوقائع العضوية و الكائنات الحية، كما أنه يؤكد فكرة الانتماء إلى النسق بالنسبة للكليات الاجتماعية (الماركسية ، الوظيفية).

- الاتجاه الجزئي أو الذري Atomisme : باعتباره سمات مشابهة للموضوعات الآلية الميكانيكية سواء بصورة مستقلة أو إعادة الأجزاء لمكانها، كما يؤكد فهم طبيعة الوحدات الفردية التي تشكل الكليات الاجتماعية الفعل الاجتماعي للمجتمع (التفاعلية الرمزية، الظاهرية...)

رغم هذا التقسيم " الكاريكاتوري" إلا أنه ساهم في تنوع الدراسات الاجتماعية و التربوية كمقاربات سوسيولوجية حديثة لتفسير و تحليل الواقع الاجتماعي مع تطور الوسائل التكنولوجية و تعدد دور المؤسسات التي كانت فيما سبق تنحصر في العائلة و المؤسسة الدينية إلى مؤسسات التعليم من الابتدائي إلى الجامعي و المهني، حيث ساهمت في حركية اجتماعية نشطة. و اعتمادا على التصنيف الكلاسيكي السابق يمكن أن نميز بين نوعين كذلك من البراديغمات :

- براديغم الفرد/الفعل: هي براديغمات تفاعلية Paradigmes Interactionnistes بناء على تصنيف العالم الاجتماعي الفرنسي المعاصر ريمون بودون Raymond Boudon، فالظواهر الاجتماعية تفسر كنتيجة لتركيب و تجميع لمجموع الأفعال الفردية، فالأفعال هي سلوك موجه للبحث عن هدف أو أهداف

براديغم البنية/المجتمع: تصنف كبراديغمات محددة Paradigmes Déterministes بحسب ريمون بودون حيث الظاهرة الاجتماعية تفسر على أساس نتيجة حصرية للسلوكات المحددة سابقا " نعتبر نموذج كحتي إذا و فقط يفسر الفعل حصريا انطلاقا من عناصر سابقة لهذا الفعل " . (Nathalie Bulle, 2000, p94.) هذا النوع المحدد للفعل هو من النوع السببي للسلوكات .

1.3 براديغمات تفاعلية

تؤسس براديغمات تفاعلية في تحليلها السوسيولوجي من توجهات أفعال الفرد ذات دلالة قصدية هي شرط لتحديد النشاط الإنساني حيث تتعدد التفسيرات لفهم العلاقات الاجتماعية من الاقتصادي، الديني، للغوي... داخل و خارج النظام التعليمي .

1.1.3. التعليم والعمل المنتج

يؤسس براديغم من النوع الماركسي في تحليله السوسيولوجي لمفهوم الإيديولوجيا كشرط للتحرر و الوعي و هو مرتبطة أساسا بالنشاط المادي ، فالأفكار لا تحدد العالم بل العالم هو الذي يحدد الأفكار. و هذا التحرر يتحقق إلا بالقطيعة مع الأشكال الاجتماعية المختلفة و ينتج لنا ما يعرف بالإنسان الكامل .Homme Complet

إن أشكال التفكير هي الحقيقة الموضوعية تتمظهر في نشاط العمل المادي ، و هذا لا يتحقق إلا ضمن مسار تعليمي نوعي لعملية الصراع بين الطبقة المستغلة التي تستعمل أفكارها عبر التعليم لتحقيق مصالحها. فهي تملك وسائل الإنتاج المادي و المعنوي أو الفكري. و هو يتحدث عن تطور الإنسان على أساس عالم مادي، ثوري من اجل التنشئة و التطوير الإنساني في كل الاتجاهات، بعد العمل على اندماج المدينة و الريف، التعليم والإنتاج ، العمل اليدوي والعمل الفكري، حتى أن الرجل لن يكون الشخص "الخاص" ولكن الرجل الاجتماعي هذا إذا كان للشيوعية معنى. (Karl Marx, Friedrich Engels, 1976, p26)

إن اللامساواة في المعارف هي وسيلة للحفاظ على كل اللامساواة الاجتماعية في التعليم العام و تعيد إنتاجها عبر الأجيال. إن العمل المنتج هو إحدى الوسائل القوية لتحول المجتمع، و مفهوم مركزي في العملية التربوية عند ماركس، إذ ترسخ في الأطفال أحكام مسبقة حول العائلة العمالية لأنها تعلمه أفكار الطبقة المهيمنة.

فالمدرسة في النظام الرأسمالي بين يدي الطبقة الرأسمالية و هي سلاح قوي للخداع و للحفاظ، حيث تتجه لمنح الشباب تربية تجعلهم مستقيمين و مستسلمين للنظام الحالي و تمنعهم من اكتشاف التناقضات الداخلية، فالمدرسة البورجوازية هي قالب تحضر للمصنع و المكاتب المؤسسة للترويض لسجين أجير. المجتمع الذي أخطأ في سجن الآباء في المكاتب يمكن كذلك أن يضيف بسخافة أخرى في الغلق على الأطفال طيلة السنة في الداخلية حيث انه منزوع من الدروس. (ibid..pp 30-31)

إن المدرسة تضع النظرية أولى من الممارسة و كل الأنظمة الحضارية تقع في هذا الخطأ لا تعرف كيف تشغل الطفل و هي مضطرة لتركه في عطلة حتى 6 أو 7 سنوات ، و هو السن الذي يجب أن يصبح فيه عامل ماهر ثم في السابعة يعلمونه النظرية و الدروس و المعارف التي لا توقظ فيه الرغبة ". (ibid. p31)

إن التحالف بين الدراسة و العمل المنتج لا يمثل أداة للتنشئة الاجتماعية بالمعنى الكلاسيكي لسوسيولوجيا التربية لكن أداة لعالمية التفكير بفضل إمكانية معرفة شاملة للعالم داخل الجيل حيث سماه ماركس " الإنسان العميق l'homme profond ".

2.1.3. التربية وأنماط السلطة

إن براديغمات التفاعلية من النوع الفيبري (نسبة إلى عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر) تتضمن منهجا تأويليا في فهم الفعل الاجتماعي و هو موجه نحو هدف أو أهداف محددة من حيث أنه:

- عقلاني: معرفة الفاعل الاجتماعي للموقف الاجتماعي بحيث يملك أفكارا و نماذج من المعرفة لاختيار الفعل أو الأفعال.

- قصدي لكل فاعل اجتماعي هدف أو أهداف و يعمل على تتبع تنفيذ هذه الأهداف.

- له دلالة: أهمية المعايير و القيم التي توجه اختياره و التزامه بهذه الأهداف.

هذه الأفعال التي لها دلالة قصدية مبنية على فرضية عناصر سابقة لتوجيه الفعل " تفسر سلوكيات الفاعلين بميزة قصدية و بالتالي هي حالة وجود لوضعية الأفعال " (Raymond Boudon , 2009 p199)، و لفهم هذه الدلالة للفعل الاجتماعي في مضمونه التربوي يتم تقديم مثالين:

- الأول يتعلق بطرح ماكس فيبر لأهداف التربية من حيث الماكروسوسيولوجيا

Macrosociologie في مجال الديانات و السياسة للمجتمعات

- الثاني ما قدمه ريمون بودون كمثال في إطار الميكروسوسيولوجيا Microsociologie لتحليل الباحث الاجتماعي الإنجليزي بازيل برنستين حول العلاقة بين النجاح في التعليم و الأصول الاجتماعية .

- التأويل الفيبري للتربية وأنماط السلطة

في الموسوعة العالمية 1972 يعرض عالم الاجتماع الفرنسي جون كلود باسرون مقالا يبين فيه فرضية ماكس فيبر التي تتعلق بأن التصنيفات البيداغوجية الملاحظة تستند على تصنيف " الشرعيات البيداغوجية " Légitimités Pédagogiques (التكوين المتخصص، التكوين لنمط الحياة) حول النظام الاجتماعي في الصين الكونفوشوسية، و يعقب جون كلود باسرون أن العلاقات البيداغوجية هي علاقة قوة و هذا ما يزال صحيحا للبيداغوجيات الليبرالية و ليس السلطوية . (Guy Vincent,2009, p76)

في مجال أهداف التربية تاريخيا يوجد قطبين: من جهة موهبة الكاريزم Charisme (خصائص البطولة أو مواهب سحرية) ، و من جهة أخرى التعليم المتخصص، فالنوع الأول يمثل البنية الكارزمية و الثاني البنية البيروقراطية. بين هذين المتناقضين الراديكاليين نجد كل أنواع التربية التي تريد التثقيف و يوجد عند التلميذ نوع محدد من نمط الحياة، سواء كانت لائكية أو دينية في كل الحالات هو نمط الحياة الذي يناسب المكانة. (ibid.p77.)

بالنسبة لماكس فيبر أن أهداف التربية لا تتحقق في المجتمع إلا من خلال مفهوم السلطة و دورها في تحديد العلاقات الاجتماعية و تعمل على ترسيخ مفهوم الطاعة عند الأفراد كمعتقد شرعي و عقلائي " هي قوة تدل على فرص انتصار إرادة الفرد داخل العلاقة الاجتماعية حتى وان كانت ضد كل المقاومات و لا يهم على ما تستند هذه الفرص...فرصة لإيجاد أفراد محددين مهنيين لطاعة نظام، كل السلطات تبحث عن إيقاظ و الحفاظ على الاعتقاد بشرعية هذه السلطة" (ibid. p78) و يمكن الإشارة إلى علاقات السلطة بالبيداغوجيا كمحدد شرعي للحفاظ على هذه السلطة و ديمومتها في الجدول أسفله.

أنواع الهيمنة أو السلطة	أنواع البيداغوجيا	الأهداف

الهيمنة أو السلطة الكاريزمية	فعل الإيقاظ Eveiller	ترسيخ الأعمال البطولية لمنح للمبتدئ روح جديدة أي ولادة جديدة، و إيقاظ تلك القدرة التي هي قوة فطرية في الإنسان
السلطة الشرعية-العقلانية	فعل الترويض Dresser	تربية التلاميذ على اكتساب مهارات عملية للأعمال الإدارية (إدارة المكتب، الورشة، مخابر...)
السلطة التقليدية	التشكيل Formaliser	تشكيل الطفل حسب الثقافة المثالية المهيمنة للمجتمع Homme de Culture

3.1.3. علاقة الأصل الاجتماعي بالنجاح في التعليم

تقوم الفرضية عند عالم الاجتماع الإنجليزي بازيل برنستين Basil Bernstein على أن العلاقات تتمظهر بين العائلات بصور مختلفة وهذا راجع إلى نوع طبقة الانتماء العائلي. هذه الاختلافات تحدد مثلا استعمال طرق و أساليب تتعلق بمتغير "النظام الصارم" نحو أبنائها داخل العائلة التي تنتهي إلى الطبقة الدنيا، في المقابل تتبع العائلة التي تنتهي إلى الطبقة العليا على أسلوب متغير "الإقناع الخاص".

هذان المتغيران النظام و الإقناع هما أشكال علائقية تشترك عبر النظام اللغوي لعملية التواصل عند العائلات، وهذه الفروقات حسب بازيل برنستين هي فروقات من النوع المعرفي Différences Cognitives الضمنية التي تعمل المدرسة على تعزيزها عبر النظام التعليمي. و حسب ريمون بودون معقبا على مثال برنستين أن التحليل ينتهي إلى براديغم المعرفة كالتالي " في النتيجة الفروق بين الطبقات ذات أشكال للعلاقات العائلية، فان أطفال الطبقات العليا تأتي إلى المدرسة مزودة بتعليم قبلي Préapprentissage حيث أطفال الطبقة الدنيا لا يستفيدون منه كثيرا." (Raymond Boudon, Op cite, p 232)

العجز اللغوي والشفرة Code

تتمحور أعمال بازيل برنستين في مجال سوسيولوجيا التربية حول علاقات الهيمنة بين الطبقات الاجتماعية في ضوء صفات التربية و العامل الاقتصادي، و دور النظام التعليمي في ترسيخ هذه الهيمنة عبر المناهج و المعارف داخل العملية التعليمية. تبرز هذه العلاقة كما يرى برنستين في الوظائف

الاجتماعية للغة عند الجماعات المختلفة و تأثيرها على تعلم الطفل الاجتماعي و استجابته التربوية حيث يحدد التقسيم الاجتماعي للطبقات نوعين من العائلة:

- العائلة المتومضعة أو المركزية Familles Positionnelles تتميز بوجود عناصر علائقية مترابطة فيما بينها حيث اللغة المشتركة أو العامة تتميز بشفرة أو رمز محدود Code Restreint في عملية الاتصال تستعمل فيها جمل قصيرة ذات قواعد نحوية بسيطة عادة غير منتهية الجملة ، أي عبارات متقطعة و مبتورة و استعمال الصفات في التواصل اللغوي محدود و تعميم ضعيف للرموز و تفضل فيه الوصف على التحليل في القضايا. هذا النوع من النموذج المثالي تتصف به عائلات الطبقة الدنيا أو طبقة العمال.

- العائلة الموجهة نحو الشخص Famille Orientée vers la Personne و هي العائلة التي تقوم في علاقاتها على التفاهم، و تستعمل هذا النوع من العائلات اللغة الشكلية التي تتميز بشفرة أو رمز متطور Code Elaboré بتنظيم للقواعد النحوية و استعمال التحليل بدل الوصف و البناءات المنطقية، و تهتم في تربية الأبناء على القيم المجردة و العالمية و يستعمل هذا النوع من النموذج المثالي عند الطبقة العليا.

يرى بازيل برنستين هذه الوضعية من حيث التواصل اللغوي داخل العائلات ، أن المدرسة هي فضاء لتعزيز اللغة الشكلية ذات الرمز المتطور باعتباره شفرة مرجعية قريبة من ثقافة الطبقة العليا، و بالتالي مهما أدت المدرسة من دور في تقليل فرص اللامساواة في التعليم تبقى دائما الفوارق الاجتماعية في أبعادها الاقتصادية و الثقافية مهمة في التحليل السوسيولوجي للظواهر التربوية .

4. براديفمات محددة Paradigmes Déterminants

1.4. الاندماج الاجتماعي

يطرح البراديفم المحدد من نوع وظيفي (تحليل عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز) مفهوم التوازن الاجتماعي في مقابل الصراع الاجتماعي من حيث تعلم الأدوار، و هي الملائمة بين نظام التوجيه المعياري Orientation Normative و نظام الفعل من أجل جمع الأفراد حول أهداف شرعية تمنحها المجتمع. فالنظام المعياري Système Normatif هو مؤسسة تتمظهر فيها العمليات المعرفية و الوجدانية و التقويمية للمواقف من تعلم الأدوار تبعا للمراكز بحيث يكون النظام المعياري ملزم للجماعة" المؤسسات هي أنظمة معيارية و هي أساليب للعمل ، للشعور، للتفكير "متبلورة" Cristallisés تقريبا ثابتة و ملزمة و متميزة لجماعة اجتماعية... هي قواعد اللعبة المرتبطة بقدرات الفاعل التي تسمح ببعض الكفاءات حيث البعض مشروعة و الأخرى ليست كذلك". (Nathalie Bulle, Op cite, p103)

يمثل الاندماج الاجتماعي مؤشر قوي و دال على التوازن في المجتمع و مؤسس على قيم موزعة من خلال الإجماع Consensus و يرى تالكوت بارسونز انه يوجد في المدرسة نسقين الأول محدد Identifiant مع المعلم و الثاني نسق التعلم Système d' apprentissage يحدد دور التلميذ في العملية التعليمية فالمعلم منوط بدور في إطار نسق التوجيه القيمي للاهتمام بتحقيق القيم العالمية عبر المدرسة و لا ينصب على تحقيق احتياجات التلميذ، و التوجيه القيمي له بعدان: (Nathalie Bulle, Op cite, pp105-106)

- البعد الأول معرفي: يتعلق بالاستعدادات المعرفية و الفكرية

- البعد الثاني أخلاقي: نشر القيم العالمية من خلال مفهوم المواطنة (مبادئ التعاون، الاحترام، المسؤولية، العمل).

عن طريق الاندماج و التنشئة فالمدرسة تزيد من المساواة في الفرص الاجتماعية المعاصرة ككل المؤسسات الاجتماعية و أكد بارسونز على دور "وكالة التنشئة الاجتماعية" في ظل المجتمعات " فهي في نظره بإخراجها للطفل من العالم الأسري و من قيمة التي تبقى تعبيرية قبل كل شيء تلقنه القيم الأداتية Valeurs Instrumentales السائدة في المجتمع... تمثل المدرسة بصفة جليلة عاملا للتحرر و التقدم الجماعي" (عبد الكريم غريب; 2009، ص55)

2.4. الهابيتوس منتج للتمايز

تتجه أعمال عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو Pierre Bourdieu إلى الدور الذي تؤديه العوامل التربوية و التعليمية في الحقل التعليمي كشكل من أشكال رأسمال رمزي Capital Symbolique في السيطرة على العلاقات، باعتبارها علاقات قوى رمزية تمرر عبر النظام التربوي لاحتلال مواقع اجتماعية. يحلل بيار بورديو علاقة النجاح بالأصل الاجتماعي للطلبة حيث أن التعليم نظام فعال و مقنع و يمرر بدون انتباه كنوع من تعسف ثقافي، تقنع الآخرين على أنه موهبة. و هو يعود إلى المهارات و الكفاءات الفردية و تقنع الخاسرين الذين لا يمتلكون رأسمال ثقافي قريب من ثقافة المدرسة بالرضا للواقع القائم.

إن ديمومة و استمرار إعادة إنتاج الطبقة حيث يمثل الهابيتوس Habitus مفتاح لفهم الممارسات الممكنة لثقافة الطبقة المهيمنة لتمرر امتيازاتها و تستحضره في مواقفها " فالمفهوم يحمل ثقلا نظريا كبيرا مما قاد احد النقاد المتعاطفين إلى وصفه باعتباره آلهة نظرية، يربط بورديو بواسطتها البنى الموضوعية

بالنشاط الفردي" (ديفيد سوارتز، 2014، ص 141) فهو يعمل في كل لحظة كمجموعة من الأنماط المتواترة و المستقرة المستدمجة للفاعلين و يقرأ على النحو التالي " نسق الخطط المتينة المكتسبة من التصورات و الفكر و الفعل يتولد عن أوضاع اجتماعية موضوعية لكنه يميل إلى الاستمرار حتى بعد تغيير تلك الأوضاع " (رث والاس، السون وولف، 2010، ص199). يمكن ترجمة بنية الهيمنة من خلال الشكل التالي حيث أن الأصل الاجتماعي للآباء يستمر في التأثير و تحديد في توقع المكانة الاجتماعية كسيرورة حتمية Déterminante عبر انتقاء اجتماعي للشهادات للأبناء.

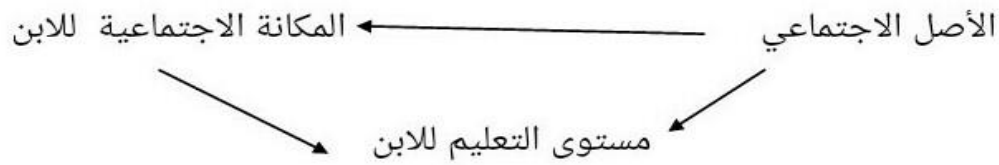
الأصل الاجتماعي للأب ← المستوى التعليمي للابن ← المكانة الاجتماعية للابن

5. براديغم الاختيار العقلاني

مصطلح المنهجية الفردانية Individualisme Méthodologique ظهر في 1871 عند كارل منجر (عالم اقتصاد نمساوي نيوكلاسيكي) و استمرت كذلك مع عالم الاقتصاد جوزيف شومتر في مجال علم الاجتماع، وأصبح محور في السوسيولوجيا الفهمية عند ماكس فيبر. إذ تستند هذه النظرية في تحليلاتها إلى المبادرة الفردية في اتخاذ قراراته و التي هي نتائج لهذه المبادرة.

يعتبر عالم الاجتماع الفرنسي ريمون بودون Raymond Boudon أحد أهم المنظرين و المدافعين بقوة عن المنهجية الفردانية و التي هي أهم اتجاه في السوسيولوجيا المعاصرة عموما و على وجه الخصوص في تحليل و تفسير القضايا التربوية من منظور براديغم الاختيار العقلاني في فهم إشكاليات التعليم، باعتبار الفرد وحدة مرجعية في التحليل السوسيولوجي للقضايا التربوية" مصطلح العقلانية المستلهم من نظريات الفاعل الاقتصادي يمثل مفهوم مركزي للتفسير يترجم وجود علاقة ليست محددة و لكن مفهومة بين وضعية الفاعل وفعله.

إن عقلانية الفاعل الاجتماعي هي بالفعل: "محدودة"، "ذاتية"، "إجرائية"، "معرفية"، "الخ..." (Nathalie Bulle, Op cite, p 84) . يوظف ريمون بودون المنهجية الفردانية في فهم استراتيجيات الاختيارات العقلانية لدى التلميذ في النظام التعليمي . في تحليل ريمون بودون أن في الفضاء المدرسي لا يوجد تطابق بين البنية التعليمية (توزيع التلاميذ حسب الشهادات) وبين البنية الاجتماعية (توزيع المواقع الاجتماعية). " إن ما يريد بودون توضيحه في مساهمته يتمثل في أن بناء خيارات الفرد يجعل مثل هذه المخرجات محتومة تماما و يوضح أننا نريد ان نفعل أفضل من هذا بكثير لننظر إلى التناقضات التي تنشأ من تجمع قرارات الفرد أكثر مما تنشأ من التفسيرات الثقافية لما حصل" (رث والاس، السون وولف، 2010، ص531)



يتعلق هذا الاختيار في استراتيجيات أفراد بالتكلفة و الفوائد، حيث يختار التلميذ و أسرته المسلك الأكثر مردودية تبعاً لمصلحتهما. فمن الناحية النفعية أن ابن الإطار أو الفئات العليا في التدرج الاجتماعي أن يتحصل على شهادة البكالوريا أفضل من شهادة التعليم المتوسط تفادياً لمخاطر الانحدار الاجتماعي أو حراك اجتماعي تنازلي، في حين أن ابن العامل البسيط يمكن بشهادة التعليم المتوسط في حساباته و اختياراته العقلانية أن احتمال الارتقاء قد يكون مضموناً.

إن قرار التلميذ يأخذ في الحسبان مع تقديرات الفوائد أو العائدات " المبرحة " مع تحمل التكلفة سواء كانت مادية أو نفسية، فالاستراتيجية التعليمية للفاعل تتضمن تنسيق بين التكلفة و المخاطر لاتخاذ القرارات و الحصول على فوائد أو أرباح المنتظرة. من خلال الشكل يبين ريمون بودون بنية إيديولوجية الاستحقاق Idéologie Méritocratique في مقابل بنية إيديولوجية الموهبة Idéologie du Don لبيار بورديو، وكيف أن الأصل الاجتماعي للأب لا يحدد و لا يؤثر بالضرورة على المكانة الاجتماعية للابن بل يرجع إلى اختيارات الفرد و العائلة معاً.

إن توزيع مستويات التلقين ينتج عن تجميع تصرفات فردية، لا يمكن اعتبارها متحررة من إكراهها بنيوية صرفة، بينما ينفلت توزيع الوضعيات الاجتماعية بصفة تامة تقريباً من المبادرات الفردية، و ذلك لأن هذا التوزيع يتم تحديده بشكل أوسع من قبل إكراهات اقتصادية. و كولوجية. (عبد الكريم غريب، 2009، ص 68).

أضحت اليوم سوسيولوجيا التربية في قلب الاهتمامات في الحقل المعرفي الإنساني والاجتماعي لفهم الظواهر التربوية و اشكالياتها على مستوى الماكروسوسيولوجيا و الميكروسوسيولوجيا و من المحلي إلى العالمي. لذا فإن الاهتمام بسوسيولوجيا التربية اقتحم كل مجالات الحياة الاجتماعية كتخصص علمي و تربوي نتجت عنه بناءات نظرية قيمة، و مجموع من الدراسات تتسم باتساقها و الطابع التراكمي مس كل الفاعلين في المجتمع من الفرد، الأسرة، المؤسسات، الجماعات، التنظيمات، الدول، الأمم.

المراجع

- بيرسي، كوهن. (1985). "النظرية الاجتماعية الحديثة"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

• توماس، كون.(2007). "بنية الثورات العلمية". ترجمة حيدر حاج إسماعيل، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1 ، بيروت، لبنان.

• ديفيد، سوارتز.(2014). "الثقافة و القوة ،علم اجتماع بيار بورديو". ترجمة عبد الكريم الحوراني، دار المجدلوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

• رث ،والاس. السون ،وولف(2010). "النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية". ترجمة محمد عبد الكريم الحوراني، دار المجدلوي للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

• عبد الكريم، غريب.(2009). "سوسيولوجيا المدرسة". مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.

- Karl, Marc, & Frédéric, Engels, (1976). " Critique de l'éducation et de l'enseignement, Introduction". Traduction et notes de Roger Dangeville <http://www.classiques.uqac.ca>
- Angèle Kremer, Marietti. " Le paradigme scientifique : cadres théoriques, perception, mutation". www.dogma.lu/pdf/AKM-ParadigmeScientifique.pdf.
- Guy ,Vincent.(2009). " les types sociologique d'éducation selon Max Weber". revue française de pédagogie juillet- aout-septembre.
- Masterman, Margaret. "The nature of a paradigm .in Gilles Willet, Paradigme, Théorie, Modèle, Schéma, qu'est-ce donc". www.communicationorganisation.revues.org/1873.
- Nathalie, Bulle .(2000). "Sociologie et Education". Presse universitaires de France, 1édition, Paris, France.
- Pierre, Dandurand, & Émile ,Ollivier .(1987). " Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet". Un article publié dans la revue Sociologie et sociétés, vol. XIX, no 2, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, Canada.
- Raymond ,Boudon.(2009). "Effets pervers et Ordre social". Presses universitaires de France ,3 édition, Paris, France.

**واقع إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين
ومدى فعاليتها من وجهة نظر الأخصائيين
(دراسة ميدانية في مراكز النفسية البيداغوجية وجمعيات التوحد سعيدة)**

شريف زهرة : طالبة دكتوراه

إشراف: أ.د / شريفي علي - جامعة سعيدة .

مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 05 جوان 2018	تاريخ الإرسال: 13 ماي 2018
ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع الإجراءات والآليات المعتمدة في تشخيص الأطفال التوحديين، ومعرفة فعالية كل أداة من هذه الأدوات على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية للعلاج النفسي وجمعية الإرادة لأطفال التوحد بولاية سعيدة، تكونت عينة الدراسة من 26 اخصائي باختلاف تخصصاتهم، ولتحقيق الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي. تم استخدام استبيان من اعداد الباحثة لمعرفة الإجراءات والآليات المعتمدة والمستعملة في التشخيص وفعاليتها. تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. وقد توصلت النتائج إلى: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات الإجراءات والآليات في تشخيص اضطراب التوحد في المراكز والجمعيات بولاية سعيدة، لا توجد فروق بين كل من الجنسين وسنوات الخبرة والتخصص من حيث فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين.		
الكلمات المفتاحية: الآليات والإجراءات التشخيصية؛ أطفال التوحديين؛ فعالية الأدوات.		
Abstract The currast study aimed at knowing the neality of procedures and mechanisms to diagnosis the autistic children and therefore to know the efficacy of every tool across the psycho-pedagogical centres, and the association of autistic children in saida. Asample of a study included 26 specialists with different specialities. To achieve that goal, the focus was based on dexriptive method with the use of such a questionnaire prepared by the nesearcher to know the procedures and mechanisms used in diagnosis and its efficacy. Data were analysed using the so-called statistical package of social sciences. The results showed that there were some differenes of statistical significance between the use of procedures and mechanisms in the dignosis of the autistic disturbance in centres and associations in saida. No differences between sexes, years of experience and speciality, efficacy of there procedures and mechanisms of diagnosis of autistic children.		
Key words: Mechanisms and diagnosis procedures, autistic children, efficacy of tools.		

يعتبر التوحد من إعاقات نمائية معقدة تستمر طوال العمر، تظهر هذه الإعاقة عادة خلال الأعوام الثلاثة الأولى من الحياة وتؤثر على الطريقة التي يتواصل من خلالها الشخص مع الناس. هناك العديد من المؤسسات والجمعيات عبر العالم أنشئت وتعدى بمرض التوحد، كجمعية التوحد في بريطانيا وجمعية التوحد في أمريكا بحيث تعرف جمعية التوحد في بريطانيا (NAS) التوحد عبارة عن إعاقات تؤثر على الطريقة التي يتواصل بها الطفل مع الناس من حوله، وعلى الرغم من أنه تتميز بدرجات واسعة النطاق من الشدة، إلا أن جميع الذين يعانون من التوحد يتميزون بثلاث ICI من الإعاقات في التفاعل الاجتماعي، الاتصال الاجتماعي، التخيل بالإضافة إلى هذا الثلاث، تعبير النماذج السلوكية المتكررة خاصة ملحوظة لديهم، وترى الجمعية التوحد في أمريكا ASA أن التوحد يعتبر من إعاقات نمائية شديدة تستمر طوال الحياة وتظهر عادة خلال الأعوام الثلاثة الأولى من العمر، ويؤثر التوحد على النمو السوي للدماغ في المجالات التي تتحكم بالثلاثية التالية CIS. (محمد صالح الامام وفؤاد عبد الجوالدة، 2010، ص20).

يتصف الأطفال المصابين باضطراب التوحد في فشل العلاقات التفاعل الاجتماعي، والاتصال الشفهي، والنشاط التخيلي والأنشطة الاجتماعية، مرتبطة بأنواع مرضية من السلوك وشكل خاص، تجنب الحملقة (الاتصال البصري)، والنشاط الزائد، والنمطية، والتقلب، والإصرار على الروتين بالإضافة إلى كثير من الحركات الألية. (نيللي محمد العطار، 2013، ص7).

كما يعد اضطراب التوحد Autism من الإعاقات التي دارت حوله الكثير من التساؤلات والاستفسارات منذ اكتشافه من قبل الطبيب الأمريكي ليو كانر Leo Kanner 1943، إذا يعتبر من الاضطرابات حديثة الاكتشاف مقارنة بالإعاقات الأخرى كالإعاقة الذهنية والبصرية... وغيرها. حيث تم الاعتراف باضطراب التوحد رسميا لأول مرة عام 1977، من قبل منظمة الصحة العالمية في تصنيفها للأمراض ICD-international-Classification of Disease. ومن عام 1943 وحتى 1977 أطلق على هذا الاضطراب أسماء متعددة منها التوحد الطفولي، توحد، الطفولة المبكر، ذهان الطفولة، اضطراب وجداني، نمو غير سوي، التمرکز نحو الذات الطفولية. (شوقي أحمد غانم، 2013، ص21).

أشارت الدراسات العلمية إلى أن التوحد حالة قد يعاني منها الأطفال من كافة الشرائح الاجتماعية بصرف النظر عن المتغيرات المعرفية والاقتصادية والاجتماعية، أو الأصول المعرفية. كما أنه ليس حكرا

على فئة عمرية أو نوعية من الناس، بل قد يظهر لدى كافة الأعمار والأجناس والطبقات. (أسامة فاروق مصطفى والسيد كامل الشربيني، 2011، ص31). تتراوح نسبة انتشار التوحد حسب جليبج 1988 Gillberg بين الأطفال من (2.4) لكل 10.000 طفل، بحيث يقدر حدوث التوحد بحوالي (4.0-6.7) لكل 10.000.

وانتهت نتائج دراسة وينج 1993 Wing إلى أن معدلات انتشار التوحد تبلغ (1 إلى 16) لكل 10.000 في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان. كما أشارت فومبيرون 2003 Fombinne في دراسته من خلال تحليل 312 مسحا أجريت في 13 قطرا إلى معدل انتشاره بلغ 10 حالات لكل ألف طفل (أسامة فاروق مصطفى والسيد كامل الشربيني، 2011، ص30).

وبلغت معدلات انتشار التوحد وطيف التوحد حسب الدراسات الحديثة بأنها مرتبطة به أصبحت الآن أكثر مما هو معروف في القرن المنصرم، وبلغت معدلات الانتشار بواقع طفل لكل 150 طفل، وهي تمس الذكور أكثر من الإناث بنسب تتراوح (1.4) (أسامة فاروق مصطفى والسيد كامل الشربيني، ص30). أما في الجزائر فارتفع العدد المصريح به في سنة 2004 إلى الضعف من 40000 حالة 80000 حالة (<http://www.djazairress.com>) فقد بينت أرقام مقدمة من طرف مختصين في مجال الصحة أن الجزائر تحصي أسبوعيا ظهور 17 حالة جديدة لمرض التوحد (<http://www.elkhabar.com>).

ولا يزال العديد من الدراسات العلمية المتقدمة الى هذه اللحظة تبحث عن أسباب حدوث اضطراب التوحد، إذا لم تستطع أفضل هذه الدراسات تقديم أي سبب مؤكد ومحدد لحدوث اضطراب التوحد عند الطفل، وإنما ما قدم لحد الآن عبارة عن فرضيات منها: الأسباب البيولوجية، والوراثية، الكيميائية، الجينية، الايضية، البيئية، وفرضيات تناول الأم للأدوية أثناء الحمل وفرضية اللقاحات والتسمم. (شوقي أحمد غانم، 2013، ص21).

تعتبر عملية التشخيص نقطة البدء في تحديد أساليب العلاج الفعال للطفل، واختيار أسلوب التدخل المناسب، حيث يمدنا التشخيص بالمعلومات الأساسية والخلفية النمائية للحالة، فالتشخيص هو العملية الأساسية التي تساعد في اصدار حكم على سلوك ما تبعا لمعايير معينة مع تبيان جوانب القوة والضعف وفي ذلك السلوك ومن ثم إجراء التدخل العلاجي المبكر. (فرحاني السيد محمود، 2015، ص35). كما يجب أن تتم عملية تشخيص الأفراد المصابين بالتوحد ضمن برنامج متكامل يعد من قبل فريق من المتخصصين، بحيث يشمل جوانب النمو الجسمية والحسية والحركية والعقلية والانفعالية

والاجتماعية حتى يظهر جوانب القصور والضعف بدقة، مما يساعد على تقديم الخدمات العلاجية والتأهيلية المتكاملة اللازمة، للارتقاء بالطفل وتنميته في جميع نواحي النمو في الوقت نفسه بحيث لا يتم الاهتمام بناحية أو أكثر دون النواحي الأخرى. ويتفق الباحثون على ضرورة التقييم الكامل والتشخيص التكاملي أو متعدد الأبعاد، بحيث يغطي التشخيص التكاملي النواحي والجوانب الطبية التكوينية والصحية، والنفسية والأسرية والاجتماعية والتربوية والتعليمية، وبذلك يكون التشخيص كاملا وشاملا لكل مظاهر التوحد. (مصطفى نوري القمش، 2011، ص103). بحيث يكتسب التشخيص المبكر أهمية قصوى من أجل البدء في تقديم الخدمات على نحو مبكر.

وللقيام بهذه العملية لابد من تبني إجراءات وآليات تشخيصية يعتمد عليها لوضع تشخيص أكثر وضوحا، وأكثر دقة وملائمة، وعليه أيجاد خطة وعملية تكفل مناسبة. سنحاول في هذه الورقة أن نلتمس معرفة اضطراب التوحد ومعرفة وتحديد الإجراءات والآليات المستخدمة والمعتمدة في التشخيص ومستوى فعالية هذه الإجراءات والأدوات.

2-مشكلة الدراسة:

تعتبر التشخيص من الأمور الصعبة التي تواجه المختصين والباحثين في مجال اضطراب التوحد، لما يتميز به هذا اضطراب من غموض في بنيته وعدم تجانس اعراض المصابين به، وعدم الوصول إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء الإصابة به، والهدف من عملية التشخيص هو الوصول الى خطة علاجية وتجديد أهم الأساليب للتكفل بهؤلاء الأطفال، ونظرا لأهمية هذه الخطوة فإنه يقوم بها فريق متكامل من الاختصاصيين، يعتمدون على معايير ومحكات وإجراءات وآليات لتشخيص الأطفال مصابين بهذا الاضطراب للتمكن من جمع المعلومات والبيانات الكافية الي تتيح وضع صورة كاملة وشاملة للطفل ، ولهذا نود من خلال هذا البحث معرفة هذه الإجراءات والآليات وواقع تطبيقها ومدى نجاعتها في عملية التشخيص بمراكز وجمعيات التي يعنى باضطراب التوحد بولاية سعيدة، وعليه تم طرح التساؤلات التالية:

2-1-التساؤل الرئيسي:

ما هو واقع الإجراءات والآليات المستخدمة في تشخيص الأطفال التوحديين في المراكز الخاصة بالتوحد بولاية سعيدة؟ وما مدى فعاليتها؟

2-2-التساؤلات الفرعية:

- ماهي إجراءات واليات التشخيص الأكثر استخداما في مراكز وجمعيات ولاية سعيدة؟
- هل توجد فروق من ناحية استخدامهما في المراكز والجمعيات بولاية سعيدة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير التخصص؟

3-الفرضيات:

- لا توجد فروق في الاستخدام بين المراكز النفسية البيداغوجية والجمعيات في ولاية سعيدة؟
- يعد مقياس cars2 من أكثر المقاييس استخداما في جميع المراكز والجمعيات بولاية سعيدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير الجنس؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير الخبرة؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير التخصص؟

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على الإجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين.
- التعرف على مستوى فعالية هذه الإجراءات والأدوات في التشخيص.

- تحديد الفروق في فعالية الإجراءات والآليات المعتمدة في تشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال المصابين به لكل من الجنس والخبرة والتخصص والمؤهل العلمي لدى الأخصائيين.

5-أهمية الدراسة:

- محاولة التعرف على طبيعة اضطراب التوحد لدى الأطفال التوحديين من جميع جوانبه.
- التعرف على الإجراءات والآليات المعتمدة في تشخيص الأطفال المصابين بالتوحد وفعالية هذه الأدوات.
- قلة الدراسات والبحوث في هذا المجال محليا.

6- حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: لقد تم تنفيذ هذه الدراسة في الثلاثي الأول من سنة 2018.
- الحدود المكانية: تم اجراء هذه الدراسة في المراكز النفسية البيداغوجية والجمعيات الخاصة بالتوحد بولاية سعيدة.

-الحدود البشرية: استهدفت الدراسة الاخصائيين الذين لهم علاقة باضطراب التوحد.

6-التعاريف الإجرائية:

-إجراءات وآليات تشخيص التوحد: هي الأدوات التي تستخدم في تشخيص الأطفال التوحديين، بالإضافة الى اجراءات أخرى تعتمد في التشخيص.

-التوحد: هو اضطراب نمائي تطوري معقد يصيب الأطفال في السنوات الأولى من العمر ويستمر معه طوال حياته يكون نتيجة اضطرابات نيولوجية تؤثر على وظائف المخ.

-فعالية الأداة: هي قدرة الإجراءات والآليات المعتمدة في التشخيص في الكشف عما إذا كان الطفل حقا مصاب بالتوحد أم لا.

7-الدراسات السابقة:

لقد تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، الا ان الباحثة لم تتمكن من إيجاد دراسة محددة لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، الا انها وجدت مجموعة من الدراسات التي تناولت اضطراب التوحد مع عدة متغيرات أخرى يمكن الاستفادة منها، تذكر منها:

1-7- دراسة عادل عبد الله محمد (2008):

جاءت تحت عنوان "مقياس الطفل التوحدي"، هدفت الى بناء مقياس لتشخيص الأطفال المصابين بالتوحد وتحديدهم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال المصابين باضطرابات أخرى، وذلك حتى يتم تقديم الخدمات والخطط والبرامج التدريبية والتربوية والتعليمية لهم بما يساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع المصري. تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 13، تم إعطاء درجة واحدة للاستجابة ب: نعم و صفر للاستجابة: لا، يتكون من 14 عبارة، وقد بلغ معامل الصدق 0.86 وبعد تقييم الاختصائين وتقييم أولياء الأمور بلغت: 0.93 وهي جميعها تدل على قيم دالة إحصائيا.

2-7- دراسة نايف بن عابد بن إبراهيم الزراع (2004):

جاءت تحت عنوان "قائمة تقدير السلوك التوحدي" مقياس خاص بفئة التوحد مطور على بيئة عربية، هدفت إلى اعداد أداة للكشف عن الطلبة ذوي التوحد بحيث تتوفر فيها دلالات صدق وثبات مقبولين تبرر استخدامها في الكشف عن حالات التوحد في البيئة السعودية. تكونت عينة الدراسة 180 حالة اختيرت طريقة قصدية، تكونت القائمة النهائية من 201 فقرة موزعة على 7 ابعاد، تم التوصل الى دلالات عن صدق وثبات تتلائم والبيئة السعودية.

3-7- دراسة السيد علي سيد أحمد (2014م):

هدفت الدراسة إلى دراسة مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد تكونت عينة البحث من (100) طفل يعانون من اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8-13) سنة بمتوسط عمري قدره (10-15) سنوات وانحراف معياري قدره (1.68)، الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي: الإصدار الثاني لمقياس جيليام للتوحد، ومقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد توصلت النتائج إلى أن مشكلات تناول الطعام الأكثر شيوعا بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد هي بالترتيب: مشكلات رفض الطعام يليها مشكلات الانتقائية المفرطة للطعام، ويعقبها مشكلات السلوكيات المعرقلة لتناول الطعام، ثم المشكلات السلوكية التي تحدث أثناء تناول الطعام، كما

توصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين جميع أعراض اضطراب التوحد ومشكلات تناول الطعام لدى 1010 إحصائيا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كما توصلت أيضا، الأطفال ذوي اضطراب التوحد صغار السن وكبار السن في مشكلات تناول الطعام.

4-7- دراسة أحمد نايل الغريز (2016):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والإرشاد في مؤسسات أطفال التوحد في الأردن، شمل مجتمع الدراسة جميع المؤسسات وتم اختيار 6 منها عشوائيا كعينة للدراسة، تم استخدام قائمة مكونة من 54 فقرة تمثل أبعاد التعليم والتشخيص والإرشاد، خلصت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤسسات أطفال التوحد في أبعاد التعليم والتشخيص والإرشاد، ووجود فروق دالة إحصائية في بعد الخدمات التعليمية لصالح مؤسسات القطاع الخاص.

8-التعقيب على الدراسات:

من خلال الدراسات المستعرضة نلاحظ مايلي:

تشابه في الدراسات بحيث أنها تدرس كلها اضطراب التوحد، واختلفت في المتغيرات التي تم ربطها باضطراب التوحد. واختلفت دراستي نايف بن عابد بن إبراهيم الزراع (2004) ودراسة عادل عبد الله التوحدي (2008) هدفت إلى بناء قوائم خاصة بتشخيص الأطفال التوحديين الأولى للمجتمع السعودي والثانية للمجتمع المصري، بحيث جاءت دراسة السيد علي سيد أحمد (2014) التي تناولت دراسة مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ودراسة أحمد نايل الغريز (2016) هدفت إلى معرفة والتحقق من فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والإرشاد في مؤسسات أطفال التوحد في الأردن.

- كان هناك اختلاف في عينات الدراسة: دراسة السيد علي سيد أحمد (2014م) استعملت عينات ذات حجم متوسط لأطفال مصابين باضطراب التوحد بحيث تناولت الدراسة الأولى 125 والدراسة الثانية 100 طفل، ودراسة نايف بن عابد بن إبراهيم الزراع (2004) بلغ عدد أفراد عينتها 180 طفل ودراسة عادل عبد الله التوحدي (2008) كان قوامها 13 طفل توحدي، أما دراسة أحمد نايل الغريز (2016) بلغت العينة 6 مؤسسات لأطفال التوحد.

- بالنسبة للأدوات المستعملة لا حطنا فيما يخص الأدوات المستخدمة عبارة عن مقاييس واختبارات وقوائم نذكر منها: دراسة السيد علي سيد أحمد (2014م) استخدم الأدوات التالية: الإصدار الثاني لمقياس جيليام للتوحد، ومقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ودراسة أحمد نايل الغريير (2016): تم استخدام قائمة مكونة من 54 فقرة موزعة على 3 أبعاد.

- وقد أسفرت معظم نتائج الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين جميع أعراض اضطراب التوحد ومشكلات تناول الطعام، فيما توصلت دراسي نايف بن عابد بن إبراهيم الزراع ودراسة عادل عبد الله التوحدي الى وجود دلالات لصدق وثبات تتلائم والبيئة التي تم بناء الاداة لها.

الجانب النظري للدراسة

1- مفهوم التوحد:

كلمتا التوحد Autism والتوحدي Autistic مشتقتان من الأصل اليوناني Autos وتعني النفس، واليوم تطبق بشكل استثنائي على اضطراب تطوري نسميه التوحد، وقد أعطيت التسمية المفضلة توحـد الطفولة المبكرة Early Infantile Autism أو توحـد الأطفال Children Autism من قبل كانر Kanner.

والتوحد إعاقـة نمائية تطورية تتضح قبل الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، وتتميز بقصور في التفاعل الاجتماعي والاتصال، والأفراد التوحديين يبدون سلوكيات نمطية متكررة ومقيدة.

-يعرف ماكـدونالد 1972: أن التوحد يعني الاستغراق في التخيل المباشر للأفكار والرغبات مع افتقار التواصل مع الواقع. (مصطفى نوري القمش، 2011، ص 17).

-يعرف عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي 1992:

التوحد على أنه "من اضطرابات النمو والتطور الشامل، بمعنى أنه يؤثر على عمليات النمو بصفة عامة، وعادة ما يصيب الأطفال في الثلاث سنوات الأولى، ومع بداية ظهور اللغة، حيث يفتقرون الى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم، وعدم الاهتمام بالآخرين، وتبلد المشاعر". (أسامة فاروق مصطفى والسيد كامل الشربيني، 2011، ص 23).

2- خصائص الأطفال التوحديين تتمثل فيما يلي:

- الإصرار على النمطية، ومقاومة التغيير. وصعوبة التعبير عن الاحتياجات، استخدام الايماءات أو الإشارات بدلا من الكلمات. تكرار الكلمات أو الجمل في موضع غير طبيعي، كادعاء للغة، بالإضافة الى الضحك أو البكاء دون ظهور السبب، إظهار العذاب أو الانهك لأسباب غير واضحة للآخرين، قلة أو عدم وجود التلاقي البصري، غير مستجيب لطرق التدريس التقليدية، الإطالة، حدة القبض على الأشياء، الحساسية الزائدة للألم.

3-أسباب التوحد:

يتفق العلماء على أنه لم تم بعد تحديد الأسباب المباشرة لحدوث الذاتية، لذا بقيت هذه العوامل أو أسباب غير المعروفة، وكل ما ذكر ما مجرد فهو مجرد فرضيات، حيث اجتهد الباحثون في تحديد العوامل فمنهم من يرجع الأسباب الى نفسية، والبعض الآخر جعلها بيولوجية، ونجد فريق ذكر الأسباب البيو كيميائية. ونورد فيما يلي هذه العوامل باختصار:

3-1-أسباب نفسية: ترى نظرية التحليل النفسي أن أسباب ظهور التوحد يكمن في عنصرين أساسين: الخبرات المكبوتة في اللاشعور، وشخصية آباء الأطفال التوحديين. فأما الخبرات المكبوتة في اللاشعور، فهي تعود إلى مرحلة الطفولة المبكرة، وبالتالي فالوالدين المؤثران الأساسيان في الخبرات الاجتماعية، وبالتحديد الأم أما العنصر الثاني، فقد وصف Leo Kanner هؤلاء الآباء بأنهم محتفظون يعانون من الجمود العاطفي المفرطون جيدا في تربيتهم لأبنائهم لدرجة الميكانيكية. (عبد المالك حبي وعيسى تواتي إبراهيم، 2015، ص55).

3-2-أسباب فيزيولوجية:

أولا: استعداد وراثي: أظهرت الدراسات التي أجريت حول التوائم وجود فرصة أكبر لأن يصاب التوائم المتماثلة بالتوحد من التوائم غير المتماثلة "الأخوة"، وتقترح هذه الدراسات أن التوحد أو على الأقل الاحتمال الأكبر للإصابة ببعض الاعتلال الدماغى يمكن أن يكون وراثيا. وهناك فرضية أخرى تقول أن ما يكون وراثيا هو جزء غير سوى من الشفيرة الوراثية، و مجموعة صغيرة من الجينات غير مستقرة محتمل أن تكون سبب في الإصابة بالتوحد.

ثانيا: إصابات في الجهاز العصبي المركزي CNS خلال الحمل وأثناء الولادة وبعدها: تؤدي أية إصابة خلال فترة الحمل الى تعطيل تطور نمو الدماغى السوي مما ينتج عنها تأثير على اللغة والأداء العقلي

والاجتماعي بشكل مستمر مدى الحياة، وتشمل هذه الإصابات مرض الام خلال فترة الحمل ومواجهة مشكلات اثناء الولادة مثل نقص وصول الاكسجين إلى الطفل، أو حدوث مشكلات بعد الولادة مثل الاختناق، إعادة تحريك الطفل... كل هذه الأسباب قد تؤدي الى الإصابة بالتوحد ممن لديهم قابلية وراثية مما يدل على ان مشكلات اثناء الولادة هي نتيجة لتوحد وليست مسببة له.

ثالثا: عدوى فيروسية: هناك دليل على العدوى الفيروسية وخاصة في المراحل المبكرة من الحمل قد تؤدي إل مجموعة من الاضطرابات التطورية النمائية بما فيها التوحد، ومن بين الأمراض المعدية التي تم الإفصاح عنها أنها مرتبطة بالتوحد هي فيروس الحصبة الألمانية، الفيروسات التي تؤدي الى تكاثر الخلايا وزيادة عددها، فيروس الهيريس (القوباء) البسيط، الفطريات المبيضة. وقد ازدادت المخاوف مؤخرا من المطاعم، وخصوصا المطعم الثلاثي، مطعم الحصبة والنكاف والحصبة الألمانية من حيث أن يكون سببا في الإصابة بالتوحد.

رابعا: شذوذ في وظيفة أو تركيب الدماغ: من المتقبل عادة أن يتسبب التوحد-حتى ولو كان طفيفا- بوجود تراكيب أو وظائف غير سوية للدماغ، ومع ذلك، وبما أن الأعراض التوحدية واسعة جدا، من الصعب العثور على منطقة محددة أو مناطق معينة في الدماغ يمكن أن أكون سببا للمرض. ولقد أجريت الأبحاث المكثفة من أجل اكتشاف الكيفية التي يختلف فيها دماغ نظيره الفرد العادي، وكانت النتيجة واسعة النطاق، ولقد تم تحديد شذوذا لدى الافراد مختلفين يعانون من التوحد في أقسام مختلفة من الدماغ.

3-2-أسباب بيو كيميائية: أشارت بعض الدراسات إلى أه توجد علاقة بين الأجهزة العصبية البيو كيميائية والاصابة بالذاتوية، كما أشارت إلى أن المستويات المرتفعة لعدد من أجهزة الإرسال العصبية في دم الأطفال أن الذاتويين نتج عنها تأخر في النضج والقصور في الفهم، كما أكدت دراسة أخرى لي YOUG أن الذاتويين يعانون من ارتفاع نسبة السيروتينين في الدم. (عبد المالك حبي وعيسى تواتي إبراهيم، 2015، ص56).

4-تشخيص اضطراب التوحد:

التشخيص هو عملية يقوم بها المختصون للتحقق من إصابة الأطفال بالتوحد، حتى يتمكنوا من اقتراح برامج علاجية للتدخل والتكفل بهؤلاء الأطفال بطريقة ناجعة وفاعلية، ومازال لحد الساعة رغم التطور التكنولوجي وكثرة الدراسات والأبحاث حول اضطراب التوحد الا ان التشخيص من أكبر المشكلات

والصعوبات التي تواجه المختصين وباحثين في هذا المجال، نظرا لتشابه وتداخل اعراضه مع اضطرابات أخرى. خاصة في الجزائر لعدم تواجد وتوفر العدد القليل للأخصائيين مؤهلين لتشخيص التوحد على مستوى المراكز والجمعيات المتواجدة على التراب الوطني. مما يؤدي إلى وجود أخطاء في عملية التشخيص خصوصا وأن التشخيص المبكر له أهمية وفائدة كبيرة على حياة الطفل، ومهما كان التشخيص متأخرا كان التكفل وعلاج متأخرا يؤدي ذلك إلى صعوبة في التدخل في أوقات لاحقة.

4-1- فريق التشخيص:

للقيام بعملية التشخيص لابد من توفر فريق من الأخصائيين متكامل من جميع الجوانب حتى نتوصل الى تشخيص صحيح وتقييم للحالة، يتكون هذا الفرق من: طبيب أطفال وطبيب أعصاب وأخصائي نفسي وأخصائي اجتماعي وأخصائي نطق ولغة وأخصائي تربية خاصة أخصائي النمو وغيرهم من التخصصات حسب الحاجة، بالإضافة إلى الوالدين.

4-2- صعوبات التشخيص:

تعرض عملية تشخيص التوحد عدة صعوبات نلخصها في مايلي: توافر الخبرة العلمية والعملية والتأهيل العلمي للمشاركين في عملية التشخيص، مدى ملائمة الأدوات التشخيصية المستخدمة للأهداف المرجوة من التشخيص، مدى المساهمة الفعلية والفاعلة من قبل والدي الطفل، اشتراك وتشابه أعراض التوحد مع أعراض اعاقات واضطرابات أخرى، التباين في أعراض التوحد من حالة إلى أخرى، عدم توافر اختبارات ومقاييس كثيرة للتشخيص، تغير الأعراض وشدها مع تقدم الطفل الذي لديه توحد بالعمر. (شوقي أحمد غانم، 2013، ص 53).

4-3- أدوات المعتمدة في تشخيص الأطفال التوحديين:

لا يوجد في الوقت الحاضر أية اختبارات طبية مثل المسح الدماغي والأشعة السينية، أو اختبارات الدم التي يمكن من خلالها التحري عن التوحد، ويتم التشخيص على أساس مظاهر سلوكية معينة، وهناك نظامي تصنيف معياريين معترف بهما دوليا ويتم استخدامهما لتشخيص التوحد وهما:

- التصنيف الدولي للأمراض - الطبعة العاشرة (ICD-10) والذي قامت بإنتاجه منظمة الصحة العالمية - World Health Organization عام 1999.

- الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الخامسة (DSM 5) والذي أصدرته رابطة الأطباء النفسيين الأمريكيين American Psychiatric Association عام 2013. (محمد صالح الامام وفؤاد عبد الجوالده، 2010، ص 65).

بالإضافة إلى عدة أدوات وإجراءات تستخدم وتهدف الى تشخيص اضطراب التوحد نذكر منها:

- الجمعية الأمريكية للطب النفسي (دليل التشخيص) Dsm5

- مقياس تقدير التوحد الطفولي. (CARS)

- الدليل العالمي لتصنيف الأمراض المراجعة العاشرة (ICD-10) 1999 م.

- قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) (GARS)
- مقياس جيليام للتوحد
- الملف النفس تربوي/الإصدار الثالث (PEP-3)

- جدول الملاحظات التشخيصية للتوحد (ADOS)
- مقابلة تشخيص التوحد - المعدلة (ADI/R)
- قائمة التوحد للأطفال دون السنتين (CHAT)

ويفضل ان يبدأ التشخيص المبكر وذلك بملاحظة الطفل من عامين حتى ستة أعوام لما له من أهمية كبيرة في العلاج.

4-4-خطوات تشخيص التوحد:

تتم عملية تشخيص اضطراب التوحد على ثلاث خطوات رئيسية:

1- التدخل والمسح المبكر: هي أول خطوة في التشخيص اضطراب التوحد، والمقصود بها التعرف على الأطفال الذين يظهرون عدد من المؤشرات الخاصة باضطراب التوحد وذلك لإحالتهم لعملية تشخيص متكامل، بمعنى أن المسح يعتبر إنذارا هاما يشير إلى إمكانية أن يكون لدى الطفل اضطراب التوحد بينما التشخيص يؤكد أو ينفي اضطراب التوحد لدى الطفل بشكل رسمي. وتعتبر عملية المسح والكشف المبكر في غاية الأهمية لما لها من علاقة بعملية تقديم الخدمات وخاصة خدمات التدخل المبكر والتي تؤدي إلى

مخرجات تعليمية وتدريبية أفضل بكثير مما هي عليه في حالة تقديم الخدمات المتأخرة. (شوقي أحمد غانم، 2013، ص53).

2- التشخيص المتكامل: وهي تمثل الخطوة الثانية في عملية تشخيص اضطراب التوحد، حيث سيتم هنا إجراء تقييم شامل متعدد التخصصات لكل طفل دلت نتائج الكشف المبكر بأن لديه احتمالية عالية لوجود اضطراب التوحد لديه، فهذه الخطوة هدفها التأكد من وجود اضطراب التوحد لدى الطفل أو عدمه، هي تتضمن توظيف عدد من الأدوات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة منها، بحيث يتم فيها العمل على قياس وتشخيص أكبر قدر ممكن من المجالات النمائية الوظيفية لدى الطفل، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من قبل فريق التشخيص المتكامل، وتتضمن هذه الخطوة مايلي: التقييم الطبي، التقييم النمائي، التقييم السيكلوجي، التقييم السلوكي. (شوقي أحمد غانم، 2013، ص54).

3- التشخيص المميز للتوحد من بين الاضطرابات الموازية الأخرى:

يقصد بالتشخيص المميز: العملية التي يتم من خلالها العمل على استثناء الاضطرابات الأخرى التي تتقاطع مع التوحد في بعض المظاهر السلوكية وذلك للتأكد من مدى دقة التشخيص المعطى للطفل قبل اتخاذ القرار الخاص بنتائج التشخيص المرتبطة بالطفل، وهذه الخطوة تعتبر الخطوة الثالثة والأخيرة في التشخيص، وعملية التشخيص المميز تتم على مستويين هما:

1- المستوى الأول: التمييز ما بين التوحد وبقية اضطرابات طيف التوحد: حيث تم تقديم اضطراب التوحد في الدليل الإحصائي الخامس Dsm5 ضمن ما يعرف باضطراب طيف التوحد، والذي يضم إضافة إلى التوحد: اضطراب اسبرجر واضطراب التفكك الطفولي والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة.

2- المستوى الثاني: التمييز ما بين التوحد وبقية الاضطرابات والإعاقات خارج نطاق اضطراب طيف التوحد: حيث يوجد اضطرابات وإعاقات تتشابه أعراضها السلوكية مع الأعراض السلوكية لاضطراب التوحد ومن هذه الاضطرابات والإعاقات نجد: الإعاقة الذهنية، اضطرابات فصام الطفولة، اضطرابات اللغة، اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه والإعاقة السمعية. (شوقي أحمد غانم، 2013، ص60).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

1- الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية الى التقصي على موضوع الدراسة ومعرفة الإجراءات والاليات التشخيصية المعتمدة وكيفية تطبيقها وكيفية تطبيق عملية التشخيص، وتطبيق الاستبيان والتأكد من خصائصه السيكمومترية، تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة قصدية شملت 10 أخصائيين من مراكز النفسية البيداغوجية وجمعيات التي تعنى بالتوحد بمختلف تخصصاتهم.

2- صدق وثبات الاستبيان:

1-2- صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من الاخصائيين والأساتذة في الاختصاص، وقد تم التعديل وخذف ما يلزم في ضل الاقتراحات المقدمة. وأيضا الصدق الذاتي عبارة عن الجذر التربيعي للثبات حيث بلغت 0.92.

2-2- الثبات: تم قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومعادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronback's الجدول رقم (2): يوضح معامل الثبات بطريقتين ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

مستوى الثبات		
مجموع الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
25	0.86	0.81

وبناء على ما سبق يتضح أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعين واستوفت الشروط الكافية للاختبار الجيد، مما يجعل هذا الاستبيان محل ثقة ويمكن استخدامه للتحقق من أهداف وأعراض الدراسة.

2- الدراسة الأساسية:

1-2- منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي تهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا، وجمع المعلومات واستنتاج النتائج.

2-2- مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في اخصائيين العاملين بالمراكز النفسية البيداغوجية للعلاج النفسي والجمعيات الخاصة بالتوحد.

3- عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من اخصائيين بمختلف تخصصاتهم العاملين بالمراكز النفسية البيداغوجية للعلاج النفسي والجمعيات الخاصة بالتوحد تم اختيارهم قصدية وذلك باختيار الاخصائيين العاملين مع أطفال التوحد فقط والذي بلغ عددهم 26 أخصائي من أصل 28، والجدول التالي يوضح حجم وخصائص العينة:

الجدول رقم (03): يمثل خصائص عينة الأخصائيين حسب الجنس والخبرة والتخصص.

يوضح الجدول رقم (03): خصائص وتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس وسنوات الخبرة والتخصص، نلاحظ أن أغلبية الإحصائيين من الأنثى بنسبة كبيرة بلغت 77%، وتليها الذكر بنسبة 23%، كما نلاحظ توزيع عين الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة، وفيها نسبة الأكبر تحتلها سنوات الخبرة ما بين 1 إلى 5 سنوات بنسبة 42%، لتليها من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 35% وفي المرتبة الأخير من 10 سنوات فما فوق بنسبة 23%، أما متغير التخصص فنلاحظ أن أكبر نسبة احتلها الإحصائيين النفسانيين بنسبة فاقت المتوسط وهي 61%، جاء في المرتبة الثانية 27% والمرتبة الثالثة احتلها كل من أخصائي اجتماعي والإحصائي سلوكي ABA و أخصائي وظيفي/انشغالي بنسبة متساوية بلغت 4% ليحتل المرتبة الأخير كل من أخصائي نفسي-حركي و أخصائي علاج لغة وتخطب بنسبة منعدمة 0% وهذا ما يدل على عدم اكتمال

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	
23%	6	ذكر	الجنس
77%	20	أنثى	
42%	11	1-5 سنوات	الخبرة
35%	9	5-10 سنوات	
23%	6	10 فما فوق	
61%	16	أخصائي نفسي	التخصص
0%	0	أخصائي علاج لغة وتخطب	
0%	0	أخصائي نفسي-حركي	
27%	7	أخصائي تربية خاصة	
4%	1	أخصائي اجتماعي	
4%	1	أخصائي سلوكي ABA	
4%	1	أخصائي وظيفي/انشغالي	
0%	0	طبيب أطفال	
100%	26		المجموع

الفريق الخاص بالتشخيص.

4-أداة الدراسة: للحصول على المعلومات الكافية والخاصة بالدراسة اعتمدت الباحثة على استبيان من اعدادها لمعرفة الإجراءات والاليات المستخدمة في تشخيص الأطفال التوحدين في بالمراكز النفسية

البيداغوجية للعلاج النفسي والجمعيات الخاصة بالتوحد بولاية سعيدة وتحديد مدى فعالية كل أداة في التشخيص. تم تطبيق هذه الأداة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين في الاختصاص للتأكد من مدى صلاحيتها وملائمتها للتطبيق. ليتكون في صورته النهائية من أربع ابعاد:

البعد الأول: خاص بالمقاييس الخاصة بالذكاء، يتكون من 4 مقاييس.

البعد الثاني: مقاييس خاصة بالسلوك لدى التوحد، يتكون من 5 مقاييس.

البعد الثالث: مقاييس خاصة بالتوحد من كل الجوانب، 9 مقاييس.

البعد الرابع: اليات خاصة بالملاحظة، يتكون من اليتين اثنين.

البعد الخامس: الليات الخاص بالمقابلة، يتكون من هو الآخر من اليتين خاصتين بالمقابلة.

اما البعد السادس: كان مخصص للأليات والإجراءات الأخرى المستخدمة في التشخيص إذا وجدت.

وهذا تكون عبارات الاستبيان كلها مكونة من 25 عبارة. فيما تقسيم البدائل على قسمين الأول الخاص بالأدوات المستخدمة: البدائل نعم/لا لمعرفة إذا كانت الأداة مستخدمة ام لا، وقسم الثاني خاص بالفعالية: البدائل المستخدمة هي: تساعد بقوة/تساعد/أحيانا تساعد/تساعد نوعا ما/لا تساعد.

5-الاساليب الإحصائية المستخدمة:

برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V25.

- النسب المئوية والتكرارات.

- معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

-اختبار T-Test لعينتين مستقلتين.

- تحليل التباين أحادي الاتجاه One – WayAnova

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها: لا توجد فروق من ناحية استخدامهما في المراكز والجمعيات بولاية سعيدة؟

جدول رقم (04): يوضح فروق استخدامات الإجراءات والاليات في تشخيص اضطراب التوحد في المراكز والجمعيات بولاية سعيدة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	قيمة (sig) المعنوية
بين المجموعات	137.848	4	34.462	0.863	0.502
داخل المجموعات	838.190	21	39.914		
الإجمالي	976.038	25			

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن قيمة sig المعنوية (0.502) أي أكبر من (0.05)، يتم من خلال ذلك قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى أنه توجد لا فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات الإجراءات والاليات في تشخيص اضطراب التوحد في المراكز والجمعيات بولاية سعيدة. وهذا يدل على أنه لا يوجد اختلاف في الإجراءات والاليات التشخيصية لاضطراب التوحد لدى الأطفال التوحدين على مستوى مراكز وجمعيات المتواجدة في ولاية سعيدة.

2- عرض الفرضية الثانية:

التي مفادها أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحدين تُعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (05): يوضح نتائج اختبار (t) للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين

الجنس	التعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة sig	درجة الحرية	دلالة الفروق

ذكر	6	95.1667	17.41742	1.452	.948	.004	غير دالة
أنثى	20	82.7000	18.71419				

يتضح من خلال الجدول رقم (5): أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (95.166) والانحراف المعياري (17.417) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (82.700) والانحراف المعياري (18.714) وعليه نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لدى عينة الذكور والإناث كانت متباينة فيما بينها، وبالنظر لقيمة (t) المحسوبة التي تقدر بـ (1.452) بمستوى دلالة (0.948) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين من حيث فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين. هذا يدل على عدم تأثير الجنس في رأيي الاختصاصيين بفعالية الإجراءات والآليات المستخدمة في تشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال التوحديين.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاختصاصيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير الخبرة؟

جدول رقم (6): يوضح دلالة الفروق بين خبرة الاختصاصيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين (ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	قيمة (sig) المعنوية
بين المجموعات	14.538	21	.692	1.846	.293
داخل المجموعات	1.500	4	.375		
الإجمالي	16.038	25			

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن قيمة sig المعنوية (0.293) أي أكبر من (0.05)، يتم من خلال ذلك قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة الاخصائيين في مستوى فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين. مما يدل على أن سنوات الخبرة لدى الاخصائيين على تؤثر بفعالية الإجراءات والآليات المستخدمة في تشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال التوحديين بولاية سعيدة على مستوى المراكز والجمعيات.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين حول فعالية حول إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين تُعزى لمتغير التخصص؟

جدول رقم (07): يوضح دلالة الفروق بين تخصص الاخصائيين حول فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين (ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	قيمة (sig) المعنوية
بين المجموعات	99.360	21	4.731	.789	.689
داخل المجموعات	18.000	3	6.000		
الإجمالي	117.360	24			

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن قيمة sig المعنوية (0.689) أي أكبر من (0.05)، وعليه من خلال ذلك يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاخصائيين في مستوى فعالية إجراءات وآليات تشخيص الأطفال التوحديين.

استنتاج عام:

عملية التشخيص يقوم بها مختصون لتأكد من إصابة الطفل بالتوحد أم لا، واقتراح برنامج للتدخل العلاجي والتكفل المناسب، تتم عملية التشخيص بتعاون فريق متكامل من الاخصائيين والأطباء وحتى

والوالدين. يعتمد الاخصائيون في هذه الحالة على مجموعة من الأدوات والإجراءات تساعد في عملية التشخيص، وفي الوقت الحاضر يتم تشخيص التوحد في المراكز النفسية البيداغوجية والجمعيات عن طريق الملاحظة السلوك الطفل من قبل أخصائيين معتمدين، عن طريق الملاحظة المباشرة لسلوك الأطفال واءاء الوالدين، بالإضافة الى ومن خلال استجابات عينة الدراسة تم ملاحظة ان مقياس CARS 2 هو المقياس الأكثر استخداما ومشاركا بين جميع المراكز والجمعيات، لأنه وحسب رأيهم هو الأكثر فعالية من بين كل المقاييس والتقنيات التشخيصية.

الاقتراحات:

من خلال نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها نقترح مايلي:

-التركيز على استعمال المقاييس التشخيصية الفعالة والتي تكشف عن حالات التوحد.

-تعميم هذه الدراسة على المستوى الوطني لنفيها او تدعيمها.

-التوسيع في البحث العلمي حول اضطراب التوحد نظرا لقلّة الدراسات في هذا المجال وانتشاره الواسع في الآونة الأخيرة.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم، نايف بن عابد. (2004). قائمة تقدير السلوك التوحيدي مقياس خاص بفئة التوحد مطور على بيئة عربية. (الطبعة الأولى). المملكة العربية السعودية. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 2- الامام، محمد صالح وعبد الجوالده، فؤاد. (2010). التوحد ونظرية العقل. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 3- العطار، نبلي محمد. (2013). دور الموسيقى في علاج أطفال التوحد. (الطبعة الاولى). الإسكندرية، مصر. كلية رياض الأطفال، المكتب الجامعي الحديث.
- 4- الغرير، أحمد نايل. (2016). فاعلية وبرامج التعليم والتشخيص والإرشاد في مؤسسات أطفال التوحد. (العدد 26). الأردن. جامعة بابل. مجلة كلية التربية الاسلامية للعلوم التربوية والإنسانية.

- 5- القش، مصطفى نوري. (2011). اضطراب التوحد الأسباب التشخيص العلاج- دراسات عملية. (الطبعة الاولى). عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 6- حبي، عبد المالك وإبراهيم، عيسى التواتي. (2015). اضطراب الذاتوية: بين الصعوبات التشخيصية والافاق العلاجية. (العدد الأول). مجلة العلوم النفسية والتربوية.
- 7- سيد أحمد، السيد علي. (2014م). مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. (العدد 83). جامعة الزقازيق، مصر. دراسات نفسية وتربوية. مجلة كلية التربية.
- 8- عادل، عبد الله محمد. (2008). مقياس الطفل التوحدي. القاهرة، مصر. دار الرشاد عربية للنشر والتوزيع.
- 9- غانم، شوقي أحمد. (2013). تقنين مقياس التشخيص اضطراب التوحد دون عمر 6 في اللاذقية وطرطوس-سورية-. رسالة ماجستير في علم العيادي. جمعية ألمانيا، مدينة كولونيا. الجامعة العربية الألمانية للعلوم والتكنولوجيا. قسم التربية وعلم النفس. كلية الدراسات العليا.
- 10- غبريال، إيريني سمير. (2015). الاتجاهات الاجتماعية نحو ذوي اضطراب طيف التوحد في مصر. (العدد 12). جامعة الزقازيق، مصر. مجلة مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية. كلية التربية.
- 11- محمود، فرحاني السيد وآخرون. (2015). اضطراب التوحد- دليل المعلم والاسرة في التشخيص والتدخل. جمهورية مصر العربية. وحدة الاختبارات النفسية والتربوية. قسم البحوث.
- 12- مصطفى، أسامة فاروق، الشربيني، السيد كامل. (2011). التوحد، الأسباب والتشخيص- العلاج. (الطبعة الرابعة). عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 13- فكري لطيف متولي والدلبي، خالد غازي. (2017). دور الاجهزة الذكية في الإصابة باضطراب طيف التوحد (دراسة حالة). (العدد 18). مجلة التربية الخاصة. المجلد الخامس. جامعة شقراء. كلية التربية بالدوامي.
- 14- منغور، صوفيا. (2014/11/01). 17 إصابة جديدة بمرض التوحد أسبوعيا في الجزائر. (2018/04/11). ب:

فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسيين دراسيا.

دراسة شبه تجريبية على طلبة جامعة مستغانم.

د. قدي سومية / أستاذة محاضرة ب/ جامعة معسكر

د. سيسبان فاطيمة الزهراء / أستاذة محاضرة ب/ جامعة مستغانم

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019	تاريخ القبول: 06 فيفري 2019	تاريخ الإرسال: 11 نوفمبر 2018
ملخص: تهدف هذه الورقة البحثية للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين الراسيين دراسيا بجامعة مستغانم للسنة الجامعية 2015_2016، وتمثلت الأداة الرئيسية للدراسة في البرنامج الإرشادي من تصميم الباحثين، ومقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (15) طالبا والتي تلقى أفرادها تدريبا على البرنامج، وأخرى ضابطة مكونة أيضا من (15) طالبا لم يتلق أفرادها تدريبا على البرنامج، وتم إخضاع أفراد المجموعتين لتطبيق قبلي لأدوات الدراسة وآخر بعدي للكشف عن مدى فاعلية البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم وفي التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسيين دراسيا.		
الكلمات المفتاحية: الدافعية للتعلم _ الرسوب الدراسي _ البرنامج الإرشادي.		
Abstract : The objective of the study was to find out the effectiveness of a training program in improving motivation for learning among university students who failed to study at the University of Mostaganem in Algeria for the academic year 2015_2016. The main tool of the study was the design of the two researchers, (15) students who received training in the program, and another officer (15) students who did not receive training on the program. The members of the two groups were subjected to applying the tools of the study and another after the test to determine the effectiveness of the program. Program, and the study found there are differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the motivation to learn and in academic achievement after the application of the program, in favor of the experimental group, and thus indicative program effectiveness in improving motivation for learning among university students who failed academically.		
Keywords: Motivation to learning _School dropout _Extension Program.		

_مقدمة:

تعد مشكلة الرسوب الدراسي في المرحلة الجامعية من المشكلات التعليمية المعقدة بسبب انعكاساتها السلبية على الراسبين، حيث أصبحت هذه المشكلة تتفاقم باستمرار لتصل إلى أزمة حقيقية، ولقد عقدت العديد من المؤتمرات الدولية والعربية حولها، وتعددت أسباب الرسوب الدراسي لدى الطلبة الجامعة، ومن بين أحد أسبابه تدني الدافعية للتعلم، والتي تؤثر سلبا على تقدم العملية التعليمية، وهذا ما أشار إليه هيرمان Herman (2001) أن الدافعية تعد مؤشرا مباشرا على أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي (أبو هدروس والفرا، 2011: 102)، لذا أولى علماء النفس اهتماما كبيرا لموضوع الدافعية كونها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، إذ تدفع الطالب إلى بذل الجهد والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح، وهذا ما أثبتته دراسات عديدة من بينها: دراسة دورمودي Dormody (1990)، ودراسة روزماري Rosemarie (2002)، ودراسة ماير وكابلن Meyer et Kaplan (2004)، (طنوس، 2007: 2). ويعد الإرشاد النفسي من الخدمات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر في الجامعات لعملية التعلم السليم، والوصول بالطلبة إلى النمو المتكامل، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لطلبة الجامعة الراسبين دراسيا.

1_ إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة التعليم العالي من المراحل التي تشهد تغيرات كثيرة من حيث التنظيم والبيداغوجيا، مما يفرض على الطلبة المتنقلين من الثانوي إلى الجامعة بذل مجهودات نفسية وتربوية للتكيف مع متطلبات هذه المرحلة، ولهذا نجد عدد منهم يلاقي صعوبات في التكيف في الوسط الجامعي، كون هذه المرحلة تعتبر مرحلة انتقالية لدى الطالب، وقد تؤثر سلبا على حياته وتعلمه الدراسي، مما يخلق لديه اتجاه سلبي نحو الجامعة؛ فينتج عن ذلك تدني في دافعيته للتعلم، وبالتالي تدني تحصيله الدراسي، مما قد يعرضه للرسوب الدراسي، وهذا ما أشار إليه حسنين (1994) بأن أبرز خصائص الطلبة الراسبين هي ضعف الدافعية (عدوان، 1996: 238).

وهذا ما يؤكد ضرورة بناء برامج إرشادية لوقاية الطلاب من الرسوب الدراسي باستثارة دافعتهم للتعلم وتحسين تحصيلهم الدراسي، وتجاوز الصعوبات التي يعانون منها واكتسابهم الكفاءات اللازمة التي تجعلهم قادرين على التكيف بصورة إيجابية مع الجامعة، ومن خلال ما سبق نطرح السؤال التالي:

_هل للبرنامج الإرشادي فاعلية في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراسيا؟. ويتفرع عن هذا السؤال السؤال التاليين:

1_1 هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم بعد تطبيق البرنامج؟.

1_2 هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج؟

2_2 فرضيات الدراسة:

1_2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية.

2_2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية.

3_ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراسيا، وتوعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية التكفل النفسي بهذه الفئة، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم وفي التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج.

4_ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في خطورة ظاهرة الرسوب الدراسي على الطلبة، ووقايتهم منها بتحسين دافعتهم للتعلم، وتحفيزهم على مواصلة مشوارهم الدراسي.

5_ التعاريف الاجرائية:

5_1 الفاعلية: ويقصد بها مقدار التحسن الذي يحدثه البرنامج الارشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراسيا، وتقاس هذه الفاعلية من خلال القياس البعدي لمقياس الدافعية للتعلم.

5_2 البرنامج الإرشادي: هو عبارة عن خطة علمية منظمة تتضمن مجموعة من الفنيات والوسائل مستمدة من النظرية المعرفية والسلوكية مصمم من طرف الباحثان، والذي تضمن (11) جلسة تم تطبيقها بشكل جماعي على عينة من الطلبة الراسبين دراسيا بهدف تحسين دافعتهم للتعلم.

5_3 الدافعية للتعلم: هي الرغبة التي يمتلكها الطالب والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس المطبق في دراستنا.

5_4 الطالب الراسب: هو الطالب المتمدرس في السنة الثانية علم النفس بجامعة مستغانم، معيد للسنة لمرة واحدة أو أكثر، والذي يقل معدل تحصيله الدراسي عن 20/10.

6_ حدود الدراسة:

6_1 الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية [2015 _ 2016]، من 2016/01/17 إلى 2016/03/17.

6_2 الحدود المكانية: أجريت الدراسة بجامعة عبد الحميد ابن باديس بجامعة مستغانم.

6_3 الحدود البشرية: اشتملت عينة الدراسة على (30) طالبا راسبيا.

7_ الأطار النظري:

7_1_ تعريف الدافعية للتعلم:

لقد إستقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة التي لها في مجال التعلم، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية والنظرية للباحثين فيها، نذكر منهم: تعريف بروفي Brophy (1987) الذي يعرفها على أنها: "ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة، كما يمكن أن تكون حالة، فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى؛ لأن الطالب يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي، وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف (الجراح وآخرون، 2014: 262).

وكذلك تعرفها يسرى مصطفى السيد (2002) بأنها: "مجموعة المشاعر تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم" (دوقة وآخرون، 2009: 12).

7_2_ وظائف الدافعية للتعلم:

يذكر الزبود وآخرون (1993) أن لدافعية التعلم ثلاث وظائف أساسية هي:

_ تحرير الطاقة الانفعالية لدى المتعلم واستثارة نشاطه: حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، حيث تتعاون المثبرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك. وهذا ما أشار إليه دين سبيتزر Dean Spitzer أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما (أبورياش وآخرون، 2009: 354).

_ تحديد النشاط واختياره: فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معينة ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف والموضوعات.

_ توجيه السلوك أو النشاط: فالطاقة التي يطلقها الدافع في داخل الفرد لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباع الدافع وإزالة التوتر (ملحم، 2006: 168 _ 169).

7_3_ الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

تعد الدافعية للتعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تعتبر من بين العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارات وتنمية القدرات مثلها في ذلك مثل الذكاء والذاكرة والانتباه والخبرة السابقة، وقد أثبتت الدراسات أن المتعلمين الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي أكبر مقارنة بالمتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية، ولذلك لابد أن تكون المواضيع المراد تعليمها مقترنة باهتمامات المتعلمين ومرتبطة بجوانب ونواحي حياتهم بهدف إثارة دافعيتهم نحو التعلم (سعيد، 2013: 113 – 114).

8_ الدراسة الميدانية:

أولا_ الدراسة الاستطلاعية:

1_ مكان ومدة الدراسة: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة مستغانم خلال السداسي الأول؛ أي من 04/10/2015 إلى 07/12/2015.

2_ عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على (83) طالب من طلبة السنة الثانية علم النفس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

3_ أدوات الدراسة: اعتمدنا في دراستنا على الأداتين التاليتين:

3_1 مقياس الدافعية للتعلم وخصائصه السيكومترية:

هو مقياس أعده أحمد دوقه وآخرون بالجزائر، يتكون من (50) بندا موزع على (6) أبعاد وهي: بعد إدراك المتعلم لقدراته ويضم (18) بندا، بعد إدراك قيمة التعلم ويضم (13) بندا، بعد إدراك معاملة الأستاذ ويضم (06) بنود، بعد إدراك معاملة الأولياء ويضم (04) بنود، وبعد إدراك العلاقة مع الزملاء ويضم (05) بنود، وبعد إدراك المنهاج الدراسي ويضم (04) بنود، يتم الإجابة على المقياس بأربعة بدائل هي: صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح، لا أدري، وتصحح على التوالي "0_1_2_3".

تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية، حيث وجدناه يفرق بين ذوي الأداء المنخفض والمرتفع، كما تم حسابه عن طريق الاتساق الداخلي بين كل بند وبعد، وبين كل بند والمقياس ككل؛ حيث وجدت معاملات الارتباط محصورة بين (0.422) و(0.755) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما بالنسبة للثبات فتم حسابه بمعادلة ألفا لكرومباخ ووجد يساوي (0.937)، أما عن طريق التجزئة النصفية وجد يساوي (0,748)، وبطريقة إعادة الاختبار وجد يساوي (0,645)، وهذه النتائج تدل على أن الاختبار صالح للتطبيق في الدراسة.

3_2 البرنامج الإرشادي:

هو برنامج إرشادي مصمم على أسس علمية لتقديم خدمات إرشادية للطلبة الراسبين دراسيا، طبق بمعدل جلسة إلى جلستين أسبوعيا، وقد دامت مدة كل جلسة ساعة ونصف، وقد تم عرضه قبل ذلك على مجموعة من الأساتذة في التخصص من أجل تحكيمه، وقد عدل ليصبح في صورته النهائية كما هو ممثل في الجدول رقم (01)، ويتمثل الهدف الرئيسي منه في مساعدة الطلبة الراسبين في تحسين دافعيتهم للتعلم ووقايتهم من الفشل.

_الجدول رقم (01): يوضح ملخص جلسات البرنامج الإرشادي.

الوسائل	أهداف الجلسة	موضوع الجلسة	رقم الجلسة
مطوية الالتزام بقواعد السلوك.	التعارف بين الباحثان وأعضاء المجموعة. توضيح مفهوم البرنامج الإرشادي وأهدافه. الاتفاق على مواعيد الجلسات.	بناء العلاقة الإرشادية.	1
مطوية الرسوب المدرسي.	توضيح مفهوم الرسوب الدراسي ومؤثراته. المناقشة حول أسباب تدني تحصيل الدراسي، ورسوبهم.	الرسوب الدراسي.	2
مطوية تحفيز الذات.	المناقشة عن أسباب تدني الدافعية، وتحفيزهم على التعلم.	الدافعية للتعلم.	3
مطوية المفاتيح العشر للنجاح.	توضيح أهمية التعلم في الحياة. تغيير الأفكار السلبية نحو التعلم بأفكار إيجابية. التوعية بأهمية المواد التي يدرسونها في حياتهم الشخصية.	قيمة التعلم	4
مطوية تعزيز الثقة بالنفس.	توضيح مفهوم الثقة بالنفس. مناقشة أسباب نقص الثقة بالنفس. التدريب على تعزيز الثقة بالنفس.	الثقة بالنفس	5
مطوية الفعالية الذاتية.	توضيح مفهوم الفاعلية الذاتية. تكوين التصور الإيجابي للذات.	الفعالية الذاتية.	6
مطوية تنظيم الوقت.	توضيح مفهوم تنظيم الوقت وأهميته، ومعيقاته. التدريب على مهارة تنظيم الوقت	مهارة تنظيم الوقت.	7

8	مَهارة المراجعة	مناقشة معيقات المراجعة. اكتساب مهارة المراجعة.	مطوية مهارة المراجعة.
9	مهارة الاستعداد للامتحان.	مناقشة معيقات الاستعداد للامتحان. اكتساب مهارة الاستعداد للامتحان.	مطوية مهارة الاستعداد للامتحان.
10	التخطيط لمشروع مستقبلي.	إبراز أهمية وضع أهداف مستقبلية وكيفية التخطيط لها.	مطوية المشروع المستقبلي.
11	الجلسة الختامية	معرفة مدى الاستفادة من الجلسات. تقديم الشكر لأعضاء المجموعة.	استمارة تقييم البرنامج الإرشادي. هدايا رمزية.

الفنيات المستخدمة في كل جلسة: التنفيس الانفعالي، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.

بالإضافة إلى الوسائل سابقة الذكر، استخدمنا جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض في كل جلسة.

ثانياً _ الدراسة الأساسية:

1_ منهج الدراسة: استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الشبه التجريبي، ذو تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية.

2_ مكان ومدة الدراسة: تم تطبيق الدراسة بجامعة مستغانم خلال السداسي الثاني، من 2016/01/17 إلى 2016/03/17.

3_ عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (30) طالبا مسجل في السنة الثانية علم النفس بجامعة مستغانم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، مكررين للسنة مرة أو أكثر، والمتحصلين على درجات متدنية في القياس القبلي على مقياس الدافعية للتعلم، وقسمت العينة وفق التعيين العشوائي بعد ضبط التجانس بين المجموعتين من حيث السن، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي إلى مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (15) طالبا لم تلق التدريب على البرنامج، ومجموعة تجريبية وعدد أفرادها (15) طالبا تلقت التدريب على البرنامج.

4_ أدوات الدراسة: استخدمنا مجموعة من الأدوات التي شرحناها سابقا وهي:

_ مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقه وآخرون.

_ البرنامج الإرشادي من إعداد الباحثان.

5_ عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

5_1_ عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية.
_ الجدول رقم (02): يبين نتائج الفرضية الأولى المعالجة باختبار (ت).

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف	قيمة t	قيمة sig
الضابطة	15	39,26	10,20	21,73	0,000
التجريبية	15	119,80	10,08		

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (sig) والتي تساوي (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث، ونرفض الفرض الصفري.

كما نلاحظ بأن متوسط درجات الدافعية عند المجموعة الضابطة الذي بلغ (39,26)، أصغر من متوسط درجات المجموعة التجريبية والذي بلغ (119,80)؛ أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
5_2_ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية.

_ الجدول رقم (03): يبين نتائج الفرضية الثانية المعالجة باختبار (ت).

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف	قيمة t	قيمة sig
الضابطة	15	7,26	1,09	0,000	0,000
التجريبية	15	10,93	0,88		

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن القيمة (sig) والتي تساوي (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث ونرفض الفرض الصفري.

كما نلاحظ بأن متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى المجموعة الضابطة الذي بلغ (7,26)، أصغر من متوسط درجات المجموعة التجريبية والذي بلغ (10,93)؛ أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

6_ مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

من خلال النتائج المتوصل إليها وجدنا فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم وفي التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تؤكد لنا فاعلية البرنامج في تحسين الدافعية للتعلم لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وتغير اتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة وجعلها أكثر إيجابية، حيث استفادوا من الجلسات الإرشادية، في حين أن أعضاء المجموعة الضابطة لم تتحسن دافعتهم للتعلم ولم يحدث أي تغيير لعدم استفادتهم من جلسات البرنامج، وهذه النتائج تتفق مع نتائج عدة دراسات متخصصة في برامج الإرشاد الجماعي منها: دراسة يوسف (2005)، ودراسة أبوزيد (2007)، ودراسة عبد المتعال (2009)، (فرح ونور الدين، بدون سنة: 6).

ونفسر النتيجة المتوصل إليها إلى ما حققته جلسات البرنامج الإرشادي في تغيير أفكار أعضاء المجموعة التجريبية السلبية نحو التعلم بأفكار إيجابية حيث جعلتهم أكثر جدية وإصراراً على المثابرة والنجاح وتجاوز الإحباط والخوف من الفشل وتعزيز الذات، مما أدى إلى زيادة دافعتهم للتعلم، والعمل بشكل فعال ونشط لتحسين نتائجهم الدراسية.

كما تؤكد هذه النتيجة أن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين التحصيل الدراسي، وتحقيق النجاح لدى أعضاء المجموعة التجريبية بعد تحسن دافعتهم للتعلم، حيث استفاد الطلبة من الجلسات الإرشادية، مما يدل أن للدافعية دور كبير في تحسين التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح، في حين أن أعضاء المجموعة الضابطة لم يتحسن تحصيلهم الدراسي نتيجة عدم استفادتهم من البرنامج وعدم تحسن دافعتهم للتعلم، كما أن الجلسة التي خصصت حول إظهار خطورة الرسوب وتصحيح الأفكار الخاطئة حول التعلم، والتحفيز والإقناع، كانت من العوامل المهمة لأعضاء المجموعة التجريبية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الجامعة، والتحفيز لبذل الجهد وتحقيق نتائج دراسية جيدة، وهذا ما أكدته كل من: فيتارو وفورد (Vitaro, Ford, 2004)، (ياسين وآخرون، 2015: 149)، وأثبتته كذلك مجموعة من الدراسات نذكر منها: دراسة شواشرة (2007)، ودراسة العلوان والعطيات (2010)، ودراسة ياسين (2011)، ودراسة غنيمات وعليمات (2012).

وفي الأخير تشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين النتائج الدراسية للمجموعة التجريبية، كون هذا البرنامج أتاح فرصة التفاعل والحوار والتحفيز وتعلم المهارات الدراسية للحصول على نتائج جيدة في التحصيل الدراسي.

7_ التوصيات:

_ ضرورة تضافر جهود كل من الأساتذة ومرشدين ومدراء الجامعات في معالجة المشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلبة.

_ ضرورة تطبيق المؤسسات الجامعية للبرامج الإرشادية عبر دورات بشكل مستمر لحل المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة.

_ ضرورة تفعيل دور المستشار التربوي في التكفل بالمشكلات الدراسية لدى الطلبة وتحفيزهم على التعلم.
_ الخاتمة:

تؤكد النتائج المتوصل إليها على ضرورة وجود برامج إرشادية لمساعدة الطلبة على تحسين دافعيتهم للتعلم، والعمل على رفع مستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسي ووقايتهم من الرسوب الدراسي. وتفسر الباحثتان النتائج الإيجابية المتوصل إليها إلى أهمية الجلسات الإرشادية، والتعامل مع أعضاء المجموعة الإرشادية في إطار من الاحترام والثقة، أتاح لهم المجال للتفاعل الإيجابي مع العملية الإرشادية والاستفادة من البرنامج الإرشادي، والذي كان له أثر إيجابي في تحسين دافعيتهم للتعلم وزيادة تحصيلهم الدراسي وتحقيق النجاح.

_ المراجع:

- 1_ أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب والفرا، معمر ارحيم سليمان (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطبتي التعلم. مجلة جامعة الأزهر، غزة، 13 (1) 89_130.
- 2_ الجراح، عبد الناصر والمفلح، محمد والربيع، فيصل وغوانمه، مأمون (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، 10 (3) 261_274.
- 3_ شواشرة، عاطف حسن (2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي. كلية الدراسات التربوية، الأردن. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- www.gulfkids.com
- 4_ طنوس، فراس جورج إبراهيم (2007). أثر التدريب على استراتيجيات حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية. رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.
- 5_ عدوان، سامي (1996). ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة الخليل التعليمية. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، 8 (8) 233_256.
- 6_ العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، جامعة حسين بن طلال، الأردن، 18 (02) 683_717.
- 7_ غنيمات، خولة عبد الرحيم عودة وعليمات، عبير الراشد (2012). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، 20 (2) 23_51.

- 8_ فرح، على فرح أحمد ونورالدين، هويدا عباس أبوزيد (بدون سنة). فعالية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في تحسين الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- 9_ ياسين، آمنة (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة وهران، الجزائر.
- 10_ ياسين، آمنة وزروالي، لطيفة وقادري، حليلة وصالح، نعيمة (2015). أكره المدرسة ... ماذا أفعل؟ (دليل عملي للمربين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ). منشورات دار الأديب.

الملح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية والقدرة على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة

أ. وزاني محمد. أ. صدار لحسن.

ب. جامعة مصطفى إسطنبولي - معسكر

تاريخ النشر: 01 أبريل 2019	تاريخ القبول: 28 أوت 2018	تاريخ الإرسال: 24 أوت 2018
ملخص: لقد تأكد لدى المجتمعات أنّ التنمية الفردية والجماعية لن تتأتّى إلاّ بالإصلاح المستمر لأنظمتها التربوية مع إيلاء الطفولة المبكرة التربية والرعاية اللازمين في استراتيجياتها. واعتبارا للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المبكرة في العملية النمائية لشخصية الطفل بمختلف أبعادها ومجالاتها مما يمكنه من التكيف مع المحيط والتأثير فيه، فإنّ الاهتمام لم يستثن مرحلة التربية التحضيرية انطلاقا من توفير المستلزمات التربوية لفائدة المربين العاملين في مختلف الفضاءات خاصة أقسام التعليم التحضيري بالمدارس الابتدائية، وانطلاقا من هذا المبدأ، فإنّ تناول موضوع التربية التحضيرية يندرج في سياق التراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسسية الأمر الذي دفع بنا للبحث في هذا الموضوع عن الملح التعليمي لهذه الفئة من الأطفال من خلال عملية الاكتساب للمعرفة على شكل مجموعة من الخبرات في صورتها الضمنية، ثم القدرة على تحويلها إلى مجموعة من السلوكات المصرح بها أثناء الأداء في شكل كفاءات و قدرات مهارية و معرفية. وقد تناولنا في هذه الورقة محاور كبرى ذات الصلة بالملح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية و قدرتهم على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة طريحة.		
الكلمات المفتاحية: التربية التحضيرية؛ المعرفة الضمنية؛ المعرفة الصريحة؛ البرامج التحضيرية؛ الملح التعليمي.		
Abstract : it had been confirmed among communities that personal and collective development won't come through, without an uninterrupted reform of its educational systems , with taking by consideration the early childhood in terms of education and care, that are necessary in its strategies, and in regard to the position occupied by early childhood care in the development process of child's personality with its various dimensions and fields, which will enable him/her to adjust and affect his / her environment. Moreover , the care did not excluded the preparatory education step, in which educational equipment had been provided for pedagogue that works in different spaces, especially in preparatory educational classes in primary schools . based on this , the preparatory education topic can be inserted in the cultural heritage context, including the intellectual and the institutional references which led us to search in this topic for teaching profile of this category of children through the knowledge acquisition process in form of sets of experiences in its implicit form then the ability of transforming it into a sets of authorized behavior during the performing in form of competencies and capacities of skills and knowledge , in this research paper we have tackled several axis that has a relation with teaching profile of preparatory children and their ability of transforming the implicit knowledge into methods		

Keywords: Preparatory education; implicit knowledge; explicit knowledge; preparatory programs; teaching profile.

مقدمة:

مما لا شك فيه أن التربية كانت و لا تزال من أهم المواضيع التي تناولتها الدراسات و اهتم بها الباحثون و العلماء على مر العصور. و هذا باعتبار التربية من الركائز الأساسية للنهوض بأي حضارة والارتقاء بشعبها، حيث يمكننا القول أن الاهتمام بالتربية قديم قدم الإنسان نفسه و قد تطور عبر الحقب الزمنية و هذا ما نلمسه من خلال الكتابات المتعددة حول هذا الموضوع . ومع أننا قد نجد بعض الاختلاف في طرق التربية و مواضيعها الا أننا نجد أن جل المربين قد اتفقوا على أمر واحد ألا و هو ان التربية يجب ان تبدأ في سن مبكر. و هذا ما نجده لدى الإغريق القدماء حين قال أفلاطون " أن الطفل يجب أن يهيأ لحياة الكبار منذ وقت مبكر (لورسي، 2013:69) ومن خلال هذه المقولة يمكننا القول أن الإغريق القدماء قد أسسوا لما يعرف في وقتنا الحاضر بالتربية التحضيرية. و قد حذت الجزائر حذو باقي الدول فاهتمت بالتربية التحضيرية و مؤسساتها وهذا ما بدى جليا من خلال القوانين التي سنتها من أجل تفعيل أقسام التربية التحضيرية الملحقه بالمدارس . هذا ما قمنا بالتقصي عنه من خلال الإجابة عن التساؤلات المطروحة في ما مدى مساهمة التربية التحضيرية في القدرة على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة في تحقق الملمح التعليمي لدى أطفال التربية التحضيرية ؟ و ذلك من وجه نظر معلمي المرحلة الابتدائية.

■ إشكالية موضوع الدراسة

تعطى البرامج التربوية الموجهة لأطفال المراحل الابتدائية اهتماما خاصا من طرف القائمين عليها والمشرفين على عملية بنائها ، لما تمثله هذه الشريحة العمرية من أهمية فهي تعد الأساس لبناء الفرد بناءا صلبا سليما بغية تزويد مختلف قطاعات الدولة بالموارد البشرية المؤهلة . ومن هنا فإن تصميم هذه المناهج و خاصة مناهج تربية ما قبل التمدرس بوصفها عملية تنموية شاملة تخص الطفل في فترة قبل السنة السادسة و تعمل على ترقيته بصفة إيجابية قصد تفتح شخصيته (كركوش، 2008: 171) ، يجب ان يكون تصميمها قائما على أسس محددة تراعي مراحل النمو وحاجاته المختلفة مثل الحاجة إلى اللعب ، الحب و التقدير الاجتماعي بقدر مراعاته للخصائص الجسدية و العقلية لنمو هذه الفئة. فلقد اكد الكثير من علماء تربية الطفل الأوائل مثل فروبل ، روسو بستلوتزي، منتسوري ، ديكرولي على أن النمو الإنساني في مراحله الأولى ما هو إلا عملية تفجير و اكتشاف

لطاقات و قدرات و مواهب الطفل كما أكد العديد من الباحثين في مجالات الطفولة المتعددة على أهمية إعداد و تهيئة البيئة المناسبة لنمو الطفل و أثرها في استثارة ميوله و تحريك دوافعه. (بهادر، 2003: 20) وتحديد الملمح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية و الذي يقصد به مجموعة الصفات و الخصائص التي يتميز بها طفل القسم التحضيري في هذه المرحلة العمرية و التي تعد معرفتها ضرورية للمربية من أجل تحقيق ما يصبو إليه المنهاج .

ولتحقيق هذا الملمح يجب مراعاة خصوصية هذه المرحلة العمرية و هذا باختلافها عن ما سيلها من المراحل العمرية في جوانب عدة من أهمها عملية التعلم .، فالطفل هنا لا يتعلم بنفس الطريقة التي يتعلم المراهق أو الراشد ، و هذا ما تأكده الاتجاهات الحديثة في التربية من خلال ضرورة مراعاة الفروق الفردية أثناء تخطيط الخبرات و الأنشطة التربوية و التحديد الدقيق لأهداف و مستويات نمائية متدرجة مما يساعد المعلم أو المعلمة في الانتقال من مرحلة إلى أخرى. (كربوش، 2011: 31) أي في الانتقال من العام إلى الخاص و من الكل إلى الجزء و من الملموس إلى المجرد، و من ما هو معرفة ضمنية غير مكتوبة، مخزونة يحفظها العقل و تحتويها الذاكرة إلى معرفة صريحة يصرح بها . إن المعرفة التي تحدد أو تصنف بأنها معرفة صريحة هي بالتأكيد ضرورية لكن جذور هذه المعرفة توجد دائما بالمعرفة الضمنية؛ بمعنى آخر أن المعرفة الصريحة إما أن تكون معرفة ضمنية أو أن تنبع منها. (كحلات، 2009: 45) إن هذا ما دفع بنا للبحث عن ما مدى معرفة العلاقة بين الملمح التربية التحضيرية و القدرة على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

■ ولهذه الورقة أهمية لفت أنظار القائمين على بناء منهاج التربية التحضيرية لأهم مظاهر النمو في هذه المرحلة و ضرورة أخذها كأساس أثناء التخطيط لهذه المناهج، و ذلك من خلال المحاور التالية:

✓ تفاقم ظاهرة الفشل المدرسي و ضرورة وضع خطة لتداركها عن طريق التربية التحضيرية باعتبارها المرحلة التي تقوم بتحضير الطفل لمرحلة التمدرس .

التوعية بضرورة التحاق الأطفال دون سن السادسة بأقسام التربية التحضيرية باعتبارها امتدادا للتربية الأسرية و لتدارك نقاط النقص فيها.

■ وقد تمحورت أهداف موضوع دراستنا حول النقاط التالية :

✓ الكشف عن أهم مظاهر و مجالات النمو التي يجب مراعاتها في عملية بناء المناهج المخصصة لأطفال التربية التحضيرية.

✓ تحليل المنهاج و معرفة ما مدى توافقه مع هذه المظاهر و المجالات.

✓ محاولة معرفة ما مدى التطور الذي يعرفه طفل الأقسام التحضيرية و ما هي الجوانب التي تشهد تطورا دون غيرها .

وعن المقاربة النظرية والمتعلقة بالطرح الذي نسعى معالجته علميا، فإن أهم المقاربات التي اهتمت بعملية التعلم و التربية في مختلف مراحل الطفولة، حيث يعتبر العالم النمساوي جان بياجيه Jean Piaget عالم نفس و فيلسوف سويسري من أكبر علماء التربية في العصر الحديث وواضع اللبنة الأولى للنظرية البنائية حيث اهتم اهتماما كبيرا بمبحث نظرية المعرفة و اشتهر بقوله "عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة. كما يوجد العديد من التعريفات للنظرية البنائية فقد عرفها جلاسر فيلد Glasser Feld بأنها " تفكير بالمعرفة و بآلية الحصول عليها ، (إيفال عيسى، 2006: 182) . أما إيرسين وولش Airassin-Walsh أنها أي المعرفة " الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية و تطويرها و استخدامها " (إيفال عيسى، 2006: 188). يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة الأولى المعرفة الشكلية و هي التي تشير الى المثيرات بمعناها الحرفي و تهتم في حالتها الساكنة لحظة معينة . اما الثانية فهي المعرفة الإجرائية و هي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلالو المحاكمة العقلية فهي تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية . (إيفال عيسى، 2006: 195) من هنا نستدرج المعرفة نحو ضبط المفاهيم عن التربية التحضيرية.

فقد ظهرت للتربية التحضيرية عدة فلسفات للتعليم التحضيري و كانت في مجملها تكمل بعضها البعض ، وترسم طريقا مترابطا من أجل التحديث و التجديد و ما يزال مجال التطوير و الإبداع مفتوحا و لعل من أهم هذه الفلسفات التي طبعت التعليم التحضيري ببصمات واضحة ما يلي:

1- الفلسفة الفروبلية: (1782-1852) بحيث يعتبر من، المربين الأوائل الذي أشار إلى مدى تأثير التربية في حياة الفرد، و مدى انعكاسها على طفولته و شبابه و كهولته بحيث ارتكزت نظريته على الدعامات التالية:

- ✓ نشاط الطفل الذاتي وسيلة لبلوغ غايات المجتمع.
- ✓ إن نمو الفرد الروحي لا يتم إلا عن طريق إشراكه في المناشط الجماعية المختلفة ليكتسب القيم الأخلاقية المرغوبة.
- ✓ إن هذه التربية توثق الرابطة بين الفرد و الطبيعة و الإنسان و الله خالقهم.
- ✓ تهدف التربية في روضته إلى معاونة طبيعية الطفل على الوصول إلى الغاية المقدره لها، و لهذا ينصح أن تزن العناية الكبرى بالطفولة المبكرة.

- ✓ اللعب أول مظهر من مظاهر ميل الطفولة لدى يتخذ كأسلوب لتعليمه.
- ✓ أن يبدأ تعليم الأطفال اللغة و العلوم و التربية الرياضية بطريقة كلية، ثم يعاد دراستها بطريقة أعمق وأدق.
- ✓ أن التربية لابد أن تشمل تنمية القدرات الحسية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية في آن واحد، ذلك لأن الدعامة الأساسية في تربية الطفولة هي الإدراك السيئ و المساهمة، و الملاحظة و التجريب بالمحاولة و الخطأ.
- يرى فرويل بأن طبيعة المرأة حضانة الأطفال و العناية بهم لأنها أكثر صبرا و أكثر عطفًا من الرجال، و لهذا فهو من أوائل الذين طالبوا لإسناد تربية الصغار للمرأة.(مرسي أحمد وحسين كوجك، 1991: 298)

و من خلال ما سبق يمكننا القول إن المبادئ التربوية لفروبل لا تتعارض في مجملها مع الفكر التربوي المعاصر

2- الفلسفة المنتسورية: (1870-1952) ومن أهم مبادئها أن الطفل منذ ولادته و حتى يبلغ السادسة من عمره، له حواس نشيطة تتأثر بدرجة كبيرة بالمنبهات حسية و وسائل تعليمية تثير في الصغير الرغبة في الاكتشاف و التعلم (كالألوان و الأضواء و الأصوات). تهتم الفلسفة المنتسورية بهدفين أساسيين:

- ✓ هدف بيولوجي لمساعدة الطفل على النمو الطبيعي، و على استخدام كافة قدراته و استثمار إمكانات بيئية لإشباع حاجاته وتعتمد الروضة المنتسورية على حرية التعبير و الملاحظة الموضوعية للطبيعة والأشياء و أن تدريب حواس الطفل يعتبر وسيلة لشحن ذكائه و تنميته قصد إعدادة للحياة العملية.

و قد تتفق الفلسفة المنتسورية في كثير من النقاط مع الاتجاهات المعاصرة يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- ✓ الفلسفة المنتسورية تعتمد أساس على التربية الفردية فالطفل يكاد يكون معزولا، كما أن عواطفه وحواسه معزولة.
- ✓ اعتماد التعلم على المحسوسات كركيزة أساسية تجعل من هذه العملية ينقصها القدرة على التحليل والتركيب.
- ✓ تكوين الاتجاهات و القيم المرغوب فيها، و تهذيب خيال الطفل من خلال القصة كوسيلة تعليمية

- (كما هو الحال في الروضة الدكرولية و الفروبلية) فإن هذا شبه معدوم في الروضة المنتسورية.
- ✓ إنها تعتمد أساس على التربية الفردية و تقتصر على التخطيط الجماعي للممارسات الجماعية المشتركة التي تتيح للطفل فرصة مناقشة أعمال و أهداف مشتركة.
- ✓ و الجدير بالذكر أنه رغم هذه التحفظات المسجلة فإن مواطن الاتفاق قد ساعدت الباحثين في علم النفس التربوي على إعداد برامج تربوية لأطفال السن المبكرة و اعتمدوا على تدريبهم على استخدام الألعاب الهادفة بغرض تنمية الذكاء.(مرسي أحمد وحسين كوجك, 1991: 335)
- هذه الملاحظات لا تنقص أبدا من أهمية أو من قيمة هذه النظرية التي أضافت إلى العالم التربوي عدة أمور من أهمها:
- ✓ استخدام الوسائل التعليمية و الأجهزة التي تساعد الطفل على ممارسة العمل و منحه فرصة اكتشاف أخطائه، فيقوم بتقويمها بنفسه، وفق مبدأ التقويم الذاتي و هو أمر ضروري في العملية التربوية.
- ✓ اهتمت باللعب المنهجي و الموجه و اعتبرته لب عملية التعلم.
- ✓ اعتمدت التربية الدينية عن طريق ممارسة الصلاة، و تنظيم الزيارات التطبيقية لأماكن العبادة.(إيفال عيسى, 2006: 193)
- 3- الفلسفة الديكرولية (1871-1932) و التي تعتبر مكملة لكل من الفلسفة الفروبلية و المنتسورية و تهدف إلى:
- ✓ إن الطفل يتعلم الحياة عن طريق الحياة نفسها بالممارسة و التقليد.
- ✓ إن التعلم عملية ذاتية و أن الطفل هو محور هذه العملية بحيث يلاحظ و يربط العلاقات و يربط الحقائق المكتسبة و المخزنة، و يتعرف و يستعمل مختلف الوسائل المتاحة للوصول إلى المعرفة.
- ✓ إن نشاط الطفل في الروضة الديكرولية يسير في طريقتين:
- أ- الطريق المباشر: استيعاب الحواس بصفة مباشرة و استخدام الخبرة و التجارب الشخصية للوصول إلى الحقائق و المعلومات.
- ب- الطريق غير مباشر: استيعاب الطفل لتجاربه السابقة و تذكر المعلومات و البحث فيها للوصول إلى النتائج المطلوبة.
- ✓ إن النشاط الذاتي للطفل يتمثل في:

الربط الزمني و المكاني - التعبير الحسي (الرسم - القص - اللصق - الأشغال اليدوية) التعبير اللغوي (محادثة - تعلم مبادئ القراءة و الكتابة).

✓ يعتبر اللعب في الروضة الديكرونية إعدادا للحياة، و خاصة اللعب الجماعي الذي يعتبر الدعامية الأولى في تنظيم حياة الطفل.

✓ لم تهتم بالتربية الدينية (عكس الروضة الفرويلية و المنتسورية).

✓ أولت اهتماما خاصا بتنظيم البرنامج اليومي للأطفال بتحديد زمن النشاط الذي لا يتعدى 30 دقيقة وأن فترات التدريب لا بد و أن تعقها فترات راحة.(عواطف إبراهيم، 2004: 121.124)
و من أهم الاستراتيجيات المتبعة الحديثة الأكثر تطبيقا في أقسام التربية التحضيرية (كالبنائية - المعرفية - المقاربة بالكفاءات) و هي تعتمد على بيداغوجية المشروع، اللعب و حل المشكلات، تعزيز الطفل على الاستقلالية.

الإبداع - البحث و الاكتشاف و بناء المفاهيم ذاتيا، التنشئة الاجتماعية السلمية عن طريق التقليد و الممارسة.

■ دور المربي أمام هذه الإستراتيجية:

- ✓ منح كل طفل متعلم فرصة البناء النشط للمعرفة، مع احترام مساره الخاص نموه، شخصيته.
- ✓ اختيار و تنظيم الوضعيات التعليمية الكفيلة بإبراز مشكلات و أحداث تحولات على مستوى تمثيلات الطفل و مساعدته على تعيين استراتيجيات تطوير قدراته، و هيكلة معارفه.
- ✓ معرفة و تطبيق النظريات المعرفية البنائية.

إن القسم التحضيري "هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 04 و 06 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها و وسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسسي الذي ينظر فيه المربي للطفل على أنه مازال طفلا... و هي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب" (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2008: 07) و سوف نعود للتحدث عن القسم التحضيري لاحقا.

■ برامج التعليم التحضيري:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة يمر بها الطفل و هذا حسب ما أكده علماء التربية و علم النفس لأنها المرحلة التي يتم فيها نمو أكبر نسبة لقدرات الطفل العقلية و الإجتماعية و الحسية

الحركية الأساسية و بشكل سريع و هذا ما استوجب على المهتمين و القائمين على رعاية أطفال هذه المرحلة توفير البيئة الغنية بالوسائل و المعدات التي تساعد على نمو الطفل بشكل طبيعي من خلال تلبية حاجاته و متطلباته في النمو و لذلك فقد تم إنشاء مؤسسات للتعليم التحضيري لاستقبال هؤلاء الأطفال و لكن إنشاء هذه المؤسسات فقط لا يكفي إذا لم تكن لها برامج ثرية تفيد الأطفال و تزودهم بالمعارف و الخبرات.

و لهذا فقد عمل المهتمون بتربية الطفل ما قبل المدرسة على إعداد برامج رأوا أنها مهمة لتلبية متطلبات الطفل للنمو فما المقصود بالبرنامج و في ماذا يتمثل و ما هي أهميته.

■ أهمية برامج التعليم التحضيري: لبرامج طفل ما قبل المدرسة أهمية بالغة تتمثل فيما يلي:
تزويد الطفل بالأمن و التغذية في جو ملائم لنموه و إثراء معارفه التي تتوافر على نحو خاص في مدارس ما قبل المدرسة التي يمضي فيها الطفل جزء من يومه و بصورة خاصة فإن الأطفال سوف يستفيدون من الخبرات التي قد لا يحصلون عليها في المنزل. (إيفال عيسى، 147:2004)

تهيء الطفل لدخول المرحلة الموالية من التعليم الرسمي، و ذلك من خلال تزويده بالمبادئ و المهارات الأساسية التي تكون لديه الاستعداد لذلك التعليم، كما تهيئه نفسيا و اجتماعيا لينتقل من مراحل الاعتماد على ذاته إلى تفاعله و تعامله مع الآخرين و لأن مرحلة ما قبل المدرسة هي أساس نجاح العملية التعليمية في المراحل الموالية، و الخبرات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة تبقى مسؤولة على كل ما يظهر على الطفل و ما يقوم به من سلوكيات في المستقبل، فقد هدفت بعض الأنشطة العلمية المكونة للبرامج المقدمة لهذه المرحلة من الطفولة إلى:

- ✓ تدريب الطفل على الملاحظة.
- ✓ تدريبه على اكتساب المعلومات بطريقة وظيفية.
- ✓ تدريبه على استخدام الأسلوب العلمي في تفكيره.
- ✓ تعويده على العمل الفردي أو الجماعي من خلال ممارسة التجارب العلمية.
- ✓ استغلال اهتمام الطفل في هذه المرحلة بالموضوعات الحيوية في تنمية ميوله و تكوين مهاراته العلمية.
- ✓ توفير الأساس المتين لبناء الخبرة الأكاديمية عند الطفل و المتمثلة في بناء النمو اللغوي و الخبرة القرائية، و الأنشطة التي من شأنها أن تثير فيه الاهتمام بالكتابة و الحساب.

و قد اعتمدت هذه البرامج على عدة أنشطة لبناء قدرات الطفل على الفهم و الاستيعاب و تمثلت هذه الأنشطة في:

✓ التجارب و الخبرات العقلية.

✓ التعبير الشفوي عن التجارب و الخبرات السابقة.

✓ التعلم من خلال السماع و الإصغاء.

✓ القراءة و الكتابة .

إلا أن هناك من يعتقد أنه يمكن للطفل أن يتعلم القراءة و الكتابة لكنها لا تكون ذات فعالية على المدى لبعيد.(الفاعوري،22:2009)

و هناك من يرى أن ابن الخامسة باستطاعته القراءة ذلك أن "معدل ذكائهم يتراوح ما بين (82-170) حسب دراسات أجرتها Delores Durkin و تعلمهم لها في وقت مبكر يعود عليهم بفوائد خاصة."(أبوميزر، عدس؛2001:ص97.98)

■ أهمية اللعب في البرامج الموجهة للأطفال:

لقد كان يؤمن "فرويل" بأن الطفل يجب أن يزود بتربية لا يتلقاها في أسرته، ولا توجد في المدارس النظامية التي يلتحق بها فيما بعد، لذلك سعى في وضع البرامج المقدمة للأطفال خدمة لما يرغبون فيه و يميلون إليه لذلك ركزت على اللعب، نظرا لما يحتوي من أهمية بالغة في تطور شخصية الطفل و تنميتها.(أبوميزر، عدس،2001:11)

و بإعتبار أن اللعب ميزة خاصة في حياة الطفل، فإن برامج مؤسسات التعليم التحضيري تخلو منه، كما أن المربين يرون أن اللعب يعتبر "وسيلة التعلم و النشاط الفعال."(شبل بدران،2001:63)

و يرى العلماء أن اللعب هو خاصية تجمع كل الأطفال، فهم في حاجة إلى هذا النشاط بشكل دائم و هو وسيلة تفيدهم في التعليم و تعطيهم معنى للعالم الذي يعيشون فيه، و الأكثر من ذلك كله هو أن اللعب دور مهم جدا لكل جوانب نمو الطفل، فهو عبارة عن نشاط يتعلق بكل كيانه.

و من أنكر على الطفل حقه في اللعب فكأنما أنكر عليه حق من حقوقه في الحياة و النمو و اللعب فوائد كثيرة منها تحفيزه على نمو الطفل المعرفي، فمن خلاله تتسع قدرات الطفل في التفكير، كما ينمي لغته من خلال تشجيعه على استخدام مفردات جديدة أثناء لعبه، و يتضمن أيضا نشاط جسدي للطفل،

و ينهي لديه روح الإبداع كما يعتبر "وسيلة للإكتشاف، للتعبير الخيال. (إيفال عيسى، 2006:37)

و ما يؤكد على أهمية اللعب بالنسبة للأطفال ما قامت به منظمة اليونيسكو عام 1979 بمناسبة عام الطفل العالمي حيث نظمت معرضا دوليا للألعاب و اللعب في باريس. إذن فاللعب يمثل دور مهم في حياة الطفل ، فمن لعبه يمكننا أن نعلمه و نربيه دون ملل أو إكراه، فالطفل يلعب باستمرار و يغير مواضيع لعبه كلما أشبع رغبته .

و مع كل موضوع يضيف الطفل إلى خبراته شيء جديد، و يعتبر اللعب عامل من عوامل التنشئة الاجتماعية، فهو يكتسب حب التعاون و المبادرة خلال لعبه مع رفاقه، كما يتعلم المحافظة على أملاك الغير وعدم الإستيلاء عليها كما ينمي لديه حب الجماعة، و طاعة الكبار إلى غير ذلك حيث أننا نجد في اللعب وسيلة أيضا لتلبية حاجات الطفل الضرورية كالغذاء و النوم مثلا، فهو في بعض الأحيان لا يحب أن يأكل مثلا و هنا ما على الأم إلا أن تتحایل على طفلها من خلال اللعب ليتناول طعامه.

■ طفل التربية التحضيرية، وهنا يجب التطرق إلى بعض المفاهيم التالية وهي:

مفهوم طفل ما قبل المدرسة، بحيث جاءت عدة مفاهيم لطفل ما قبل المدرسة، نذكر منها.

" هو ذلك الطفل الذي لم يلتحق بعد بمرحلة تعليمية تندرج تحت السلم التعليمي، الرسمي للدولة التي يعيش فيها". (عبد العزيز سليمان، 1991: 161).

حسب تعريف هاردر: هو ذلك الطفل الذي يكون عمره في عمر دار الحضانة أو روضة الأطفال وهو عمر حلول السنوات التي تسبق دخول المدرسة". (عارف صالح، 1990: 45).

أما سعيدة بهادر فتعرفه على أنه: "الطفل الذي يقع في المرحلة العمرية من نهاية العام الثاني وحتى بداية العام السادس". (نخبة من أساتذة علم النفس، 1995: 195).

فطفل ما قبل المدرسة هو ذلك الطفل الذي لا يزال لم يبلغ السن القانوني لدخول المدرسة. كما أن القدرات العقلية والمعرفية والحسية الحركية والاجتماعية والانفعالية لهذا الطفل لم يكتمل نموها بعد. مما يصعب عليه عملية فهم واستيعاب المعلومات والنشاطات التي تقدم في المدرسة.

لكن هناك مؤسسات تعتني بهؤلاء الأطفال ، وفي مقدمتها الأسرة التي يولد فيها الطفل ويعيش سنوات حياته الأولى والتي تعتبر أحسن مؤسسة لرعاية الأطفال وتربيتهم إذا ما توفرت لها الإمكانيات،

ولهذا ونظرا لبعض المشاكل الاقتصادية والاجتماعية التي تعاني منها بعض العائلات، فقد أنشئت مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال وكذا الأقسام الأطفال (أقسام التعليم التحضيري) لإعطاء الاهتمام والرعاية الكافية لهؤلاء الأطفال ولإكمال النقص الذي يواجه تربية الطفل في الأسرة ولإعداده للالتحاق بالمدرسة.

كما أنه لهذه المؤسسات مسؤوليات أخرى اتجاه طفل ما قبل المدرسة تتمثل في تهيئة فرصا عديدة ومجالات واسعة للتجربة والممارسة والاختبار في الحقل الطبيعي، لكي يكتفوا أنفسهم مع التغيرات التي تأخذ سبيلها في عالم اليوم". (الشربيني وصادق، 2000: 134)

إذن فطفل ما قبل المدرسة هو طفل مرحلة الطفولة المبكرة أو طفل مرحلة رياض الأطفال، وتمتد هذه المرحلة عادة من نهاية السنة الثانية إلى غاية بداية السنة السادسة، والطفل في هذه المرحلة له خصائص تميزه عن باقي الأطفال في المراحل التالية.

■ مبادئ تنظيم برامج تربية طفل التعليم التحضيري:

لقد صممت عدة برامج لتربية طفل ما قبل المدرسة و كل برامج اهتم بانماء جانب من جوانب الطفل العقلية و المعرفية و الحسية و الحركية و الاجتماعية و العاطفية، لكن تصميم هذه البرامج لم يخلو من تنظيمها و تقديم مبادئ و طرق لتقديمها للأطفال، بمعنى كيفية الانتقال أو التدرج من عنصر إلى آخر أو فكرة إلى أخرى و هذه المبادئ هي:

✓ الانتقال من المحسوس إلى المجرد:

بمعنى أن تبدأ في تعليم الطفل بكل ما يراه و ما يحس به حتى تتكون أفكاره الأساسية حول هذه المواضيع لأن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يدرك إلا الأشياء التي يحسها ثم ننتقل به إلى المجرد أي المعلومات المجردة التي لا يمكنه أن يراها أو يحس بها و لكنه يتخيلها أو يتصورها في عقله فقط و يساعد في هذا طبعا المعلومات السابقة التي كونهما من خلال تعلمه فمثلا: لمس شيء يابس و آخر لين أحسن من تذكر شيء يابس و آخر لين.

✓ التدرج من البسيط إلى المعقد:

نبدأ دائما في تعليم الأطفال بالأشياء البسيطة السهلة للفهم و الإدراك ولا تحتوي على تعقيدات تعيق فهمه و حتى و إن كانت المعلومات التي يجب على الطفل أن يتلقاها معقدة فيجب على المربين و

المشرفين أن يقدموها للأطفال بشكلها المبسط بعد ذلك يكون تدرج في التعقيد إلى أن نصل بالطفل إلى المعلومات المعقدة والتي بإمكانه أن يستوعبها إذا تمكن من استيعاب المعلومات السابقة فمثلا: من السهل على الطفل أن يفرق بين اليد و القدم لكنه صعب عليه أن يفرق بين شيئين متقاربين في الطول.

✓ الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم:

فالحقائق بالنسبة للطفل هي كل ما يعيشه و يحسه بمعنى أنها خبرته في الحياة فمن خلال هذه الحقائق التي يعيشها يبني مفاهيمه الجديدة و المفاهيم تنمو عند الطفل من خلال فهمه للعلاقات بين الأشياء و الأحداث.

✓ الانتقال من المعلوم إلى المجهول:

فتعليم الطفل لابد من أن يبدأ بما هو معلوم بالنسبة له و المعلوم عند الطفل هو كل ما يوجد في محيطه أو ما يراه في البيئة التي يعيش فيها، ثم ننتقل به إلى المجهول الذي لا يوجد أو بعيد على بيئة الطفل التي يعيش فيها و من الملاحظ هنا هو أن هذه المبادئ متبعة في تعليم الكبار كذلك فهي مبادئ عامة لا تخص صغار السن فقط ولكنها صالحة لكل المستويات العمرية و الدراسية دون استثناء.(عبد الحميد العناني، 2003: 49.50)

■ أنواع البرامج المطبقة في مؤسسات التعليم التحضيري:

سنحاول فيما يلي ذكر بعض أهم البرامج المعاصرة التي تشيع استخدامها في مؤسسات التعليم التحضيري في العالم المتقدم.

- البرامج التقدمية: و هو نوع من البرامج الذي يهدف إلى دفع الطفل للتعلم من الناحية المعرفية فقط مع إهمال الجانب الوجداني للطفل.

- البرامج البدايات الممتازة: و الهدف من هذه البرامج هو تعويض النقص أو القصور الموجود في بيئة الأطفال كما تدرب الأطفال على تعلم اللغة و الحساب و الكتابة ليتمكنوا من اللحاق بزملائهم الذين يعيشون في بيئات تزودهم بمعارف يتفوقون بها عليهم.

- البرامج التعويضية: و هو نوع من البرامج التي تهدف إلى إشباع حاجات الطفل و تعوض الحرمان العاطفي الذي يعاني منه.

- برامج التدخل المبكر: هي برامج تقدم للأطفال من أجل إكسابهم مختلف المهارات التي تساعد على

الحاق بالأطفال الذين هم في نفس سنهم و الذين قدموا من بيئات ثرية من حيث الإمكانيات و من حيث الثقافة أيضا.

- البرامج الحسية حركية: تهتم بتنمية حواس الطفل نظرا لما لها من أهمية في استقبال المعارف و نقلها إلى عقل الطفل.

- برنامج "راشيل" و "مارجريت ماكميلان": و قد استعملته الأختان لتدريب الطفل على الحروف و على الكلمات و توفير ما يلزم لتكامل خبرات الطفل.(عبد الحميد العناني, 2003:76.77)

إضافة إلى هذه البرامج هناك برامج أخرى تهدف إلى الإهتمام بجانب من جوانب الطفل و لكن بالنظر إلى هذه البرامج نجد أنها متكاملة فكل برنامج يهدف إلى الإهتمام أو إنماء مجالات الطفل/ سواء العقلية أو الحسية حركية أو الوجدانية و بما أن الطفل يحتاج إلى رعاية و عناية بكل مجالاته لينمو نموا سليما و كاملا و جب استغلال كل هذه البرامج في مؤسسات التعليم التحضيري و العمل بها من أجل تحقيق الهدف المنشود من وراء إنشاء هذه المؤسسات و الإهتمام بطفل ما قبل المدرسة.

■ لبرامج طفل ما قبل المدرسة أهمية بالغة تتمثل فيما يلي :

تكمّن في تزويد الطفل بالأمن و التغذية في جو ملائم لنموه و إثراء معارفه التي تتوافر على نحو خاص في مدارس ما قبل المدرسة التي يمضي فيها الطفل جزء من يومه و بصورة خاصة فإن الأطفال سوف يستفيدون من الخبرات التي قد لا يحصلون عليها في المنزل.(إيفال عيسى, 2004:147)

■ الملح التعليمي لطفل التربية التحضيرية :

يندرج الملح ضمن منطق نمو الشخصية و يقصد به مجموعة الصفات و الخصائص التي يتميز بها طفل التربية التحضيرية في هذه المرحلة العمرية و التي تعد معرفتها ضرورية من أجل تحقيق ما يصبو إليه المتهاج و يتجلى هذا الملح في :

أ- المجال الحسي/الحركي :

- ✓ ينفذ أنشطة من حركات شاملة و دقيقة (جزئية و كلية) بتناسق و دقة و مرونة .
- ✓ يتموقع في الزمان و المكان حسب معالم خاصة به .
- ✓ يتعرف على إمكاناته الجسمية و حدوده(الحسية و الحركية).

(أ) المجال الاجتماعي والوجداني :

- ✓ يكشف ذاته و فردانيته .
- ✓ يتبادل مشاعره و أحاسيسه مع الآخر .
- ✓ يظهر إستقلاليته من خلال الألعاب و الأنشطة و الحياة اليومية داخل القسم و خارجه
- ✓ يستعمل الوسائل الملائمة للإستجابة لحاجياته و ميوله و رغباته و اهتماماته .

(ب) المجال اللغوي الاتصالي :

- ✓ يتحدث و يعبر بصفة سليمة .
- ✓ يبحث و يتسائل عن معاني و مدلولات الكلمات .
- ✓ يستعمل الجمل الإسمية و الفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة / الجملة .

(ج) المجال العقلي / المعرفي :

- ✓ يظهر اهتمامه و فضوله لمكونات المحيط الاجتماعي و الفيزيائي و العلوم و التكنولوجيا.
- ✓ يوظف تفكيره في مختلف المجالات : يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة ، يوظف الحكم النقدي و يحل المشكلات .

- ✓ يوظف الفكر الإبداعي .
- ✓ يظهر اللبنيات الأولى في بناء المفاهيم.(الزمن، المكان، المقدار، الكمية، القياس، الحجم، الوزن، الشكل، المساحة، اللون، المادة، الجمال، التوازن، الصوت)(الدليل التطبيقي لمنهاج للتربية التحضيرية، 2008: 16، 17).

■ المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة

أ- المعرفة الضمنية :

هي المعرفة المعقدة المركبة غير المصقولة ، و المتراكمة على شكل معرفة كيف ، و هي المعرفة التي لا يمكن رؤيتها أو التعبير عنها بسهولة ، علاوة على أنها معرفة شخصية جدا ، يصعب تشكيلها ، و بناءا على ذلك يصبح نقلها إلى الآخرين أو إشراكهم فيها أمرا صعبا (إبراهيم حجازي، 2005:70)

و هي المعرفة الخفية و المخزنة في عقول الأفراد، و تتضمن مجموعة القيم و الاتجاهات و المدركات الذاتية للأفراد التي تتكون من خبراتهم و تجاربهم الشخصية . و يشير هذا النوع إلى المهارات و الأفكار الخاصة بكل فرد و التي تكتسب من خلال تراكم خبراته السابقة ، و التي يصعب الحصول عليها لأنها

مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة و مالكيها (حرب،(ب.س) :18). كما تشير إلى معرفة شخصية تحتوي على معان داخلية و نماذج ذهنية و خبرات و تبصر و بديهية و شعور حدسي و هي نوعان أحدهما يعود إلى معرفة كيف و الثاني له بعد إدراكي يحتوي على مخطط ذهني و نماذج ذهنية و معتقدات و إدراكات تقود الأفراد في أفعالهم و سلوكياتهم اليومية .(الزطمة،2011:22).

و تمثل المعرفة الضمنية العادات و التقاليد و الثقافة و هذه المكتسبات غير مكتوبة و تنعكس على السلوك، فهي حصيلة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل الإنسان ، لذلك هذه المعرفة من الصعب إدارتها و التحكم فيها لأنها موجودة في عقول مالكيها فقط ولكن يمكن استشارتها من خلال بعض الممارسات الخاصة (بوركو،2012:05).

و تعني أيضا المعرفة القاطنة في عقول و سلوك الأفراد و تشير إلى الحدس و البديهية و الإحساس الداخلي ، فهي معرفة خفية تعتمد على الخبرة و تتناقل بالتفاعل الإجتماعي .و هي المعرفة غير المكتوبة و المخزنة في عقول الأفراد و المستقرة في نفوسهم ، فهي المعرفة التي يخزنها العقل و تحتويها الذاكرة الإنسانية و نحاول في فترات متباعدة أن نتذكرها عبر آليات التفكير المعروفة و تتألف المعرفة الضمنية من:

✓ الحقائق ، والبيانات الثابتة ، و الأنماط الذهنية .

✓ وجهات النظر ، الأشكال و الصور ، المفاهيم .

✓ الأحكام ، و التوقعات ، و المعتقدات.

✓ استراتيجيات التفكير.

ب- المعرفة الصريحة :

تتعلق بالمعلومات الظاهرة و التي يعبر الفرد عنها عن طريق سلوكات و ممارساته اليومية و التي تكون قابلة للملاحظة و القياس .و هذا يؤكد أن الانسان يعرف أكثر مما يقول و يصرح به ، و قد يعود السبب في ذلك إلى محدوديته في القدرة على التعبير بكلمات محددة وواضحة عن المعلومات و المعارف المختزنة داخل العقل البشري خاصة إذا كانت المعرفة تتعلق بمهارة .و هي المعرفة التي يمكن التعبير عنها بالكلمات ، و التشارك فيها و تقاسمها ، و التي تكون متاحة للفحص و الاستخدام كونها منظمة و مشكلة فهي معرفة عامة و خبرة مشتركة يمكن الوصول إليها و بناءا عليه هذا النوع من المعرفة يمكن التشارك فيه ، و مراكمته و نقله ، وتحليله . و المعرفة الصريحة توجه السلوك البشري ، في مجالات النشاط الإنساني كافة

، باعتبار أن هذه المعرفة هي عبارة عن مجموعة البيانات و المعلومات و الإرشادات و الأفكار التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع .و يمكن التمييز بين نوعين من المعرفة حيث أن المعرفة الضمنية يصعب وضعها في كلمات منطوقة و محددة واضحة للعيان يمكن الإستفادة منها، لذا يجب تحويل هذا النوع من المعرفة إلى معرفة صريحة لمحاولة الإستفادة منها ، فالنوعين يتفاعلا معا و ما يوضح ذلك أن المعرفة الإنسانية تنشئ و تنتشر من خلال التفاعل الإجتماعي بين هذين النوعين من المعرفة و هذا من خلال أنماط مختلفة هي: (السيد، 1999: 77).

✓ النمط الإجتماعي : من ضمنية إلى ضمنية .

✓ نمط الإخراج : من ضمنية إلى صريحة .

✓ نمط الدمج : من صريحة الى صريحة .

✓ نمط الإدخال: من صريحة إلى ضمنية .

و من خلال دراستنا سنركز على نمط الإخراج و الذي يعتمد على تحويل المعرفة الضمنية أي كل ما إكتسبه التلميذ في مرحلة التربية التحضيرية من معارف و كفاءات و خبرات و التصريح به في قسم السنة الأولى إبتدائي على شكل سلوكات تكون واضحة و صريحة و قابلة للملاحظة من طرف المعلم أو المعلمة .

ج- تحويل المعرفة من ضمنية إلى صريحة :

إن عملية تحويل المعرفة من ضمنية إلى صريحة عملية معقدة و تمر بعدة مراحل و هي :

أ- تشخيص المعرفة : تعتبر هذه الخطوة على أهمية بالغة و هذا لمساهمتها في تحديد الملامح و البرامج و المناهج التي يجب استخدامها من أجل تحديد الفجوة بين الخصائص العقلية و المعرفية و النمائية لطفل ما قبل المدرسة و بين المعرفة المقدمة له في شكل دروس و نشاطات . و تتم هذه العملية على محورين :

أولاً- تشخيص القدرات العقلية و المعرفية لطفل ما قبل المدرسة و هذا من أجل تحديد الكم الذي يستطيع إستيعابه . و تحديد نوع الأنشطة التي تتلائم مع نموه العقلي و الجسدي و الإنفعالي .

ثانيا- تحديد نوع الأنشطة التي تتلاءم مع نموه العقلي و الجسدي و الإنفعالي .

ب- إكتساب المعرفة :و يقصد به مجموع العمليات و الإستراتيجيات التي تساعد على امتصاص و استحواذ المعرفة المقدمة للطفل من خلال المربي أو المربية عن طريق مزاولة النشاطات اليومية المدرجة ضمن البرنامج المسطر.

ب- تخزين المعرفة : و هذا عن طريق الملكة العقلية (الذاكرة)، و هنا يجدر بنا التنويه إلى الفروق الفردية بين الأطفال مما يجعل هذه العملية تختلف من طفل إلى آخر.

ج- مشاركة المعرفة : و من خلال هذه المرحلة يمكننا أن نحدد إذا إستطاع الطفل أن يحول المعرفة التي قام باكتسابها و تخزينها إلى معرفة صريحة .

■ خلاصة العمل الميداني :

تشكل المعرفة اليوم أساس القوة للمجتمعات و أساس النجاح و التقدم لها ،و إنتاج المعرفة من أهم عامل في التطورو التفوق.و يشار للمعرفة على أنها قيمة مضافة لاكتساب المهارات اللغوية و الكتابية و الذهنية في المرحلة القاعدية و التي تبدأ في مرحلة ما قبل التمدرس أي المرحلة التحضيرية،هذه الأخيرة التي تساعد الطفل عل القدرة على تحويل المعرفة الضمنية المكتسبة في شكل مجموعة من الخبرات إلى معرفة صريحة أي ما يقوم به الطفل من مهارات أدائية.و حاولنا من خلال الورقة البحثية الإطلاع على مدى تحويل المعرفة الضمنية إلى سلوكات معرفية وحسية-حركية و وجدانية التي يصرح بها التلميذ أثناء أدائه و تفاعله مع الأستاذ. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين القدرة على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة و بين تحقق الملمح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية من وجهة نظر المعلمين و ذلك من خلال التطبيق الميداني و التي كانت دالة إحصائيا ، ما يؤكد على تحقق الفرضية و التي نصت على أنه :

" يوجد علاقة دالة إحصائيا بين تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة و تحقق الملمح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية من وجهة نظر المعلمين "

و هذا من خلال القيمة المرتفعة لمعاملات الارتباط بين بعدي تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة و بعدي تحقق الملمح التعليمي بحيث بلغت 0.617 إحصائيا عند مستوى 0.01 .

بحيث تحقق الملمح التعليمي لدى أطفال التربية التحضيرية وأتضح ذلك بعد انتقالهم أي أطفال التربية التحضيرية إلى قسم السنة الأولى ابتدائي و تزيد قدرة التلميذ على تحويل المعرفة الضمنية و التي يكون قد اكتسبها على شكل مجموعة من الخبرات من خلال برنامج التربية التحضيرية الذي يحتوي على مختلف النشاطات التربوية ، ثم يحولها الى معرفة صريحة و واضحة يؤديها على شكل سلوكيات خلال ممارساته اليومية داخل القسم و التي تبرهن على اكتساب الطفل للكفاءات الختامية في المجال الحس حركي مثل القيام بحركات بدقة و مرونة، في الجانب الاجتماعي الوجداني مثل التعبير عن حاجاته الأساسية و مشاعره ، و في المجال الغوي التواصل مثل سرد القصص، و في المجال العقلي المعرفي مثل الاستكشاف و الاستنتاج.

كما أظهرت النتائج أنه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة مما يؤكد صحة الفرضية الثانية و التي نصت أنه: "ا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة لدى أطفال قسم السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين". و هذا من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية التي كانت أكبر من المتوسطات الفرضية و حساب قيمة ت و درجات الحرية .

و بينت النتائج كذلك أنه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى تحقق الملمح التعليمي مما يؤكد صحة الفرضية التي نصت على أنه: " توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى تحقق الملمح التعليمي لدى أطفال قسم السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين " و هذا من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية التي كانت أكبر من المتوسطات الفرضية و حساب قيمة ت و درجات الحرية .

إذا نستنتج من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها أن طفل التربية التحضيرية و بعد اكتسابه لمجموعة من الخبرات المعرفية في صورتها الضمنية عن طريق ما تقدمه البرامج التعليمية التحضيرية من خدمة لهذه الفئة، أن له القدرة على تحويلها أي المعرفة إلى مجموعة من المهارات و سلوكيات تساعده على الأداء و التفاعل داخل الصف الدراسي وذلك من وجهة نظر معلمين المرحلة الابتدائي.

المراجع

- 1- أسامة محمد سيد علي (2013). إدارة المعرفة. مصر: دار العلم و الإيمان , ط 1

- 2- جميل أبو ميزر و محمد عبد الرحيم عدس (2001). المرشد في منهاج رياض الأطفال. عمان: دار مجد، الأردن.
- 3- حنان عبد الحميد العياني (2003). برامج طفل ما قبل المدرسة. عمان: دار الصفاء، الأردن.
- 4- رائد خليل سال (2006). المدرسة و المجتمع. عمان: مكتب المجتمع العربي، الأردن، ط1.
- 5- زكريا الشريبينيو بسرية صادق (2000). برنامج مقترح و تجارب لطفل ما قبل المدرسة. مصر: دار الفكر العربي..
- 6- شبل بدران (2003). نظم رياض الأطفال في الدول العربية و الأجنبية. الإسكندرية: دار المصرية اللبنانية، ط2.
- 7- صلاح الدين العمري (2005). علم النفس النمو. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر، الأردن، ط1.
- 8- عبد الرحمن العيسوي (1992). أصول علم النفس الحديث. الإسكندرية: المكتب العربي ا لحديث، مصر.
- 9- عرفات عبد العزيز سليمان (1991). المعلم و التربية (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 10- فتيحة كركوش (2008). سيكولوجية الطفل ما قبل المدرسة: نمو المشكلات، منهاج، واقع. ديوان المطبوعات الجامعية.
- 11- وليد أحمد جابر (2000). طرق التدريس العامة، تخطيطها و تطبيقاتها التربوية. عمان: دار الفكر الأردن، ط1.
- 12- حاجة محمد أبو بلقاسم (2001). برنامج تجريبي في المفاهيم الرياضية لأطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي. أطروحة الدكتوراه، جامعة قسنطينة، غير منشورة.
- 13- بورصاص فاطمة الزهراء (2009). تقييم التربية التحضيرية الملحق بالمدرسة الابتدائية في الجزائر. أطروحة الماجستير، جامعة قسنطينة، غير منشورة.
- 14- كربوش عبد الحميد (2016). الوظيفة الاجتماعية لأقسام التربية التحضيرية. أطروحة دكتوراه، جامعة معسكر، غير منشورة.
- 15- عبد العافي السي. (1999). علم الاجتماع المعرفة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- 16- رابح تركي (1990). أصول التربية و التعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية, ط2.
- 17- عدنان عارف صالح (1990). التربية في رياض الأطفال. عمان: دار الفكر و النشر و التوزيع, ط1.
- 18- اللجنة الوطنية للمناهج (2008). الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية (5س_6س), مديرية التعليم الأساسي, ط1.
- 19- عبد القادر لورسي (2013). المرجع في علوم التربية. الجزائر: جسر للنشر و التوزيع, ط1
- 20- Bernard Trodec, (1998). Psychologie de développement .Paris ,armand,colin.
- 21- Hervé bénony, (1998). Le Développement de l'enfant et ses psychopathologies. paris , nathan.
- 22- Encyclopédie Hachette ,(2004-2005), (cd).

المساندة الإجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم

بورزق يوسف، أستاذ باحث. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
أم الخيوط إيمان. أخصائية نفسية. عيادة الياسمين سطيف

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019	تاريخ القبول: 04 مارس 2019	تاريخ الإرسال: 25 نوفمبر 2018
ملخص: تعتبر مشكلة البطالة احد أهم المواضيع التي شغلت بال المختصين في العديد من المجالات كـ مجال علم النفس، فمن المهم دراسة هذه المشكلة التي قد يتعرض لها الشباب ومحاولة تلافي آثارها الضارة على الفرد والمجتمع، لذا جاءت هذه الدراسة الهادفة إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى الشباب البطال بمدينة مستغانم، عن طريق استخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، واختيار عينة بطريقة الصدفة بلغ حجمها (80) شاب وشابة، وتم الاعتماد في جمع البيانات على مقياس المساندة الاجتماعية من اعداد السـمادوني (1997) وتقنين بشير معمريـة (2010)، ومقياس الأمن النفسي من اعداد زينب شقير (2005)، بعد التأكد من خصائصهما السيـكومترية، وخـصـلـت الـدراسة الى النتائج التالية: - توجد علاقة ارتباطية متوسطة ودالة احصائيا بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم. - توجد فروق ذات دلالة احصائية في المساندة الاجتماعية لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم تعزى لمدة البطالة ولصالح من كانت مدة بطالتهم أقل من 3 سنوات. - توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم تعزى لمدة البطالة ولصالح من كانت مدة بطالتهم اكثر من 10 سنوات.		
الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، الأمن النفسي.		
Abstract : The problem of unemployment is one of the most important topics that occupied the specialists in many fields such as psychology, it is important to study this problem that may be exposed to young and try to avoid their harmful effects on the individual and society, So this study aimed at finding out the relationship between social support and psychological security among Young unemployed in Mostaganem city by using the descriptive method in both correlative and comparative terms. The sample selection by chance was 80 young men and women, Data collection was based on the social support measure from Samadouni (1997) and the standardization of Bashir Maamria (2010), and the measure of psychological security prepared by Zainab Shukair (2005) After verifying their psychometric properties. The study concluded with the following results: -There is an intermediate correlation and a statistically significant correlation between social		

support and psychological security among a sample of young unemployed in Mostaganem city.

- There are statistically significant differences in social support in a sample of young unemployed in the city of Mostaganem attributable to the duration of unemployment and to those whose period of unemployment was less than 3 years.
- There are statistically significant differences in psychological security in a sample of young unemployed in the city of Mostaganem attributable to the duration of unemployment and to those whose period of unemployment was more than 10 years.

Keywords: social support, psychological security..

مقدمة:

أصبح الإنسان يعيش في عصر يسمى عصر الضغوط والأزمات، حيث يواجه في حياته اليومية كثيرا من المواقف التي تتضمن خبرات غير مرغوب فيها، والتي أثقلت كاهله بالمشاكل النفسية والأمراض التي لم يعد لها من قبل، ففي الوقت الذي أصبح فيه البعض يعيش في رفاهية مادية لا نظير لها، أصبح البعض الآخر حائرا في اكتساب قوت يومه، فالفرد خلال حياته يمر بمجموعة من المراحل من بينها مرحلة الشباب التي تعتبر أهم المراحل والتي تمثل العمر الحقيقي للإنسان، وخلال هذه المرحلة قد يتعرض الشاب لمجموعة من المشاكل من بينها مشكلة البطالة التي أصبحت تجعلهم في حالة من القلق والتوتر، ويتجه القلق عندهم نحو المستقبل الذي يمثل أحد أنواع القلق الذي يشكل خطورة في حياة الفرد و يتجلى في خوفه من المجهول بما يجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر وعدم الاستقرار.

يتربى على البطالة مجموعة من الآثار... حيث يشعر العاطلون بالإحباط واليأس وعدم الانتماء للدولة، فتنتشر الجريمة بأنواعها، أضف إلى ذلك الانحرافات الفكرية، وانتشار الشعور بالحقد والبغضاء خاصة لدى الشباب من حملة الشهادات المتوسطة والجامعية، ويدفعهم هذا الشعور إلى التفكير جديا في الانتقام من المجتمع الذي يرفض منحهم فرصة الشعور بالعيش الكريم، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية وتحقيق ذواتهم وتجسيد طموحاتهم، وأيضا يدفعهم هذا الشعور إلى التفكير جديا بالهجرة إلى مجتمعات أخرى. (أبو حامد، 2015: 1)

لعل من أهم الأشياء التي تجعل الشباب البطال قد يتجاوز مرحلة البطالة وجود جو من المساندة من طرف الأشخاص المحيطين بهم. ويتزود الفرد بالمساندة الاجتماعية من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر مع الفرد، وتضم

هذه الشبكة في الغالب الأسرة والأصدقاء، وليست كل شبكات العلاقات مساندة لأنها أحياناً تعتمد على دعم وصحة متلقي المساندة. (Lepore : 1994 ,p 247)

حظي هذا المفهوم حديثاً باهتمام كبير من طرف الباحثين فقد عرفها سارسون وآخرون (1983) Sarason et al بأنها إدراك الفرد بأن البيئة تمثل مصدراً للتدعيم الاجتماعي الفاعل، ومدى توافر أشخاص يهتمون بالفرد ويرعونهم ويثقون فيه ويأخذون بيده، ويقفون بجانبه عند الحاجة ومن ذلك الأسرة، الأصدقاء، الجيران. (فهد، 1997: 31). واتفق كوهين Cohen وسيم Syme وسكتر Schetter بأنها تفاعل الفرد في علاقاته مع الآخرين (علي، 2000: 9) وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى أهمية المساندة الاجتماعية، فمن خلال ما سعى إليه كابلان Caplan في نظريته وجد أن المساندة الاجتماعية تتضمن نمطاً مستديماً من العلاقات المتصلة أو المتقطعة التي تلعب دوراً هاماً في المحافظة على وحدة النفس والجسم للفرد عبر حياته، حيث أوضح من وجهة نظره أن الشبكة الاجتماعية للفرد تزوده بالإمدادات الاجتماعية النفسية، وخاصة في ظل الأحداث الضاغطة وذلك للمحافظة على صحته العقلية والنفسية. (Caplan, 1981: 417)

وتوصلت دراسات علمية وطبية وبائية حديثة أن الأشخاص الذين لا يقيمون علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين ولا يتلقون مساندة هم عرضة أكثر من غيرهم للمشكلات الصحية، حيث يظهر دور الروابط الاجتماعية والمساندة العاطفية في الحفاظ على الصحة والوقاية من المرض. ويفسر كوب (1976) Cobb ذلك بأن الروابط الاجتماعية والمساندة العاطفية تعمل على تعميق التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد وتنمي روح الانتماء لديهم، حيث يشعرون بأنهم جزء من شبكة اجتماعية قوية ومتماسكة يمكن أن توفر لهم الحماية اللازمة عند الحاجة، وأنهم كذلك موضع حب وعناية واحترام وتقدير من طرف الذين يحيطون بهم. (أيت حمودة. فاضلي. مسيلي، 2011: 3)

ولهذا السبب يرى الذواوي خالد محمد (2004) أن العلاقات الإنسانية الإيجابية مع العاقل عن العمل والوقوف بجانبه ومساندته من شأنها أن ترفع من معنوياته، وتعزز ثقته في نفسه وتساعد على تجاوز الوضعية الضاغطة التي تمثلها البطالة، وهو ما يساعده على تفادي الكثير من الانعكاسات السلبية على الصحة النفسية والحياة الاجتماعية للعاقل.

ويرى "جمال أبو دلو" (2009) أن الصحة النفسية تتواجد عندما يتمكن الإنسان من بناء علاقاته الاجتماعية بشكل فعال ويتمكن من التوافق والاندماج مع أفراد مجتمعه وعندما يتمكن من تقرير مصيره

الفردية وتحقيق التوازن بين إمكانياته البيولوجية الوراثية والنفسية والجسدية ويكون فيها الفرد متوافقا نفسيا مع ذاته ومع بيئته ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، ويكون سلوكه عادي بحيث يعيش في أمن وطمأنينة.

وفي هذا الصدد أشار الدليم إلى أن الأمن النفسي تأتي أهميته كونه أحد أهم المظاهر الأساسية للصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتهما، فلقد تحدث الكثير من العلماء والمفكرين عن أبرز هذه المؤشرات والتي من أهمها الشعور بالأمان النفسي للفرد وتحقيق التوافق النفسي والبعد عن التصلب والانفتاح على الآخرين. (الدليم ، 2005: 330)

ويعد الشعور بالأمن مطلب أساسي للتوافق، فقد إرتبط بالاستقرار والطمأنينة النفسية والانفعالية المتوازنة، فالشخص الأمن نفسيا يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، وفي حالة حرمانه من الأمن يكون فريسة للمخاوف مما ينعكس سلبا على شتى جوانب حياته (هادي أزهار، 2004، ص 1)، كما تعتبرها زينب شقير من أهم جوانب الشخصية والتي يبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى خلال خبرات الطفولة التي يمر بها، وهذا المتغير الهام كثيرا ما يصير مهددا في أي مرحلة من مراحل العمر، إذا ما تعرض الإنسان لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها مما قد يؤدي إلى اضطرابه نفسيا. (شقير، 2005، ص 3)

باعتبار المساندة الاجتماعية وجه من وجوه العلاقات الإنسانية المرتبط بالكثير من المتغيرات النفسية والاجتماعية وكذلك على طبيعة الحياة وجودتها وما يتبعه من تأثيرات سلبية أو إيجابية وينسجم هذا التوجه مع دعوة سيلجمان seligman الرئيس الأسبق للرابطة النفسية الأمريكية إلى أن يعمل علم النفس على دراسة ما يجعل الحياة جديرة بالعيش من خلال شعور الإنسان بوجودتها أو معناها.

مشيرا إلى أن هذا المنظور يسمى منظور جودة الحياة النفسية ويؤسس على ما يعرف بالصحة النفسية الإيجابية بدلاً من التركيز على الخلل أو المرض النفسي الأمر الذي لا يتسق مع توجهات علم النفس الإيجابي، وبالتالي أصبحت الجودة هدفاً للدراسة والبحث باعتبارها حاجة وطموح كل البشر، وخاصة الشباب وهي الهدف الأسمى نحو مستقبل أفضل للحياة، ولهذا يتمحور موضوع الدراسة

الحالية حول موضوع المساندة الاجتماعية وعلاقته بالأمن النفسي لدى الشباب البطال وعلى ضوء ذلك يمكن طرح التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة من الشباب البطال تعزى إلى مدة البطالة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال تعزى إلى مدة البطالة ؟

- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة دالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة من الشباب البطال تعزى إلى مدة البطالة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال تعزى إلى مدة البطالة.

- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي، كما تهدف أيضا إلى معرفة الفروق بين الشباب البطال في مستوى المساندة الاجتماعية والأمن النفسي وفقا لمتغير سنوات البطالة.

- أهمية الدراسة:

- الإسهام في إعطاء نظرة عن المساندة الاجتماعية والأمن النفسي وأهميتهما في التخفيف من أزمات الشباب البطال.

- الاهتمام بشريحة مهمة في المجتمع وهي فئة الشباب، والتركيز على إحدى المشاكل التي تثقل كاهله وهي أزمة البطالة.

- من المتوقع أن تضيف نتائج الدراسة الحالية أساسا نظريا مهما، لفهم العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي والتي من خلالها يمكن بناء العديد من البرامج الإرشادية والوقائية التي تفيد مجتمع الدراسة.

- تحديد المفاهيم الاجرائية:

المساندة الاجتماعية: هي الدرجة التي يتحصل عليها الشباب في مقياس المساندة الاجتماعية لبراهيم السمادوني (1997) وتقنين بشير معمري (2010).

الأمن النفسي: هي الدرجة التي يتحصل عليها الشباب على مقياس الأمن النفسي لزينب شقير (2005).

إجراءات الدراسة الميدانية:

- الدراسة الاستطلاعية:

من أهداف الدراسة الاستطلاعية محاولة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات لمعرفة مدى صلاحيتها للتطبيق في البيئة الجزائرية.

عينة الدراسة الإستطلاعية:

إشتملت على عينة من شباب مدينة مستغانم يقدر عددهم بـ 30 شابا وشابة.

الخصائص السيكومترية:

- مقياس المساندة الاجتماعية:

تم التحقق من صدق وثبات هذا المقياس في البيئة الجزائرية من خلال الطرق التالية:

❖ صدق الاتساق الداخلي:

• الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

الرقم	البعد	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	مساندة الأسرة	.868**	0.01
02	مساندة الأصدقاء	.860**	0.01

يتضح من الجدول رقم (01) أن قيم معاملات الارتباط بين بعدي مقياس المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي للمقياس أي أنه يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

❖ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (30 شابا) ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة، بعدها قسموا إلى مجموعتين حسب درجاتهم على المقياس، المجموعة الأولى تقدر بـ (08 افراد) بنسبة 27% من الدرجات العليا، والمجموعة الثانية تقدر بـ (08 افراد) بنسبة 27% من الدرجات الدنيا، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (02): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لمقياس المساندة الاجتماعية.

العينة الأبعاد	المجموعة العليا ن= 08		المجموعة الدنيا ن= 08		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
مساندة الأسرة	18.12	2.65	7.43	1.36	14.32	30	0.00
مساندة الأصدقاء	27.18	1.75	17.37	1.89	15.18	30	0.00
الدرجة الكلية	148.75	11.72	104.87	9.06	11.84	30	0.00

يتضح من الجدول السابق أن قيم (t) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعتين على أبعاد المقياس والدرجة الكلية، ما يعني أنه يتمتع بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في المساندة الاجتماعية، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الدراسة.

❖ معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حسابه بالنسبة للمقاييس الفرعية والمقياس ككل فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (03): معاملات ثبات مقياس المساندة الاجتماعية.

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مساندة الأسرة	15	.847
مساندة الأصدقاء	15	.620
المقياس ككل	30	.921

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمعدي مقياس المساندة الاجتماعية قد بلغا 0.84 و 0.62 وهي معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.92) وهي قيمة مرتفعة مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

❖ معامل ثبات التجزئة النصفية:

تم تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، النصف الأول يضم البنود الفردية، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي:

الجدول (04): معامل ثبات مقياس المساندة الاجتماعية.

معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة جوتمان
.819	.897

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع ويمكن الوثوق به.

- مقياس الأمن النفسي:

تم التحقق من صدق وثبات هذا المقياس في البيئة الجزائرية من خلال الطرق التالية:

❖ الصدق التمييزي:

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / 01 أبريل 2019. السنة: 2600-6200, EISSN: 1112-8518, ISSN:

تمت مقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس وأبعاده الفرعية، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة في الأمن النفسي وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (05): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية.

العينة الأبعاد	المجموعة العليا ن=08		المجموعة الدنيا ن=08		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
تكوين الفرد	34.25	1.51	19.95	3.11	20.23	0.00
الحياة العامة والعملية	37.87	3.66	25.41	2.76	13.29	0.00
الحالة المزاجية	26.00	1.31	11.54	3.99	16.81	0.00
العلاقات الاجتماعية	29.87	2.13	17.12	3.63	14.80	0.00
الدرجة الكلية	123.29	7.29	81.00	9.82	16.93	0.00

يتضح من الجدول رقم (05) أن قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعتين على أبعاد المقياس والدرجة الكلية، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين في الأمن النفسي.

❖ صدق الإتساق الداخلي: تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن والدرجة الكلية

الجدول رقم (06): معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن النفسي والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	تكوين الفرد	الحياة العامة والعملية	الحالة المزاجية	العلاقات الاجتماعية	الدرجة الكلية
تكوين الفرد	-	**0.466	**0.676	**0.422	**0.834
الحياة العامة والعملية	-	-	**0.460	**0.422	**0.729
الحالة المزاجية	-	-	-	**0.416	**0.818
العلاقات الاجتماعية	-	-	-	-	**0.718

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي للمقياس.

❖ معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق ميزان رباعي التدرج (موافق كثيرا جدا، موافق كثيرا، غير موافق (أحيانا)، غير موافق بشدة)

جدول رقم (07): معاملات ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	0.77
الحياة العامة والعملية للفرد	0.61
الحالة المزاجية للفرد	0.84
العلاقات الاجتماعية والتفاعل للفرد	0.74
المقياس الكلي	0.88

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس الأمن النفسي تراوحت بين (0.61-0.84) وهي معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.88) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

❖ معامل ثبات التجزئة النصفية:

تم تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، النصف الأول يضم البنود الفردية، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (08): معامل ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون.

معامل الارتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.61	0.73	دال إحصائيا

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع وهو دال إحصائيا ويمكن الوثوق به

نلاحظ من النتائج السابقة أن المقياسين يتمتعان بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بهما لإستخدامهما في البيئة الجزائرية بكل إطمئنان.

- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بنوعيه الإرتباطي والمقارن لملاءمته لطبيعتها.

- مجالات الدراسة الأساسية: تمثلت مجالات الدراسة في:

- المجال المكاني: أحياء مدينة مستغانم.

- المجال الزمني: من 10-09-2018 إلى غاية 22-10-2018.

- المجال البشري: شباب مدينة مستغانم البطال.

- مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة في شباب مدينة مستغانم البطال، ونظرا لكبير حجمه وعدم توفر الإحصائيات المضبوطة، فقد تم اختيار عينة منه تقدر بـ 80 شابا وشابة بطريقة الصدفة، ويمثل الجدول التالي خصائص العينة الأساسية:

جدول رقم (09): خصائص عينة الدراسة الأساسية.

المتغيرات	خصائص العينة	التكرار	النسبة المئوية
مدة البطالة	1-3 سنوات	31	38.75%
	4-6 سنوات	19	23.75%
	7-9 سنوات	17	21.25%
	10 فما فوق	13	16.25%

- أدوات جمع البيانات:

تم جمع البيانات في هذه الدراسة باستخدام أداتين، الأولى تتمثل في مقياس المساندة الاجتماعية أعده إبراهيم السمدادوني سنة 1997 وتقنين بشير معمريّة 2010، يتكون المقياس من 30 بند موزعة على بعدين هما بعد مساندة الأسرة ويقيسه 15 بند، وبعد مساندة الأصدقاء ويقسه 15 بند، يجاب عنها بأسلوب تقريرى وتصحح إجابات المفحوصين ضمن أربعة بدائل هي (لا وتنال صفر، قليلا وتنال درجة واحدة، متوسط وتنال درجتين، كثيرا وتنال ثلاث درجات).

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / 01 أفريل 2019. السنة: 2600-6200, EISSN: 1112-8518, ISSN:

الاداة الثانية هي مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير 2005 والذي يتكون من 54 بند موزعة على أربعة أبعاد يجاب عنها بأسلوب تقريرى وتصحح إجابات المفحوصين ضمن أربعة بدائل هي) موافق جدا وتنال 3، موافق وتنال 2، غير موافق احيانا تنال 1، غير موافق بشدة تنال 0)، والجدولين التاليين يوضحان أبعاد كل من المقياسين:

الجدول رقم (10): توزيع الفقرات على أبعاد المساندة الاجتماعية.

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
بعد مساندة الأسرة	2-4-5-8-10-12-14-15-16-18-21-23-25-27-28.	15
بعد مساندة الأصدقاء	1-3-6-7-9-11-13-17-19-20-22-24-26-29-30.	15
مجموع الفقرات		30

الجدول رقم (11): توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الأمن النفسي.

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
تكوين الفرد	1-2-3-4-5-20-21-22-23-24-25-26-27-28.	14
الحياة العامة والعملية	6-7-8-9-10-11-12-13-14-29-30-31-32-33-34-35-36-37.	18
الحالة المزاجية	38-39-40-41-42-43-44-45-46-47.	10
العلاقات الاجتماعية	16-17-18-19-48-49-50-51-52-53-54.	12
مجموع الفقرات		54

- الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية تتمثل في التكرارات، النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي.

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

– تنص الفرضية الأولى على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات المساندة الاجتماعية ودرجات الأمن النفسي لدى الشباب البطل بمدينة مستغانم" وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (12): الارتباط بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى الشباب البطل.

المتغيرات	الأمن النفسي
معامل الارتباط بيرسون	0.67
مستوى الدلالة	0.00
حجم العينة	80
(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01)	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس المساندة الاجتماعية ودرجاتهم في مقياس الأمن النفسي قد بلغ 0.67، وهذه القيمة متوسطة وطرديّة أي أنه كلما زادت درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس المساندة الاجتماعية زادت درجاتهم في مقياس الأمن النفسي، كما أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) بمعنى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى الشباب، وبالتالي يمكن قبول فرضية البحث الأولى، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

تتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة عمومن وجقيدل (2014) المعنونة بالمساندة الاجتماعية بين تحقيق الصحة النفسية والاندماج الاجتماعي للشباب، والتي توصلت إلى أن للمساندة الاجتماعية دوراً هاماً في إشباع الحاجة للأمن النفسي وخفض مستوى المعاناة، وكذلك دراسة أيت حمودة حكيمه وآخرون (2011) المعنونة بأهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب البطل، التي خلصت إلى أن المساندة والدعم الاجتماعي والإمداد بالعلاقات له أهمية في تحقيق التوافق النفسي للفرد بأبعاده الصحية والأسرية والاجتماعية، وأيضاً دراسة نجاح السميري (2010) المعنونة بالمساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى أهالي البيوت المدمرة خلال

العدواني الإسرائيلي على محافظات غزة، والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرا هاما من مصادر الدعم الذي يحتاجه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لضغوط الحياة وأساليب مواجهته لها، ويهدف كل من المساندة الاجتماعية والأمن النفسي إلى تحسين الصحة النفسية والمساعدة على التكيف والامداد بالطاقة الايجابية للتأقلم والتعود على الحياة الواقعية وزيادة الشعور بالرضا والسعادة، مما يحسن من قدرة الفرد على التمتع بحياته ومواجهة مشكلاته بموضوعية واجتياز صعوبات الحياة التي تواجهه، وفي هذا الإطار يؤكد الحنفي أن المساندة الاجتماعية والأمن النفسي يشتركان في كونهما سمات شخصية تشعر الفرد بالكفاءة، كما تشعره بالقدرة على مواجهة التحديات والتغلب على العقبات وتحرير الطاقات والإمكانات، والمتمثلة في البعد الاجتماعي في الأمن النفسي للفرد، حيث أن الفرد ينبع من شعوره بأنه يستطيع الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس ذوي الأهمية الانفعالية في حياته. (أبوطالب، 2011: 119-120)

- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة من الشباب البطال تعزى إلى مدة البطالة" وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (13): الفرق في درجات الشباب على مقياس المساندة الاجتماعية حسب مدة البطالة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2906.754	3	1123.834	6.214	.002	دال 0.01
داخل المجموعات	26877.698	76	220.796			
الكلي	29784.452	79				

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس

المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير مدة البطالة هو فرق واضح، وهذا ما أكدته قيمة (F) والتي بلغت 6,21

وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، ونسبة التأكد من هذه القيمة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفيه (Scheffe)، وهذا ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (14): المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق.

معامل الشيفيه للمقارنات البعدية			المساندة الاجتماعية	
مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروقات (I-J)	مدة البطالة (I)	مدة البطالة (I)
0.032	2.17116	13.62487*	6-4	3-1 سنوات
0.903	5.91540	3.71212	9-7	
0.542	3.04417	5.94444	10 فأكثر	
0.032	2.17116	-13.62487*	3-1	6-4 سنوات
0.419	6.10293	-8.61671	9-7	
0.527	4.27012	-6.38438	10 فأكثر	
0.903	5.91540	-3.71212	3-1	9-7 سنوات
0.419	6.10293	8.61671	6-4	
0.985	4.68673	2.23232	10 فأكثر	
0.542	3.04417	-5.94444	3-1	10 فأكثر
0.527	4.27012	6.38438	6-4	
0.985	4.68673	-2.23232	9-7	
*متوسطات الفروق دالة عند(0,05=α)				

نلاحظ أن متوسط الفروق كانت لصالح الذين مدة بطالتهم تتراوح ما بين (3-1) سنوات، وهذا ما

يدل على عدم تحقق الفرضية الثانية.

في هذا الصدد يرى الباحث الجزائري الهاشي بريقل ان حالة البطالة عند الفرد تؤدي إلى التعرض لكثير من مظاهر عدم التوافق النفسي والاجتماعي، إضافة إلى أن كثيراً من العاطلين عن العمل يتصفون بحالات من الاضطرابات النفسية والشخصية فمثلاً، يتسم كثير من العاطلين بعدم السعادة وعدم الرضا والشعور بالعجز وعدم الكفاءة مما يؤدي إلى اعتلال في الصحة النفسية كما ثبت أن العاطلين عن العمل تركوا مقاعد الدراسة بهدف الحصول على عمل ثم لم يتمكنوا من ذلك يغلب عليهم

الاتصاف بحالة من البؤس والعجز... كما ان الحالة النفسية والعزلة التي يعانيها كثير من العاطلين عن العمل تكون سببا للإصابة بكثير من الأمراض وحالة الإعياء البدني كارتفاع ضغط الدم وارتفاع الكوليسترول، والذي من الممكن يؤدي إلى أمراض القلب أو الإصابة بالذبحة الصدرية، إضافة إلى معاناة سوء التغذية أو الاكتساب عادات تغذية سيئة وغير صحية. (بريقل، 2014: 150-151)

يرى الباحثان ان ازمة البطالة تكون مشددة في سنواتها الاولى مما يشعر الشباب البطال بالإحباط واليأس وعدم الانتماء للدولة، فتنتشر الجريمة بأنواعها، ويكون واقع البطالة وما ينجم عنها نتيجة لفقدان مصدر العيش أشد على القطاعات الأضعف في المجتمع وهم الشباب، أضف لذلك الانحرافات الفكرية وانتشار الشعور بالحقد والبغضاء نحو الطبقات التي تحيا في بحبوحة من العيش ما يجعل هؤلاء الشباب يعيشون في حالة من اللااستقرار واللامن وبالتالي تزيد المساندة الاجتماعية من طرف اهله واصدقائهم لهم لكن بعد مرور عدة سنوات يتقبل الفرد هذه الوضعية و يتأقلم معها ويصبح اقل حاجة للدعم والمساندة الاجتماعية، وهذا من اكبر اثار البطالة لانه كلما طالت فترة التعطل كلما صار ضررها جسيماً حيث تؤثر تأثيراً سلبياً على المواهب الفنية والعقلية للعامل فتضمحل مهاراته بل يفقد الإنسان ميزة التعود على العمل وإتقانه وينحط مستواه ويتخلى عن احلامه وطموحاته...

- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

- تنص الفرضية الثالثة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال تعزى إلى مدة البطالة" وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): الفرق في درجات الشباب على مقياس الأمن النفسي حسب مدة البطالة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
الأمن النفسي	بين المجموعات	3	958.080	4.719	.006	دال 0.01
	داخـل المجموعات	76	225.083			
	الكلي	79				

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / 01 أبريل 2019. السنة: 2600-6200, EISSN: 1112-8518, ISSN:

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير مدة البطالة هو فرق واضح، وهذا ما أكدته قيمة (F) والتي بلغت 4.71، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، ونسبة التأكد من هذه القيمة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفيه (Scheffe) وهذا ما بينه الجدول التالي:

جدول رقم (16): المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق.

معامل الشيفيه للمقارنات البعدية			الأمن النفسي	
مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروقات (I-J)	المستوى (I)	المستوى (J)
.742	6.00257	10.29643	6-4	3-1 سنوات
.653	6.19981	10.44848	9-7	
.799	6.32623	-.97692	10 فأكثر	
.742	6.00257	-10.29643	3-1	6-4 سنوات
1.000	2.29242	.15206	9-7	
.022	2.56039	-12.76524*	10 فأكثر	
.653	5.19981	-10.44848	3-1	9-7 سنوات
1.000	4.29242	-.15206	6-4	
.043	4.93418	-10.82741*	10 فأكثر	
.799	5.32623	.97692	3-1	10 فأكثر
.022	2.56039	12.76524*	6-4	
.043	4.93418	10.82741*	9-7	
*. متوسطات الفروق دالة عند (0,05=α)				

نلاحظ أن متوسط الفروق كانت لصالح الذين مدة بطالتهم أكثر من 10 سنوات، وهذا ما يدل على عدم تحقق الفرضية الثالثة.

يرى كل من فوزي وببزلانين (1999) إلى أن العاطلين عن العمل يتعرضون للضغوط النفسية أكثر من غيرهم بسبب معاناتهم من الضائقة المالية (أيت حمودة وآخرون، 2011: 22)، ويرى الباحثان أن هذه المعاناة تكون شديدة لدى العاطلين عن العمل الجدد مقارنة بزملائهم القدامى الذين تكيفوا مع الوضع

الراهن وذلك من خلال ممارستهم لبعض الأنشطة التي تجنبهم التأثير السلبي لوقت الفراغ مما انعكس على شعورهم بالأمن النفسي، عكس العاطلين الجدد عن العمل والذين يعانون حالة من اللامبالاة ويشعرون بعدم جدوى وجودهم.

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه والتوصل إليه من نتائج حول العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم، فإننا نخلص إلى أن المساندة الاجتماعية تلعب دورا واقيا ومخففا من آثار الضغوط التي قد يتعرض لها الفرد، وبالتالي فهي تساهم في تحقيق الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي، وعليه تعتبر المساندة الاجتماعية مصدرا هاما من مصادر الأمن النفسي الذي يحتاجه الإنسان من عالمه الذي يعيش فيه.

قائمة المراجع:

- أبو حامد محمد (2015): الآثار المدمرة للبطالة، الوطن، مصر.
- أبو طالب علي منصور بن باري (2011): المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الطلاب النازحين وغير النازحين من الحدود الجنوبية بمنطقة جازان، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.
- آيت حمودة حكيمة. فاضلي أحمد. مسيلي رشيد (2011): أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب البطال، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جوان، الجزائر.
- بريقل هاشمي (2014): البطالة وأثرها على الفرد والمجتمع، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (03) تشرين اول/ اكتوبر.
- زينب شقير (2005): مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)، ط 1، كراسة التعليمات.
- علي عبد السلام علي (2000): المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية، مجلة علم النفس، العدد 53، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / 01 أفريل 2019. السنة: 2600-6200, EISSN: 1112-8518, ISSN:

- فهد الدليم (2005): الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

- فهد الربيع (1997): الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة، مجلة علم النفس، العدد 43، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

- يحي قاسم أزهار. أحمد عامر سلطان (2008): الأمن النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات في ضوء القرآن الكريم، مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية، المجلد الثامن، العدد الأول.

- Lepore. S. (1994) : social support encyclopedia of human behavior.vol(4)

-Caplan (1981): Mastery of Stress, Psychological Aspects American Journal of Psychiatry, vol 138.

الشخصية بين نمطي الانبساطية والانطوائية

بن حدومريم، جامعة تلمسان.
أ. د / بشلاغم يحي، جامعة تلمسان .

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 05 جوان 2018	تاريخ الإرسال: 06 ماي 2018
ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى التطرق إلى نمط الشخصية الانبساطية والتي يمكن اعتبارها شخصية اجتماعية بكل معنى الكلمة ويمكنها التفاعل مع الآخر، كما أنها تمتاز بالتفاؤل والتطلع لمستقبل أفضل كما أنها تمتلك نظرة إيجابية للحياة، ونمط الشخصية الانطوائية، التي يمتاز فيها الفرد بالهروب والانسحاب من المواقف الاجتماعية وميله السريع للتشاؤم والقلق من المستقبل، وكذا أهم أساليب التشخيص.		
الكلمات المفتاحية: الشخصية؛ نمط الشخصية؛ الانبساطية؛ الانطوائية.		
Abstract The present study aims to address the personal extraversion pattern which can be considered a social character in every sense of the word, and can interact with the other, It is characterized by optimism and a better future. It also has a positive outlook on life, an introverted personality pattern, in which the individual has an escape and withdrawal from social attitudes and his rapid tendency to pessimism and anxiety about the future, as well as the most important methods of diagnosis.		
Key words: personality ; personal pattern ; extraversion ; introverted.		

يقوم كل منا في حياته اليومية، بمشاهدة الأشخاص الآخرين وصياغة أفكار حول خصالهم ومبررات سلوكهم والتنبؤ بهذا السلوك، ومواءمة سلوكنا وفقا لهذه التنبؤات ونلاحظ جميعا بدرجات متفاوتة وجود فروق فردية بين الأشخاص ونقوم بتصنيف الآخرين إلى أنماط، ولهذا فقد يتبع علماء نفس الشخصية مسارات مختلفة في جهودهم البحثية أحيانا تتداخل هذه المسارات إلا أنهم يختلفون فيما يدرسونه وكيف يقومون بدراسته، ولكن أيا كان المسار الذي تم اختيار متابعته وأيا كانت جوانب الشخصية التي يهتمون بها فإنهم يسعون لضمان أن مشاهداتهم تتسم بالثبات والدقة. وقد بدأ الإعراف بالشخصية كجزء متميز من اهتمامات علم النفس وذلك عن طريق الأعمال العظيمة التي قام بها ألبورت (1937) Allport في كتاب "الشخصية تفسير نفسي"، وكتاب موراي (1938) Murray "مكتشفات في الشخصية"، وبهذا المعنى فإن علم الشخصية كتخصص يعد علما شديدا الحداثة ليس له من العمر إلا ستين سنة.

ويعتبر مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم في علم النفس تعقيدا وتداخلا، فهو يشمل كافة الصفات الجسمية والعقلية والخلقية والوجدانية في تفاعلها مع بعضها البعض وفي تكاملها في شخص معين، ونمط الشخصية هو سمة نفسية متعددة الملامح تطبع شخصية الفرد وفق صفات وسمات مختلفة ومتشابهة فتجعل الفرد فريدا من نوعه ويمتاز عن الأفراد الآخرين في المجتمع، بصفات وخصائص داخلية وخارجية يعرف بها في المجتمع، وبواسطته تمنح له السمة والوصف الشخصي الذي يعرف بنمط الشخصية، ودراسة أنماط الشخصية لها فوائد كثيرة وأهمية بالغة على مستوى شخصية الفرد أو على المستوى الاجتماعي، ذلك أن عملية تقويم الشخصية باستخدام مختلف أساليب العلاج والإرشاد النفسي، هي حلقة الوصل بين دراسة نمط شخصية الفرد والأهداف العامة المرجوة من ذلك، إذ أن معرفة نمط شخصية الفرد في حالة كان نمطا انطوائيا يعد أكثر أهمية من خلال مساعدة الفرد على تغيير نمط شخصية والتخلص من الانطوائية، ومنه بعث أقصى ما يمكن من أدائه في تفاعله مع المحيط الاجتماعي والتأثر به ومحاولة التأثير فيه، كما يمكن دراسة النمط الانبساطي من تبيين هذا الطبع، والعمل على معرفة آليات وسلوكيات الفرد المنبسط في المواقف الاجتماعية، ومنه إدراك مدى أهمية ذلك في تطوير الفرد والرقى به للقدر الذي يمكنه من التفاعل مع مشكلات المجتمع والعمل على علاجها، مما يفضي في النهاية للتطور والحراك الاجتماعي نحو الأفضل.

ولعل هذه الأهمية التي تكتسبها عملية دراسة أنماط الشخصية (الانبساطية والانطوائية، هي الدافع الذي جعلنا نحاول في هذا المقال الإشارة لأهمية دراسة الشخصية على العموم، وأنماط الشخصية على وجه الخصوص، أين سنشير لبعض النقاط المهمة والمتعلقة بماهية الانبساط والانطواء، وما يميز الفرد ذو شخصية من إحدى النمطين، مع الإشارة للتقنيات التي يمكن أن تساعد في دراسة أنماط الشخصية.

بالنظر لأهمية بعض المفاهيم في هذا المقال، فمن المهم أن نسلط عليها الضوء بغرض تحديد أشمل لها، من حيث إعطاء تعريفات لها، ومن بين هذه المفاهيم ما يلي:

تعريف الشخصية:

تعريف "جريفث" (Grifiths) سنة (1936): « الشخصية هي مجموعة الصفات التي يتصف بها الفرد، والنتيجة عن عمليات الاستجابة والتوافق مع البيئة الاجتماعية، وهي تظهر على شكل أساليب سلوكية معينة للتعامل مع العناصر والعوامل المكونة لتلك البيئة » (القذافي، 2001، ص 17).

تعريف "أيزنك" (H. Eysenk): « الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والقائم إلى حد ما، لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذي يحدد أساليب توافقه مع بيئته بشكل مميز » (الأنصاري، 2002، ص 19).

تعريف نمط الشخصية:

تعريف "عيسوي عبد الرحمان": « نمط الشخصية هو سمة عامة أو سمة غالبية ملازمة لخصائص شخصية الفرد، كما يمكن أن تمثل ائتلاف معين من عدة سمات الشخصية » (عيسوي، 1973، ص 294).

تعريف "ألبرت": « نمط الشخصية يعبر عن مجموعة من الأنظمة المعقدة من السمات الشخصية المتعارضة، فالنمط يمكن أن يعتبر كسمات مركبة أكثر من اعتبارها طرقا أو عناصر لتصنيف الشخصية، فهي تمثل الوصف العام للشخصية لا النوع العام لها » (الأشول، 1988، ص 24).

تعريف "حداد حسن": « نمط الشخصية هو مجموعة من الفروق والمتشابهات، والتي قد تكون مفيدة أو غير مفيدة، إيجابية أو سلبية، أو تنح في اتجاه التفضيل أو في اتجاه الاستقباح من طرف الأفراد الآخرين في المجتمع، وهذا ما يعني بالضرورة عدم وجود نمط شخصية أفضل من النمط الآخر » (حداد، د ت، ص 05).

ومن خلال مختلف التعريفات السابقة لنمط الشخصية، يمكننا أن نقدم تعريفا جامعاً وشاملاً لهذا المفهوم ألا وهو أن:

نمط الشخصية سمة نفسية متعددة الملامح تطبع شخصية الفرد وفق صفات وسمات مختلفة ومتشابهة، تجعل الفرد فريداً من نوعه ويمتاز عن الأفراد الآخرين في المجتمع بصفات وخصائص داخلية

وخارجية يعرف بها في المجتمع، وبواسطته تمنح له السمة والوصف الشخصي الذي يعرف بنمط الشخصية.

تعريف نمط الشخصية الانبساطية:

تعرف الشخصية الانبساطية بأنها: « الشخصية التي يكون بموجها الفرد متسما بالطابع الاجتماعي محبا للمشاركة في مختلف المواقف الاجتماعية وله كثيرا من الصداقات، ويتصرف بسرعة ودون تفكير وتروي ويتسم بالاندفاعية

وسرعة الانفعال وحب التغيير عادة ما يكون متفائلا» (سهير، 2007، ص 412)

عرف "يونغ" (Yung) الشخص المنبسط بأنه: « ذلك الشخص الذي يقبل على الدنيا في حيوية وعنف وصراحة ويصافح الحياة وجهاً لوجه ويلاءم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة، ويعقد بين الناس صلات سريعة فله أصدقاء أقوياء وأعداء أقوياء لا يحفل بالنقد، ولا يهتم كثيراً بصحته أو مرضه أو هندامه وبالتفاصيل والأمور الصغيرة وهو لا يكتف ما يجول في نفسه من انفعال، ويفضل المهن التي تتطلب نشاطاً وعملاً واشتراكاً مع الناس» (Patrick, 2008, P 82).

وهناك أيضاً من يعرف النمط الانبساطي على أنه: « نمط يعبر عن سمة فارقة في الشخصية، تجعل من الفرد يوجه مختلف مشاعره ومدركاته وانفعالاته وأفكاره نحو العالم الداخلي الذاتي » (سهير، 2007، ص 79).

تعريف نمط الشخصية الانطوائية:

هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثين في علم النفس للنمط الانطوائي، وفيما يلي نشير لبعض هذه التعريفات:

كما تعرف الشخصية الانطوائية على أنها: « الشخصية التي تتميز بنزوع لدى صاحبها نحو الفرار أو الهروب من الحياة الاجتماعية ومن عامله الواقعي، فهي شخصية ترتبط بالعالم الخيالي الذي يتوحد مع الأفكار التي ينسجها المرء من صميم ذاته» (خليل، 2000، ص 39).

كما نجد من يعرف النمط الانطوائي على أنه: « هو النمط شخصي يجعل من الفرد متسما بطابع الهدوء والتروي، يميل إلى التخطيط مقدماً، ويأخذ أمور الحياة بجدية ويخضع مشاعره للضبط الدقيق ويقدر أن يسلك سلوكاً عدوانياً، لا ينفعل بسرعة يميل إلى التشاؤم ويعطي أهمية للمعايير الأخلاقية» (سهير، 2007، ص 412).

وانطلاقاً من النقاط المشتركة بين التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص تعريفاً جامعاً وشاملاً للنمط الانطوائي، وهو أن النمط الانطوائي هو النمط الشخصي الذي يعبر عن اتسام الفرد بالتحفظ وعدم الانخراط الكلي في المواقف الاجتماعية، العامل الذي يؤدي به للتحلي بالهدوء والتصرف الحذر في

مختلف المواقف البيئية أين يتسم بالجدية المطلقة وأخذ الأمور على محمل الجد، ويتمتع بالضبط الدقيق لأفكاره ومشاعره التي يوجهها نحو عالم الذات، وميله السريع للتشاؤم والقلق من المستقبل.

02. خصائص ذوي الشخصية الانبساطية والانطوائية:

بالنظر لما يمكن أن يتصف به كلا من الشخص الانبساطي والانطوائي من خصائص، وكون هذه الخصائص محورا مهما في مقالنا هذا، وجب الإشارة لهذه الخصائص فيما يلي:

1.2 سمات ذوي الشخصية الانبساطية:

يمتاز أصحاب الشخصية الانبساطية بمجموعة من السمات التي تميزهم عن الأنماط الشخصية الأخرى وهي:

. يحبون التنوع في العمل: إذ أن ذوي الشخصية الانبساطية أكثر ميل للابتعاد عن المواقف الروتينية والبحث عن التجديد في الحياة، وهذا ما يكرسونه كمبدأ في القيام بأعمال متنوعة تبعا لتجدد المواقف في الحياة، وهذه الخاصية تمنح لهم ميزة القدرة على أداء والقيام بالعديد من الأعمال في الحياة، إذ أنهم يمتلكون القدرة على التوافق مع مختلف الأعمال، والاستجابة بطريقة سهلة لمختلف الظروف المحيطة بتلك الأعمال، ويستجيبون لمختلف الشروط التي يستوجبها أي عمل، وعليه ميزة التنوع في الأعمال يعتبر بالنسبة لهذا النمط، وسيلة للتجديد في الحياة.

. يتقنون آداب التعامل مع الآخرين: إن ما يميز الأفراد ذوو الشخصية الانبساطية، أنهم متشبعون بثقافة وآداب التعامل مع الآخرين، على اعتبار أن التعامل الإيجابي من طرفهم مع الآخرين، والاندماج المباشر والسهل في الجماعات المرجعية في المجتمع والمواقف الاجتماعية على كل المستويات، يمكنه من اكتساب رصيد معرفي وخبرات عملية في مجال التعامل مع الآخرين، وهذا ما يمكنهم من القدرة على التعاملات الاجتماعية، في حدود المعايير والقيم والأسس التي تحكم آداب التعامل في المجتمع، وعليه ذوو الشخصية الانبساطية أكثر تشيعا بتلك القيم التي تمكنهم من حسن التصرف والتعامل مع مختلف فئات الأفراد في المجتمع (عمران، 1995).

. تواقون للإنجاز السريع للعمل: وهذه الميزة ترتبط بالأساس مع الميزة السابقة المتعلقة، بقدرة وقابلية ذوي الشخصية الانبساطية على التنوع والتجديد في العمل، إذ أن هذه الخاصية أو الميزة، تتيح لهم الاتسام بميزة أخرى تتمثل الرغبة في تحقيق إنجاز سريع للأعمال التي يقومون بها، إذ أن الانبساطيين أكثر تعاملًا مع الخبرات في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك مجال العمل، وهذا ما يمكنهم من اكتساب المهارات والكفاءات التي تمكنهم من السرعة في إنجاز الأعمال، وهكذا ينعكس ذلك عليهم من خلال ميلهم الطبيعي للرغبة في إنجاز الأعمال في أقل مدة زمنية ممكنة، مع رغبتهم في بذل أقل جهد ممكن يستوجبه إنجاز العمال (مدحت، 1990).

. يهتمون بكيفية أداء الآخرين لأعمالهم: فضلا عما سبق فإن الأفراد ذوو الشخصية الانبساطية لديهم ميزة الرغبة في رؤية الإنجاز السليم والمتقن للعمل، وهذا ما يمنحهم المقدرة على تقييم مستوى جودة

الأداء في العمل، سواء تعلق الأمر بالأعمال التي يؤديها الآخرون، إذ نجدهم أكثر حرصا على إرشاد الآخرين للأسلوب والطريقة المواتية لأداء العمل على أكمل وجه، فنجدهم يبدون آرائهم ومواقفهم، ويشاركون الآخرين باقتراحاتهم المتعلقة بإنجازهم لأعمال معينة.

. يميلون إلى العمل بطريقة تلقائية: إن ما يتميز به ذوو الشخصية الانبساطية من خبرات ومهارات وكفاءات في إنجاز الأعمال، وما يميزهم من القدرة على إنجاز سريع للعمل، وكذا قدرتهم على توجيه أعمال الآخرين للشكل المتقن والصحيح، نابعا أساسا إلى تلقائيتهم في إنجاز الأعمال، إذ لا يستغرقون وقتا طويلا في التفكير والتخطيط لكيفية إنجاز الأعمال، فبمجرد أن يوكل لهم العمل، تتبلور في ذهنهم خطة وأساليب ووسائل إنجاز العمل، فيبادرون بسرعة للشروع في إنجازه دون انتظار التعليمات أو الأوامر الملحقة من طرف المشرف على العمل، وفي حالة الأعمال الشخصية، دائما ما نجد ذوو الشخصية الانبساطية أكثر سرعة في إنجاز العمل، بالنظر لما يتميزون به من التلقائية في إنجاز الأعمال التي يرغبون القيام بها.

. يحبون التقرب من الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية: بالنظر للطابع الانفتاحي الذي يميز ذوو الشخصية الانبساطية، فإنهم كنتيجة لذلك كثير ما يرغبون في الانخراط في المواقف الاجتماعية المختلفة، إذ يسعون من خلال ذلك للتقرب أكثر من الآخرين، سواء كانوا أقرانهم أو من يفوقونهم عمرا، وذلك يمكن أن يكون بطريقة عفوية، أو رغبة منهم في تحقيق أهداف معينة، قد ترتبط بالرغبة في التزود بخبرات الحياة، أو تدعيم الرصيد المعرفي في مختلف المجالات والموضوعات، أو تحقيق امتيازات معينة ترتبط بالحصول على تقدير الذات مرتفع، من خلال الحصول على تقدير وثناء الآخرين، وهذا كله يمكنه من بناء صورة إيجابية حول مفهوم الذات (زهران، 1984).

إذن وعلى خلاف من الأنماط الشخصية الأخرى، فإن نمط الشخصية الانبساطي، يجعل صاحبه أكثر قدرة ورغبة في الانخراط في المواقف الاجتماعية، والمشاركة في مواقف التفاعل مع الآخرين، ولذا هم أكثر قدرة وسرعة على تحقيق التوافق النفسي بمختلف أبعاده، الاجتماعية والدراسية والأسرية والمهنية (مصري، 1998).

. يستعملون الأسلوب اللفظي كأداة مفضلة للتواصل مع الآخرين: في الغالب يعتبر الأسلوب اللفظي الصريح، هو الأسلوب الذي يستخدمه ذوو الشخصية الانبساطية في مختلف المواقف التي تستوجب منهم القيام بعملية اتصال وتواصل في مختلف المواقف الاجتماعية، فهؤلاء نادرا ما يستخدمون لغة الرموز والإشارة في التواصل مع الآخرين، وهذا راجع بالأساس بقابلية التعلم السريع للغة، والقابلية للتفاعل مع الآخرين، والتي يتميزون بها مقارنة بذوي الأنماط الشخصية الأخرى، إذا أنهم يعتبرون التواصل الصريح هو الأسلوب المناسب وهو الأسلوب المفيد في التواصل مع الآخرين، أين يفي بالغرض في الوصول الصحيح للرسالة الموجهة من طرف المرسل، وفهمها الواضح من طرف المستقبل، كما أنهم لا يحبذون أن يخاطبهم الغير بلغة الإشارة، إذ يفضلون استقبال رسائل تواصلية واضحة المعنى ومفيدة الغرض.

يحبون اكتساب خبرات ومهام جديدة من خلال مشاركة الآخرين في النقاش: كثيرا ما ينخرط الأفراد ذوي الشخصية الانبساطية بروح المشاركة في مختلف مواقف النقاش بشأن مختلف الموضوعات التي تتعدد فيها المواقف والآراء، وذلك رغبة منهم في اكتساب خبرات ومهارات جديدة، يستفيدون منها في مواقف جديدة في مختلف مجالات الحياة، إذ يعتبرون أن النقاش والمشاركة في الحوارات من الأساليب المثالية المساعدة في دعم رصيد الخبرة الحياتية، فيستخدمون أساليب الحوار والمناقشة أكثر مقارنة بأسلوب التلقي أو أسلوب المطالعة مثلا (أبو حويج وأبو مغلي، 2006).

القدرة على التوافق النفسي: بحيث يتميز صاحب الشخصية الانبساطية بالقابلية العالية في التوافق السريع مع الأحداث والمواقف البيئية، كما يمتلك مرونة عالية حسب متطلبات الحياة وظروف التواصل الاجتماعي، وتحقيق مكاسب مادية عالية، ونجاحات تقترن بالرضا الذاتي والاجتماعي، إذ يتميز بالمرونة في الاستجابة للمواقف البيئية وشروطها المختلفة، كونه لا يتقيد بنمط سلوكي واحد بالنسبة لمختلف مواقف الحياة، كما يتميز بتنوع المهارات السلوكية ومختلف الآليات التي تسمح له بالاستجابة السوية والسريعة لأي موقف بيئي يصادفه (عمران، 1995).

من خلال ما سبق يمكن أن نلاحظ أن سمات وخصائص الشخص الانبساطي، تعبر عن تمتع الفرد بشخصية متوازنة، بعيدا عن مختلف اضطرابات وأمراض الشخصية، إذ أن خصائص الفرد الانبساطي تعبر عن قدرات عقلية ومهارات اجتماعية وجوانب سلوكية تعتبر إيجابية في المجال الاجتماعي، أين يمثل بالنسبة للآخرين شخصا اجتماعيا إيجابيا متفاعلا مع الحياة، وقادر على مواكبة مختلف التغيرات التي تطرأ عليها، أما من الناحية النفسية، فهو ذلك الشخص الذي يعيش حياة نفسية مستقرة، تعبر عن الشخصية السوية القادرة على التوافق، ومن القدرة على السلوك وفق المعايير التي تعبر عن السواء، وعليه يكون قادرا على تحقيق التوازن النفسي في مختلف مواقف الصراعات، التي تفرضها متغيرات البيئة الخارجية.

2.2. خصائص ذوي الشخصية الانطوائية:

تنطوي الشخصية لوي النط الانطوائي على مجموعة من الخصائص والسمات التي يمكن أن نستخلصها من التعريفات التي أوردناها بخصوص نمط الشخصية الانبساطي، أما هذه الخصائص نوردتها فيما يلي:

يحبون الهدوء للتركيز في أداء الأعمال: كثيرا ما يميل الأشخاص الانطوائيين للرغبة في الحصول على الهدوء الذي يسمح لهم بالعمل، إذ ينفرون كثيرا من الأعمال الجماعية، وذلك ما يجعلهم أكثر رغبة في الابتعاد عن الأجواء الصاخبة والأجواء التي تكون معرضة للضوضاء، على اعتبار أن الهدوء يمثل بالنسبة لهم الشرط الأساسي للقدرة على أداء مختلف الأعمال بكل تفان وإتقان، ولعل طبيعتهم الانطواء الذي يعد أقل تفاعلية مقارنة بالأنماط الأخرى، يجعل من رغبتهم في التفاعل مع الآخرين أثناء العمل تكون أقل،

كون ذلك الجو يمثل لهم مصدر التهديد، الذي يجعلهم يخفقون في القيام بالعمل على أحسن وجه (مدحت، 1990).

. يعانون من مشكلة تذكر الأسماء والوجوه: في الغالب كثيرا ما يعاني الأشخاص الانطوائيين من مشكلات على مستوى الذاكرة، خصوصا ما تعلق منها بتذكر الأسماء ووجوه الأشخاص، إذ أن عدم مشاركتهم في مواقف التفاعل الاجتماعي، وكذا عدم تواصلهم مع العديد من الأشخاص في المجتمع، وبهذا تنتج لديهم مشكلة في ضعف التمييز بين الوجوه وتشابه لديهم في الكثير من الأحيان الوجوه خصوصا المتقاربة منها، وهذا ما يحول دون أن يتذكروا الأشخاص الذين سبق وأن تفاعلوا وتعاملوا معهم، بينما يقتصر تذكرهم في هذا المستوى فقط في حالة الأفراد الأكثر تفاعلا مهم في مواقف متعددة، مثل أفراد الأسرة أو أفراد الحي أو الشارع.

. يقومون بالعمل وفق خطة واحدة لمدة طويلة دون انقطاع: ما يميز الأشخاص الانطوائيين أنهم لا يشاركون في مواقف التعامل ولا يستطيعون المكوث مع الجماعات والأفراد الآخرين لمدة طويلة، وبالنظر لأهمية مثل هذه المواقف في دعم رصيد التجارب والخبرات الشخصية في مختلف المواقف، بما في ذلك مواقف العمل والنشاط، ومن جراء هذا لا يمتلك الانطوائيين الروح الإبداعية لخطط وطرق وأساليب العمل، فنجدهم دوما يتبعون نفس الأسلوب والخطة في العمل لفترة زمنية طويلة، ولا يقبلون التغيير في الخطة إلا في حالة وجود ظروف معينة تفرض عليهم التغيير من الخطة، أو في حالة تعذر عليهم إنجاز العمل بنفس الخطة التي ألفوا تباعها.

. يهتمون بمعرفة الهدف من عملهم: يمتاز الأشخاص ذوي الشخصية الانبساطية بطابع الفضول، وهذا ما يجعلهم غير قادرين على القيام بأي عمل ما لم يكن لهم علم مسبق بالهدف المتوخى من وراء ذلك العمل، إذ يعتبرون أي عمل أو إنجاز من حيث طابعه الوظيفي، أي من حيث الغاية والهدف الذي يحقق من جراء القيام بذلك العمل، فلا يمكن أن تكون لأي عميل قيمة بالنسبة لذوي الشخصية الانبساطية، إلا إذا كان يحقق منفعة ومصلحة تساهم في إشباع رغبات ذاتية معينة، وكنتيجة لما سبق يحرص هؤلاء على تحديد الهدف من أي عمل، ولا يشرعون في إنجاز العمل ما لم يكونوا على علم مسبقا بالهدف الختامي من القيام بذلك العمل (مصري، 1998).

. يعملون على تطبيق أفكارهم الخاصة في مواقف العمل: بالنظر لما يمكن أن يطبع الانطوائيين من جمود وعدم تقبل أفكار الآخرين من الناحية الفكرية، فكنتيجة لهذا أثناء مواقف العمل هؤلاء الأفراد يصرون كل الإصرار على تجسيد الأفكار التي يرونها صحيحة في إنجاز الأعمال المختلفة، ولا يولون بالا

لمختلف الأفكار التي يعرضها عليهم الآخرين، ولو كانت تلك الأفكار أحسن من الأفكار التي يسعون لتجسيدها، إذ أن الانطوائيين أكثر تعصبا لأفكارهم الذاتية، ومن الاستحالة بمكان أن نقنعهم أن أي فكرة مهمة بالنسبة لإنجاز الأعمال بأكثر دقة وإتقان، ولا يمكن أن يتقبلوا بالمطلق أن يناقشوا في أن الأفكار الذاتية الخاصة بهم لا تساهم في تحسين جودة العمل.

. يفضلون العمل الفردي مع اقتناعهم التام بأهمية ذلك: بحيث أن النزعة الانعزالية والسلوك الأنسحابي عن المواقف الاجتماعية، ومختلف مواقف التفاعل الاجتماعي، التي تطبع شخصية الأفراد الانطوائيين، فمن المنطقي أن يؤدي بهم ذلك إلى الرغبة في العمل بصفة منفردة، ولا يجذبون فكرة العمل ضمن فريق مشترك، أين تطبعهم نزعة ذاتية فردية، تجعلهم يصرون على أن الأسلوب الأمثل لهم في العمل، إنما يكمن في الاعتماد على الإمكانيات الذاتية، التي يوظفونها في إطار العمل الانفرادي، ولكل ما يطبع سلوك العمل بالنسبة لهم هو ذلك الطابع الفردي، الذي إن لم يعتمدوا عليه فإنهم لا يكون بمقدورهم القيام بالإنجاز المثالي للعمل (فهبي، 1979).

ومن الضروري أن نشير إلى أنا الرغبة في العمل الفردي من طرف الأشخاص الانطوائيين، لا يمكن اعتبارها ظاهرة أو تفكيراً سلبياً بالكلية، بل يمكن أن يكون تفكيراً إيجابياً في حالة ما إذا كانوا يتمتعون بمؤهلات ومهارات وكفاءات وقدرات فكرية، تسمح لهم القيام بالأعمال بطريقة مثالية، أو في حالة ما إذا يمكن أن يكون العمل الجماعي بالنسبة لهم، عاملاً معوقاً يحول دون إنجازهم للأعمال بصورة مقبولة (مصري، 1998).

. يحبون التواصل باستخدام الكتابة: على العكس من الأشخاص ذوي الشخصية الانبساطية، فإن الأفراد ذوي الشخصية الانطوائية يعتمدون على اللغة الرمزية وعلى وجه الخصوص إتباع أسلوب الكتابة في عملية التواصل مع الآخرين، وقبلما يتبعون الأسلوب اللفظي، وإن اعتمدوا عليه فإنما يعتمدون عليه في حالة ما دعت الضرورة لذلك، وهذا يرتبط في الأساس بالنزعة الانعزالية والانسحاب الاجتماعي، وهذا طبعاً عاملاً لا يساعد في اكتساب مهارات التواصل اللفظي، فمن المنطقي إذا أن يعتمد هؤلاء على اللغة الرمزية ولغة الكتابة، أكثر في مختلف مواقف الاتصال والتواصل الذي يصادفهم في مختلف مجالات حياتهم الاجتماعية، بما في ذلك مجال الحياة العملية (أبو حويج وأبو مغلي، 2006).

. يعتمدون على القراءة والمطالعة كوسيلة وحيدة للتعلم: بالنظر لما أشرنا إليه فيما سبق، من أن الأفراد الانطوائيين يمتازون بالسلوك الأنسحابي من المواقف الاجتماعية بما في ذلك المواقف التعليمية، فهذا يجعل هذا الصنف من الأفراد يعتمدون على المطالعة الفردية للكتب ومختلف مصادر المعرفة بكثرة في

مجال تطوير رصيدهم الثقافي والمعرفي، بحيث ما يتعلمونه بواسطة المطالعة يعتبر أكثر بكثير مما يتعلمونه بأسلوب المناقشة والحوار، إذ أنهم قليلو المشاركة في مختلف مواقف الحوار والنقاش، سواء في المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة، أو في المواقف الحوارية التي يتبادل فيها مجموعة من الأفراد النقاش بشأن القضايا التي تختلف فيها الآراء.

وفي الغالب إن كانت لدى الأفراد الانطوائيين الرغبة في التعلم، فإنهم كثيرا ما يميلون لمطالعة الكتب والمجلات المتخصصة والعامة أو يطالعون الجرائد، بغرض الاستفادة منها في دعم الرصيد المعرفي، كسلوك تعويضي على عدم الرغبة في المشاركة في مواقف الحوار والنقاش خصوصا لما يستخدم من طرف المدرس في المواقف التعليمية.

وما يمكن أن نستخلصه مما سبق، أن سمات الشخص الانطوائي تعبر عن معايير ومواصفات تتعلق بمحدودية العلاقات الاجتماعية للشخص ذو الطبع الانطوائي، أين تكون علاقته بالأفراد والجماعات التي ينخرط فيها في المجتمع، من أسرة ومدرسة وجمعيات ونوادي وتنظيمات اجتماعية مختلفة، تكون في مستوى محدود، بالنظر لتوجيه الفرد في هذه الحالة تفكيره ومشاعره وانفعالاته للوجهة الذاتية، كما أن علاقاته فيما يتعلق بمتغيرات البيئة من حيث موضوعاته وأوضاع المجتمع المختلفة، تكون علاقات محدودة، بالنظر لتوجيه الفرد لمختلف أفكاره للجانب الذاتي.

وعليه يتسم الفرد ذو الشخصية الانطوائية بالانعزال عن المجتمع والانسحاب الكلي من المواقف الاجتماعية، ويمكن على إثر ذلك أن يرسم صورة سوداوية عن المجتمع كمصدر للخطر، ومنه ما يمكن أن يمثله ذلك من مصدر إخفاق في التفاعل الإيجابي مع مختلف شروط ومتغيرات البيئة الاجتماعية، أين يعبر الفرد الانطوائي عن ذلك بنظرة متشائمة للحياة وانعدام الطموح والتطلع لمستقبل أفضل.

03. الجوانب الأساسية في دراسة نمط الشخصية:

قد أشرنا فيما سبق بأن في عنصر خصائص نمط الشخصية، إلى أن النمط قابلا للدراسة والقياس النفسي، وعليه ذلك لا يتم بمعزل عن وجود مؤشرات تركز عليها الدراسة، وهذه المؤشرات هي التي تمثل جوانب في الشخصية، يمكن أن تعتمد في الدراسة من جهة، وتمثل عناصر معبرة عن نمط الشخصية من ناحية أخرى، وفيما يلي سنتناول هذه المتغيرات وأهميتها في دراسة أنماط الشخصية:

.جانب أنماط التفكير:

يعرف نمط التفكير بأنه طريقة يستخدمها الفرد في ما يواجهه من مواقف ومثيرات كان قد اكتسبها واستخدمها سابقا، كما أن نمط التفكير يمثل أسلوبا يسيطر به الفرد على الذات من أجل التحكم في

البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به، وتتطور أنماط التفكير لدى الفرد تبعا لمراحل النمو المختلفة وما يمر به من مواقف التعلم في المدرسة ومواقف البيئة بصفة عامة (قطامي، 2000، ص 39)، ومن خلال هذا التعريف يتضح بأن نمط التفكير ميزة فردية ينتهجها الفرد حسب الموقف، وقد تختلف عما ينتهجه فردا آخر في نفس الموقف البيئي، وهذا ما يعني بأن نمط التفكير يعتبر جانب من جوانب نمط الشخصية لدى الفرد.

وعليه تركز العديد من الدراسات النفسية المتمحورة حول نمط الشخصية على أنماط تفكير الفرد في تحديد ملمح من ملامح نمط الشخصية والمتعلقة بأساليب التفكير التي يستخدمها الفرد في مواجهة المواقف، والتي بالضرورة تختلف من فرد لآخر، فهذا الاختلاف في أنماط التفكير بين الأفراد، يعد المنطلق ومحور الملاحظة لتحديد أي نمط للشخصية في المجال الفكري للفرد، فالتفكير الإبداعي يمكن أن يمنح سمة الإبداعية لنمط شخصية الفرد، والنمط الابتكاري يمكن أن يمنحه خاصية الابتكارية، وهكذا يتضح كيف تكون أنماط التفكير من المتغيرات والعناصر التي تنصب حولها الملاحظة والقياس في حالة دراسة نمط شخصية الفرد (مجدي، 1997، ص 11).

.الجانب السلوكي: المقصود بالسلوك الإنساني مجموعة التصرفات الداخلية والخارجية التي يقوم بها الفرد خلال نشاطه اليومي من أجل إشباع حاجاته ورغباته، وما يميز السلوك هو قابليته للملاحظة الخارجية والقياس، ولا شك أن الجانب السلوكي يعبر على ناحية مهمة لنمط الشخصية، وهي الناحية الظاهرية بغض النظر عن السلوكيات الباطنية التي يضمها الشخص تبعا لمواقف تقتضي منه انتهاز آليات دفاعية لتجنب مواقف التهديد مثلا.

وما هو معروف في علم النفس أن الجانب السلوكي في شخصية الفرد يمكن أن تكون له دوافع ومثيرات داخلية أو خارجية، وتظهر على شكل ردود فعل يتم من خلالها الحكم على نمط الشخصية الذي يطبع أي فرد، وبهذا تتضح علاقة الجانب السلوكي بنمط الشخصية ذلك أن السلوك يمثل الصيغة التعبيرية عن نمط الشخصية التي ينفرد به فرد عن الآخرين في المجتمع، وبهذا ولدراسة نمط الشخصية لا بد من التركيز على سلوكيات الفرد في مختلف المواقف، بغرض اتخاذه كمؤشر دال على نمط الشخصية، خصوصا إن أخذنا بعين الاعتبار أن نمط الشخصية من العوامل المؤثرة في نوعية وطبيعة السلوكيات التي يبديها الفرد في المواقف البيئية (خوري، 1996، ص 22).

.الجانب الانفعالي الوجداني: يشار إلى الانفعال على أنه: « تغير في سلوك الفرد ينشأ عن مصدر نفسي ويؤثر في الخبرات الشعورية له ويصاحبه تغيرات في نشاطات الأجهزة الداخلية في الجسم كما أن له

مظاهر خارجية داله عليه» (جلال، 1985، ص 82)، كما يعرف الانفعال أيضا بأنه: «استجابة متكاملة يصدرها الفرد تعتمد على إدراكه لأبعاد ومعاني المثيرات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها، وتشتمل هذه الاستجابة على عدد من التغيرات الوجدانية المركبة وتتضمن أيضا حدوث تغيرات في نشاطات مختلف أجهزة الجسم الداخلية» (الداهري والكبيسي، 1999، ص 106)، ولا شك أن الجانب الانفعالي الوجداني يتحدد شكله في شخصية الفرد بناء على نمط الشخصية، الذي يميز الفرد من الناحية الداخلية، كما أشرنا إليه سابقا في تعريف نمط الشخصية وفي تحديد خصائص نمط الشخصية.

بحيث أن الردود السلوكية التي تثيرها الانفعالات الخاصة بالفرد، أثناء تفاعله مع مختلف مواقف البيئة الاجتماعية، يمكن أن تكون من المؤشرات الدالة على نمط شخصية أي فرد، ولقد أولت الدراسات والأبحاث النفسية، المتعلقة بسلوكية الشخصية الأهمية البالغة للجانب الانفعالي الوجداني، بالنظر لما يمثله من أهمية في مختلف مجالات دراسات علم النفس والشخصية على وجه الخصوص، ولعل دراسة أنماط الشخصية لا يشذ عن هذه القاعدة، أين عكفت الأبحاث التي رأت بضرورة الاهتمام بالجانب الانفعالي باعتباره عنصرا لا يتجزأ من المنظومة النفسية، التي تساهم في تكوين نمط شخصية الفرد (جلال، 1985، ص 89).

.الجانب المعرفي: يمكن أن نعتد على الجانب العلمي المعرفي المرتبط بالفروق العقلية من المؤشرات التي نعتد عليها في دراسة وتحديد أنماط الشخصية، ذلك أن الجانب المعرفي الذي يمتاز بخاصية التعلم والتطور، يعتمد على مجموعة من الأساليب الفكرية التي ينتهجها الفرد في مواقف التعلم المختلفة، كما أن طريقة استخدام الفرد لمكتسباته المعرفية في مختلف المواقف البيئية، قد تمثل أحد المؤشرات الدالة على بعض الجوانب التي تميز نمط شخصية الفرد، هذا على الرغم من أن الجانب العلمي المعرفي للفرد، يعتبر في الغالب جانبا من جوانب وصف شخصية الفرد أكثر منه جانبا من جوانب تعبر عن نمط الشخصية، ولهذا نجد بأن هذا الجانب لا يمكن أن يمثل متغيرا هاما يتم الاهتمام به في مجال دراسة أنماط الشخصية، أما إذا أخذنا الجانب العقلي بكل أبعاده كالذكاء والقدرات العقلية، والقدرات اللفظية والميكانيكية، فيمكن أن نعتبر هذه الأبعاد عناصر مهمة تفيدنا دراستها في التعرف على بعض الجوانب المحددة لنمط شخصية الفرد (الشرقاوي، 2003، ص 231).

.الجانب الاجتماعي: يمكن أن يمثل ما يسمى بالتفرد أحد الأبعاد التي تميز نمط الشخصية في بعدها الاجتماعي، ويقصد بالتفرد المواصفات التي تطبع شخصية الفرد في الناحية الاجتماعية، والتي تظهر في المكانة والدور ومختلف السلوكات الفردية التي تظهر في مواقف التفاعل الاجتماعي، ويتأثر البعد

الاجتماعي في نمط الشخصية لحد بعيد بعامل التنشئة الاجتماعية، فيمكن إذن أن تؤدي عملية التعلم الاجتماعي دورا فعالا في ذلك، كما تلعب الخبرة دورا في الصيغة التي يأخذها نمط شخصية الفرد، بالشكل الذي يخالف نمطه عند الآخرين في بعده الاجتماعي، بحيث أن أنماط ثقافة وأنماط التفكير والسلوك الاجتماعي يمكن أن نتخذها لوصف نمط شخصية الفرد بالنمط المتوافق في حالة تمكن من مسابقة الأنساق الاجتماعية والثقافية ومعايير وقيم المجتمع، أما في حالة عجزه عن مسابقة تلك الأنساق والاستجابة لها، فيوصف نمط شخصية الفرد بالنمط غير المتوافق (الداهري والكبيسي، 1999، ص 182).

إذن يمكن أن تمثل مختلف الجوانب المشكلة لنمط الشخصية والمعبرة عنه، متغيرات ومؤشرات تساهم في الدراسة العلمية الموضوعية لنمط الشخصية، إذ أن هذه الجوانب يمكن أن تمثل لنا أبعاد نعتمد عليها في قياس نمط الشخصية لأفراد عينة البحث، بحيث يمكن أن تكون أبعاد متضمنة في الأداة أو المقياس الذي سنعتمد عليه لجمع البيانات لهذا الغرض.

04. أساليب دراسة وتشخيص الانطوائية والانبساطية:

على اعتبار ما أشرنا إليه بخصوص الخصائص المميزة كل من النمط الانبساطي والنمط الانطوائي للشخصية، وكذا ما أشرنا إليه بخصوص خصائص نمط الشخصية، يمكن أن نشير لعامل القابلية للقياس لمختلف أنماط الشخصية وليس النمطين الانبساطي والانطوائي فحسب، يكون من خلال الاعتماد على عدة أدوات ووسائل بحثية وقياسية، والتي سنذكرها فيما يلي:

1.04. أسلوب المقابلات:

تعد المقابلة بمختلف أنواعها من الوسائل التي تستخدم بكثرة في ميدان علم النفس بصفة عامة ومجال قياس ودراسة أنماط الشخصية بصفة خاصة، فهي تمثل أحد أهم الوسائل التي تمهد لإقامة علاقة متينة بين الباحث أو المختص في علم النفس والعميل، إذ يسودها جو من الأمن النفسي والثقة المتبادلة والتامة بين الطرفين، وتكون المسافة قريبة بين الطرفين أثناء التحاور على مدار زمن جلسة المقابلة، مما يمكن الباحث من الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن خبرات ومشاعر المفحوص، واتجاهاته وأفكاره وآرائه نحو شخصيته الخاصة، والصعوبات التي يواجهها في مجال العلاقات مع الآخرين، وغيرها من المعطيات والمتغيرات التي تعتبر من المؤشرات التي تدل على النمط المميز لشخصيته.

ولا يتوقف الهدف من المقابلة عند حد قياس طبيعة نمط شخصية الفرد، بل تمتد إلى تشخيص صعوبات التي يواجهها الفرد في المجال الشخصي، في إطار العلاقات الاجتماعية، والعمل على معالجتها وتقديم حلول مناسبة لها (عبد الخالق، 2002).

وتتم المقابلة باستخدام عدة أنواع من الأسئلة، فمنها الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة والأسئلة نصف مفتوحة، للحصول على أكبر قدر من البيانات والمعلومات تساعد الباحث في التعرف الدقيق على الخصائص المميزة لشخصية الفرد، والتي بالضرورة تعبر عن نمط شخصية الفرد، ولكي تكون المقابلة ناجعة في عملية قياس نمط شخصية الفرد، لا بد أن تتوفر على عدة شروط منها:

.وضوح الأسئلة وتماشيا مع المستوى الثقافي والتعليمي للعميل، وعليه يجب أن يكون الباحث على دراية واسعة بالمستوى الثقافي والتعليمي لكل مفحوص يرغب في التعرف على نمط شخصيته.

.الدقة في اختيار عبارات وألفاظ الأسئلة التي ستوجه للعميل، بهدف عدم استثارة مشاعره وحساسيته من موضوع المقابلة، وهذا العامل إن لم يمنح له الباحث أهمية قد يضطر المفحوص إلى التعامل مع الموضوع بكل سلبية، ويوظف كل الآليات الدفاعية لتجنب تقديم الأجوبة الصريحة لتجنب ما يعتبره مصدر الخطر أو التهديد، الذي قد يشكله له التجاوب مع الأسئلة التي يوجهها له الباحث أثناء المقابلة.

.منح الحرية للعميل في الحديث والجواب بحرية على الأسئلة التي تقدم له من طرف الفاحص.

.تقبل مواقف واتجاهات وآراء المفحوص دون إصدار أحكام على سلوكه، لتجنب توظيفه للآليات الدفاعية التي قد تحرف أجوبة الحقيقية، مما يجعل المقابلة دون جدوى ومن جراء ذلك يكون من الصعب على الباحث تحديد نمط شخصية المفحوص بدقة، وإن تمكن من ذلك فتكون النتائج غير حقيقية كونها محرفة مسبقا، مما يؤثر على مصداقية وموضوعية نتائج القياس.

.رفع مستوى صدق وثبات المقابلة من خلال إجراءات بطرق مختلفة، وفي أوقات وأماكن مختلفة، للتمكن من الإلمام بجميع الجوانب المطلوبة لقياس وتحديد نمط الشخصية الانبساطي أو الانطوائي.

وتعد المقابلة من أنجع الوسائل في عملية تحديد نمط الشخصية الانبساطي والانطوائي، لأنها تفيد الفاحص أو الباحث في الحصول على معلومات متعلقة بالأفكار والمشاعر والآراء وبعض خصائص شخصية المفحوص، والتي لا يمكن للباحث أن يحصل عليها في حالة استخدام الملاحظة أو المقاييس والاختبارات، نظرا لطابعها الباطني الكامن في لب شخصية العميل، وهذا ما يتيح للباحث إمكانية قياس وتحديد أكثر موضوعي لنمط شخصية المفحوص (سرى، 1999م).

2.4. الملاحظة المباشرة للسلوك:

في حالة استعمال أسلوب ملاحظة السلوك يعتمد مختص علم النفس أو الباحث في علم النفس، في قياس وتحديد النمط الانبساطي من الانطوائي على مصدرين من المعلومات، فالمصدر الأول هو أن يقوم هو بمفرده بملاحظة السلوكيات التي تصدر من طرف المفحوص أثناء مشاركته أو دمجها في المواقف الاجتماعية، وقد يمتد ذلك إلى ملاحظة سلوكهم قبل بدء المشاركة في الموقف أو بعد الانتهاء من المشاركة فيه، أما المصدر الأول فيعتمد فيه الفاحص على المشاركين أو باحثين آخرين يتم تكليفهم بالملاحظة وجمع المعلومات حول سلوكيات المفحوص في موقف اجتماعي معين، ويقوم بعدها بتصنيف مختلف السلوكيات الملاحظة في مجالات أو في مجموعات، بشرط أن تكون تلك السلوكيات متغيرات ومؤثرات مرتبطة بالتعبير

عن نمط شخصية الفرد الانبساطي أو الانطوائي، ومن الأنماط من السلوكات التي يمكن أن تعتبر مؤشرات لذلك للتوافق نجد مدة استمرارية العمل في المشاركة في الموقف الاجتماعي، ردود أفعاله إزاء زملاء والأقران في مختلف مواقف التفاعل، الانفعالات السلوكية التي تصدر عنه أثناء التفاعل الاجتماعي، مواعيد... إلخ، فمثلا يمكن أن يكون تقبل الفرد للآخرين والتفاعل الإيجابي معهم ومشاركته لهم في العمل مؤشرات دالة على أن نمط شخصية المفحوص نمطا انبساطيا والعكس صحيح أين لا تظهر مثل هذه المؤشرات والتي يتم على إثر ذلك إصدار حكم على أن شخصية الفرد شخصية انطوائية.

وفي إطار تحديد نمط شخصية الفرد بواسطة الملاحظة، ينصح يقوم الباحث بملاحظة سلوك المفحوص بمفرده بالاعتماد على عدة أساليب من الملاحظة، فقد يستخدم الملاحظة المباشرة لسلوك المفحوص فيكون بالقرب منه، وقد يكون بأسلوب غير مباشر بحيث يلاحظ سلوكه من مكان لا يكون في علم المفحوص بحضوره لتسجيل الملاحظات، بغرض تجنب نفور المفحوص منه، كما قد يستخدم أسلوب الملاحظة بالمشاركة، بحيث يشارك المفحوص في أعمالهم والمواقف الاجتماعية التي يلاحظ في إطارها، على أساس أنه فردا لا يتجزأ من المجموعة المتفاعلة، وفي النهاية يسجل كل سلوك أو مؤشر لاحظته على المفحوص أو المفحوصين المستهدفين، بشرط أن تكون مؤشرات دالة إما على نمط الشخصية الانبساطي أو النمط الانطوائي (الداهري والكبيسي، 1999).

وتعد الملاحظة المباشرة للسلوك من أكثر الأساليب وتقنيات البحث استعمالا في قياس ودراسة أنماط الشخصية بصفة عامة، كونها تتسم بعدة إيجابيات أن تكون السلوكات الفعلية الملاحظة يمكن أن تظهر للفاحص أو الباحث بأكثر موضوعية وهنا يتعلق الأمر بالسلوكات الظاهرية للمفحوص، غير أن الملاحظة تتسم ببعض السلبيات منها طول الفترة الزمنية لإنجاز البحث والدراسة، على اعتبار أن قياس ودراسة أنماط شخصية الأفراد يتطلب جمع عدد كبير من المعلومات، وقد تتأثر ملاحظة الفاحص بضيق المدة الزمنية للبحث أو الدراسة، وهذا ما يتطلب منه أن يبذل مجهودات مضنية ومضاعفة في هذا المجال (زايد عادل، 2003).

3.4. مقاييس أنماط الشخصية:

تعد المقاييس من أهم الأدوات المستخدمة في عملية قياس وتحديد أنماط شخصية الفرد، بحيث تمكن الباحث من قياس وتحديد النمط انطلاقا من قياس عينة من المؤشرات التي ترتبط بالأنماط الانبساطية والانطوائية على وجه الخصوص، مثل العلاقات مع الزملاء والأقران، علاقة المفحوص بالأفراد الآخرين في المجتمع، الرضا المكانية والدور الاجتماعي الذي يكتسبه في المحيط الاجتماعي، وغيرها من المؤشرات والأبعاد التي تعبر عن نوعية نمط شخصية الفرد.

ومن أهم سمات المقاييس أنها تمتاز بالدقة العالية والموضوعية وتحدد العلاقات بين المتغيرات المرتبطة بالأنماط الشخصية، وعليه فيمكن أن نعتبرها أنسب أداة لقياس وتحديد النمط الانطوائي أو النمط الانبساطي وعلاقتها بالمتغيرات والمؤشرات المحددة لها، وبصيغة أخرى فإن أنماط شخصية الفرد تعد في

بعض الجوانب والمظاهر الباطنية من المفاهيم الوجدانية الانفعالية التي لا يمكن أن نقيسها لا بالملاحظة كونها ظواهر معنوية غير ملاحظة، ولا يمكن أن نقيسها أيضا بواسطة المقابلات، كونها تركز على معطيات يعبر عليها العامل شفهيًا، ونحن نعلم العوامل الكثيرة التي تؤثر على جو كل من المقابلات والملاحظة المباشرة للسلوك، والتي تنعكس مباشرة على أجوبة العميل التي يكون جزءا هاما منها غير معبر عليه بصراحة، بينما المقاييس النفسية تتعامل مع هذا النمط من المفاهيم والمتغيرات والجوانب الغامضة والداخلية المعبرة إما على النمط الانبساطي أو النمط الانطوائي.

وتتكون المقاييس المعدة لقياس وتحديد أنماط الشخصية بصفة عامة، في الغالب من عدد من البنود والعبارات التي لا يجب أن تقل عن 30 بندا، وقد تتوزع على عدد من المحاور والأبعاد كما قد تشكل مقياس مبني بصفة كلية، وأمام كل بند وعبرة سلم إجابة موحد لجميع البنود، فقد تكون وفق سلم "ليكرت" الخماسي أو الثلاثي، وقد تكون احتمالات الجواب موزعة على صيغة غير ذلك مثال نعم أو لا، ينطبق لا ينطبق... إلخ.

ويتم قياس وتحديد نمط شخصية الفرد بالمقاييس النفسية، بتقديم الباحث لأكثر عدد من الاستثمارات للمفحوصين الذين يرغب في تحديد نمط شخصيتهم، بغرض الإجابة عن العبارات والبنود التي يحتوي عليها المقياس، وقد تكون العينة موسعة تتوزع على عدة عينة معينة بحد ذاتها مثل عمال مؤسسات صناعية أو تلاميذ في مؤسسة تربوية أو أفراد متفاعلين في إطار مؤسسة خدمتية، وقد يقتصر ذلك على فئة عمرية من الأفراد، ويتوقف ذلك على الغرض الذي تستهدفه عملية قياس وتحديد أنماط شخصية الأفراد، ويجب على الباحث لما يقدم الاستثمارات للأفراد المستهدفين أن يمنح لهم مهلة للجواب عليها وأن يترك لهم الحرية دون إكراه، وبعدها يقوم بجمع أكبر عدد ممكن من الاستثمارات الموزعة ويفرغ البيانات التي تحتويها، وعلى إثر ذلك يقوم بتحديد درجة كل عامل على المقياس، انطلاقا من جمع الدرجات المحصل عليها في كل عبارة وبند، ومن خلال ذلك يصنف الباحث نمط الشخصية لكل فرد، ويحكم على إثر ذلك على من هو متمتع بنمط الشخصية الانبساطي أو النمط الانطوائي.

ولما يقوم الباحث بتصنيف الأفراد حسب الانبساطية والانطوائية يعتمد فقط على المعيار الإحصائي دون سواه من المعايير التي تصنف على أساسها أنماط الشخصية بصفة عامة، لأن هذا المعيار هو الأنسب للتعامل مع البيانات الكمية، مقارنة بالمعايير الأخرى التي تناسب البيانات الكيفية (الداهري والكبيسي، 1999).

4.4. قوائم المشكلات:

قوائم المشكلات هي نوع من الاستفتاءات التي يقوم من خلالها الباحث أو المختص في علم النفس، بحصر مختلف المشكلات المؤثرة سلبا على مدى انطوائية أو انبساطية الشخص، فاختلاف فئات أفراد المجتمع قد يؤدي لاختلاف المشكلات الشخصية المتعددة التي يعاني منها كل فرد، حسب المتغيرات البيئية المؤثرة فيه، والتي تختلف بالضرورة من حيث درجة تأثيرها السلبي أو الإيجابي على الأنماط السلوكية التي تعبر

عن الانبساطية أو الانطوائية، فكلما كانت مشكلات التفاعل أو مشكلات تقبل الآخر أو مشكلات المشاركة في المواقف الاجتماعية أقل بالنسبة للفرد، كلما ساهم ذلك في الحكم على أن شخصيته شخصية انبساطية، وكلما كثرت تلك المشكلات لدى الفرد، كلما حكمنا على أن نمط شخصية الفرد نمط انطوائيا.

وبغرض حصر المشكلات المؤثرة في الجوانب العلائقية والجوانب الانفعالية والجوانب التفاعلية لدى الفرد، بغرض تحديد نمط شخصيته، يتم إعداد قائمة من المشكلات متعلقة بهذه الجوانب بغرض تحويلها لبيانات تساهم في الحكم على مدى انطوائية وانبساطية الشخص، وتأخذ شكل استبيانات أو قوائم في قصاصات يطلب فيها من المفحوص الشطب على مدى وجود أو عدم وجود مشكلة معينة في مؤشرات معبرة عن نمط الشخصية.

ومن خلال ذلك يتخذ الباحث عدد المشكلات التي يعاني منها المفحوص كمعيار أو مقياس يعبر عن نمط شخصيته إن كان انبساطيا أو انطوائيا، أي أنه كلما كثرت المشكلات عند نفس المفحوص في كل استجواب واستطلاع، كلما تم الحكم على أن نمط شخصيته نمط انطوائيا، وكلما قلت وقل تكرار تلك المشكلات لدى المفحوص في كل استجواب، كلما تم الحكم على أن نمط شخصيته نمط انبساطيا.

ويهدف المختص أو الباحث في علم النفس من جراء استخدام قوائم المشكلات في تحديد النمط الانبساطي والنمط الانطوائي للشخصية، إلى تشخيص وحصر المشكلات التي تعترض مختلف الجوانب السلوكية المعبرة عن نمط الشخصية، لتقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية لمساعدة الشخص الانطوائي على تحسين بعض جوانب الشخصية، لانتشاله من مختلف المشكلات التي يعاني منها الشخص الانبساطي. وبالتالي تحسين مستوى صحته النفسية.

ومن مميزات استخدام هذه الطريقة في قياس وتحديد نمط شخصية الفرد، أن الباحث يجد سهولة وراحة في التطبيق، بحيث يمكنه من تقديم الأسئلة المتعلقة بحصر مشكلات مجالات شخصية معبرة عن نمط الشخصية، إلى شريحة واسعة من الأفراد دفعة واحدة دون أن يبذل مجهودات كبيرة، ودون الحاجة إلى وقت طويل، مقارنة بغيرها من الطرق والأساليب المستخدمة في قياس وتحديد أنماط شخصية الفرد (منسي، 2004).

من خلال ما سبق نجد بأن أساليب ووسائل قياس وتحديد أنماط شخصية الفرد بصفة عامة، والنمطين الانبساطي والانطوائي بصفة خاصة متعددة ومختلفة، ولكل منها الميزة الخاصة بها، فما يتيح المقاييس من الميزات لا يتيح الوسائل الأخرى كالملاحظة والمقابلة، وتتوقف عملية اختيار إحدى هذه الأدوات على الهدف من الدراسة التي يقوم بها الباحث، أو الهدف من القياس وتحديد نمط الشخصية في حد ذاته، فإذا كان الهدف علاجي فمن المناسب استخدام المقابلة، أما في حالة القياس لغرض دراسة علمية أكاديمية فمن المستحسن استخدام مقاييس أنماط الشخصية، على وجه الخصوص مقاييس

الانبساطية والانطوائية، وانطلاقا من هذا المعطى تتحدد الأداة التي سندستخدمها في قياس وتحديد نمطي شخصية الفرد الانبساطية والانطوائية لدى الطلبة الجامعيين.

خاتمة:

لقد حظي موضوع الشخصية في مجال علم النفس اهتماما كبيرا من قبل الباحثين و العلماء، وقد تناولت العديد من الدراسات سمات الشخصية على اختلاف وجهاتها النظرية، فدراسة أنماط الشخصية لها أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع على حد سواء، فهي تساهم في التعرف مع مختلف أنماط التفكير الفردي السائد، وبالتالي تحقيق تفاعل اجتماعي إيجابي بين الأفراد والجماعات كما أنها تفيدنا في مواجهة مختلف المشكلات التي تؤثر سلبا على شخصية الفرد وطبعه، فنمط الشخصية هو سمة نفسية متعددة الملامح تطبع شخصية الفرد وفق صفات وسمات مختلفة ومتشابهة، تجعل الفرد فريدا من نوعه ويمتاز عن الأفراد الآخرين في المجتمع بصفات وخصائص داخلية وخارجية يعرف بها في المجتمع، وبواسطته تمنح له السمة والوصف الشخصي الذي يعرف بنمط الشخصية، ولذلك يمكن اعتبار نمط الشخصية الانبساطية نمطا يجعل من صاحبه أكثر تفاعلا في مواقف الحياة الاجتماعية وأكثر إقبالا للتعايش مع مختلف الظروف، وأيضا يمتاز بالقدرة على التوافق مع الآخرين لما يفي بالغرض لجعلهم أكثر تفتحا وانبساطا للحياة، فيكونون نتيجة ذلك أكثر تميزا بخاصية التفاؤل والتطلع لمستقبل أفضل وأكثر إشراقا في النظرة للحياة، أما النمط الانطوائي هو النمط الشخصي الذي يعبر عن اتسام الفرد بالتحفظ وعدم الانخراط الكلي في المواقف الاجتماعية، العامل الذي يؤدي به للتحلي بالهدوء والتصرف الحذر في مختلف المواقف البيئية أين يتسم بالجدية المطلقة وأخذ الأمور على محمل الجد، ويتمتع بالضبط الدقيق لأفكاره ومشاعره التي يوجهها نحو عالم الذات، وميله السريع للتشاؤم والقلق من المستقبل.

قائمة المراجع:

1. الأشول عادل عز الدين (1988). سيكولوجية الشخصية: تعريفها ونظرياتها، نموها، قياسها، انحرافها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. الأنصاري بدر محمد (2002). المرجع في مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
3. الشرقاوي أنور محمد (2003). علم النفس المعرفي المعاصر. الطبعة الثانية. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.
4. العيسوي عبد الرحمن (1973). علم النفس في الحياة المعاصرة. القاهرة: دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع.
5. القذافي محمد رمضان (2001). الشخصية: نظرياتها، اختبارات، وأساليب قياسها. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
6. حداد حسن (دون تاريخ). الأنماط الشخصية. الكويت: الاتحاد العالمي للبرمجة اللغوية العصبية.
7. خليل أبو فرجة (2000). الموسوعة النفسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

8. خوري توما جورج (1996). الشخصية مفهومها . سلوكها . علاقتها بالتعلم. الطبعة الأولى. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والطباعة والنشر والتوزيع.

9. سري إجلال محمد (1999). علم النفس العلاجي. الجزء الأول. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

10. سهير أحمد كامل (2007). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب

11. عبد الخالق أحمد محمد (2002). قياس الشخصية. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

12. عمران محمد إسماعيل (1995) مدخل إلى علم النفس. الطبعة الخامسة. القاهرة: مكتبة خدمة الطالب.

13. فهي مصطفى (1979). التوافق الشخصي الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الخانجي.

14. مجدي كامل (1997). مئة سؤال وجواب في الشخصية القوية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الأمين للطباعة والنشر والتوزيع.

15. مدحت عبد اللطيف (1990). في الصحة النفسية والتوافق الدراسي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

16. مصري عبد الحميد حنور (1998). الشخصية والصحة النفسية. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

17. أبو حويج مروان ؛ أبو مغلي سمير (2006). مدخل إلى علم النفس التربوي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

18. جلال سعد (1985). الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

19. الداهري أحمد حسن صالح؛ الكبيسي وهيب مجيد (1999). علم النفس العام. الطبعة الأولى. أريد: دار الكندي للنشر والتوزيع

20. زايد عادل محمد (2003). إدارة الموارد البشرية رؤية إستراتيجية. القاهرة: منشورات جامعة القاهرة.

21. زهران حامد عبد السلام (1984). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الخامسة. القاهرة: دار عالم الكتب.

22. قطامي يوسف ؛ قطامي نايفة (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

23. منسي حسن (2004). الصحة النفسية. الطبعة الثالثة. دمشق: دار الكندي.

24- Patrick Amar (2008). Petites expériences de psychologie. Paris.

اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (دراسة وصفية ارتباطية)

د. حاكم أم الجيلالي.

جامعة سعيدة.

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 13 جويلية 2018.	تاريخ الارسال: 23 ماي 2018.
ملخص: تسعى هذه الدراسة إلى التعرف عن أهم أنماط السلوك الانسحابي شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، و أكثر اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط السلوك الانسحابي واضطرابات النطق، تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم تعيينهم بطريقة قصديه والتي تتراوح أعمارهم ما بين (6-10) سنوات للعام الدراسي (2017/2018)، واختبار فرضيات هذه الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات كاختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح)، استبيان اضطرابات النطق، استبيان السلوك الانسحابي (إعداد الباحثة)، وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أنماط السلوك الانسحابي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هو الخجل، وأهم أنماط اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية هي اضطرابات الحذف، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين متغير اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.		
الكلمات المفتاحية: اضطرابات النطق، السلوك الانسحابي، التعليم الابتدائي، ذوي صعوبات تعلم.		
Résumé Cette étude vise à connaître les schémas les plus communs de comportement de sevrage chez les élèves de l'enseignement primaire ayant les difficultés d'apprentissage; et à examiner la corrélation entre le comportement sevrage et les troubles de la parole les plus courants parmi les élèves du primaire. vingt (20) élèves (sujets) ont participé à cette étude de classe primaire âgés entre (6-10) ans, où ils ont été déployés au hasard, de différentes école de la wilaya de Saida, de l'année scolaire 2017/2018, et pour tester les hypothèse de cette recherche, nous Sommes appuyés sur un questionnaire d'intelligence, et un questionnaire de comportement de sevrage; et de trouble de la parole préparé par la chercheuse, Les résultats de cette étude ont montré que les types de comportements de sevrage les plus fréquents chez les élèves du primaire sont la timidité, et l'existence d'une relation de signification statistique entre comportement de sevrage et les trouble de la parole.		
les mots clés: comportement de sevrage; difficultés d'apprentissages; enseignement primaire; trouble de la parole.		

اللغة أصل مصادر الاتصال الاجتماعي، و وسيلة التعبير عن الأفكار و المشاعر و فهم الآخرين، فمن خلالها يتوصل الناس و يتعارفون ويعبرون عن أغراضهم، و لا ينعقد التواصل إلا بالنطق و الكلام، و لا تنضج مهارات الاتصال عند الأطفال على سوية واحدة فمنهم من تواجههم بعض الاضطرابات في مجال النطق أو الكلام أو عدم نمو اللغة التعبيرية (إبراهيم، 2013)، و يمكن أن تظهر مثل هذه الاضطرابات عند الأطفال من جميع الأعمار، ويعد مجال اضطراب النطق و الكلام من المجالات التي حظيت باهتمام كبير في الآونة الأخيرة خاصة في الوطن العربي، و يرجع هذا الاهتمام إلى الحد من الآثار السلبية التي تخلفها اضطرابات النطق على الأطفال، والتي تساهم في انخفاض في قدراتهم على مواجهة المواقف الاجتماعية التي تحد من اندماجهم و اختلاطهم بالآخرين بسبب طريقة كلامهم، و تكون سببا في نفورهم من التفاعلات الصفية والمشاركات الاجتماعية، و تصبح طريقة النطق التي يعاني منها الطفل بمثابة عبء لا يمكنه تحمله، و لذلك نجده يشعر بالإحراج، والارتباك، مما يجعله ينسحب بعيدا عن أقرانه، وينطوي على نفسه و يفضل العزلة ويصبح أقل كفاءة اجتماعية، وينتج عن اضطراب النطق اضطرابات ظاهرة في سلوك الطفل تنعكس على تعامله مع من حوله و من أهمها الانسحاب و العزلة و هذا ما أشارت إليه، دراسة (عبد المنعم، 2014: ص4). و كل هذا يؤدي إلى السلوك الانسحابي الذي يعد من أبرز السلوكيات اللاتوافقية التي تصيب الأطفال و هم صغار بسبب عدم تقليدهم للآخرين فنجدهم غالبا ما ينسحبون عن العاديين، و هذا الانسحاب يعمل على عدم نضجهم اجتماعيا و يسبب لهم تأخر عن من هم في مثل سنهم. (صالح، 2007: ص42)

و قد لاحظت الباحثة في أثناء تدريسها لتلاميذ المرحلة الابتدائية على مدار خمسة و عشرون سنة، نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، يعانون من اضطرابات النطق، تظهر على شكل اضطرابات فونولوجية، كالإبدال و التشويه و حذف الأصوات و يصاحبها سلوكيات لاتوافقية عامة و السلوك الانسحابي خاصة الذي يحتاج إلى سرعة التدخل ليس فقط باكتشافهم، و لكن بالكشف عن العلاقة بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

من خلال العرض السابق لأبعاد المشكلة و التي تظهر جليا ما يعانيه ذوي اضطرابات النطق من الانسحاب و العزلة، و انطلاقا من هذا الإطار تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1.تساؤلات الدراسة:

س1/ ما أكثر أشكال اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة؟

س2/ ما هي أكثر الحروف المستبدلة كشكل من أشكال اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة؟

س3/ ما أهم أنماط السلوك الانسحابي شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة؟

س4/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة؟

2. فروض الدراسة:

ف1/ أكثر اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة هي اضطرابات الحذف.

ف2/ أكثر الحروف المستبدلة كشكل من أشكال اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة هي (د) بدلا (ذ).

ف3/ أهم أنماط السلوك الانسحابي شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة هو الانطواء.

ف4/ توجد علاقة ارتباطيه بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة.

3. أهداف الدراسة:

يكمن الهدف الرئيسي للبحث في معرفة إذا كانت توجد علاقة ارتباطيه بين اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وينبثق عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1.3. محاولة الكشف عن أكثر اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة.

2.3. التعرف على أكثر الحروف اضطرابا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة.

3.3. الكشف عن نسبة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب النطق في أكثر من حرف إلى مجموع أفراد العينة.

4.3. معرفة إذا كانت توجد علاقة ارتباطيه بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة.

4. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة انطلاقا مما يصدر عن انشغالات المعلمين والأولياء بشأن نسبة انتشار اضطرابات النطق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية كونها أول المراحل التعليمية التي يتوقف عليها التعرف بصفة علمية واقعية على نسبة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب النطق في أكثر من حرف إلى مجموع أفراد العينة، ومحاولة التعرض لإحدى أنماط السلوكيات السلبية التي تعترضهم و هو السلوك الانسحابي، والعلاقة بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي.

5. التعريفات الإجرائية:

1.5. اضطرابات النطق: تعرفها الباحثة بأنها خلل صوتي يعاني منه تلاميذ المرحلة الابتدائية في استخدام مهارات النطق للفظ بعض الكلمات نتيجة خلل عضوي في جهاز النطق أو عيب في مخارج أصوات مما أثر على نطق الطفل لأصوات الحروف بإبدال أو حذف أو إضافة أو تحريف.

- الحذف: و يقصد به حذف حرف أو أكثر أثناء نطق الكلمة من قبل الطفل مثل: مدرسة - مدسة

و ترى الباحثة أن الحذف هو اضطرابا نطقيا في مخرج الأصوات.

- التحريف: هو عدم قدرة الطفل على قراءة حرف أو أكثر بصورة مفهومة حيث لا يبتعد الصوت الجديد عن الصوت الصحيح.

- الإبدال: و يقصد به استبدال حرف بحرف آخر أثناء نطق الكلمة من قبل الطفل مثل: مدرسة بمدسة (ر،ل).

- الإضافة: يقصد به إضافة حرف أو أكثر أثناء نطق الكلمة من قبل الطفل مثل: سسصباح الخير بدلا صباح الخير.

1. تعريف اضطرابات النطق:

قد عرفت اضطرابات النطق من زاوية مختلفة بعض التعاريف ركزت على الخلل الذي يحدث في عملية النطق:

حيث جاء في تعريف عبد الله الوائلي (2003)، أنها ذلك الخلل الذي تخرج منه أصوات الكلام بصورة غير عادية بحيث تكون على شكل حذف أو إبدال أو إضافة و كذلك تحريف في عناصر الكلمة. (عبد الله، 2003: ص 57)

و بعض الآخر ركز على السبب الذي يحدث اضطرابات النطق: حيث أشار البطانية و آخرون، أن اضطرابات النطق هي أخطاء كلامية بسبب أخطاء في حركة الفك واللسان والشفاه تظهر على شكل حذف أو إبدال أو إضافة، تحريف، و تعود إلى أسباب عضوية أو مشكلات انفعالية أو بطء في النمو. (أسامة وآخرون، 2009: ص 140)

تعرف الباحثة اضطرابات النطق: بأنها خلل عضوي في جهاز النطق أو عيب في مخارج الأصوات ينتج عنه حذف أو إبدال أو إضافة، و كذلك تحريف في أصوات الحروف.

2. مظاهر اضطرابات النطق:

تختلف اضطرابات النطق في نسبة انتشارها بين الأطفال و كل نوع من هذه الاضطرابات له أسبابه و أعراضه و طرق علاجه، و هذا ما تحاول الباحثة عرضه في النقاط التالية:

الحذف: هو نطق كلمة ناقصة حرف أو أكثر، و غالبا ما يتم حذف الحروف الأخيرة من الكلمة مما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام الطفل، و يعد الحذف اضطرابا شديدا في النطق نظرا لصعوبة فهم كلام الطفل خاصة إذا تكرر الحذف في كلامه. (فيصل، 1990: ص 229)

الإبدال: اضطراب في النطق و هو عندما يستبدل صوت بصوت آخر يغير المعنى مثل: (سكينة - ستينة).

(محمود، 2011: ص 12)

وهو نطق صوت بدلا من آخر عند الكلام ، وفيه يكون الصوت المنطوق مشابها للصوت الصحيح بدرجة كبيرة من مخارج الحروف و طريقة النطق، و يكون الإبدال بين أزواج الأصوات مثل: (س،ث)، (ل،ر)، و هو نتيجة تحرك طرف اللسان بدلا من وسطه مثل /ذ/ بدلا /ج/، أو تحرك المخرج من أقصى الحلق بدلا من أقصى اللسان مثل: /أ/ بدلا من /ق/، تحرك المخرج الأمام أو وسط اللسان فتنتطق /ك/ بدلا من /ق/. (جمال، 2009:ص 17)

وتعرفه الباحثة: بأنه إبدال كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة عند القراءة.

- التحريف: هو إصدار الصوت بشكل خاطئ، بحيث لا يبتعد الصوت الجديد عن الصوت الأصلي الصحيح مثل: مدرسة تنطق مدرثة / ضابط تنطق ذابط، و يفسر ذلك أن الصوت يأمن المكان الغير الصحيح، أو لأن اللسان يكون في الوضع غير المناسب، و ينتشر هذا الاضطراب بين الأطفال الأكبر سنا والراشدين أكثر من الصغار (رأفت، 2011:ص 25)

الإضافة: يقصد به إضافة حرف إلى الكلمة المنطوقة مثل (لعبات بدلا من لعبة) و هي ظاهرة مقبولة بين الأطفال حتى سن دخول المدرسة.

3. اضطرابات أخرى:

هناك بعض الاضطرابات لكنها قليلة الانتشار عن سابقتها منها:

مثل التقديم و التأخير لبعض أصوات الكلمة عن موضعها الصحيح فيكون اللاحق منها سابقا و السابق لاحق، مثل نطق الطفل "شعبان بدلا من شعبان" ، و غالبا ما ترجع هذه الأخطاء إلى ضعف في جهاز النطق أو حاسة السمع عنده، و هذا الاضطراب في سنوات الطفولة المبكرة و كلما قوى جهاز النطق و جهاز السمع عنده يبدأ هذا العيب في التلاشي. (البيلوي، 2005:ص 22)

وتستنتج الباحثة من العرض أن جميع أنواع اضطرابات النطق تكون شبه طبيعية في السنتين الأولى من عمر الطفل، لكنها تمثل مشكلة ملموسة إذا استمرت مع الطفل حتى سن دخول المدرسة، و لكنها في نسبة انتشارها و هذا ما لمستته الباحثة من خلال خبرتها الطويلة كأستاذة في التعليم الابتدائي، و أيضا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ، ووجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بأن نسبة اضطرابي (الحذف و الإبدال) أعلى بالنسبة لباقي الاضطرابات، كما اتضح أن لها آثار

واضحة و متنوعة على نفسية الطفل تنعكس على السلوك الظاهري بدرجات متفاوتة بداية من العدوان وصولا إلى العزلة أو الانسحاب.

4. تعريف السلوك الانسحابي:

هناك تباين في تعريف السلوك الانسحابي فالبعض عرفه من الناحية الاجتماعية التفاعلية و البعض الآخر نظر له من ناحية الأبعاد:

يعرفه (صالح، 2007: ص43): بأنه عدم قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون به، عدم إقامة حوار مع الجماعة مما يؤدي إلى الانسحاب عنهم و عدم الاندماج معهم.

و هناك تعريفات اشتملت على أبعاد السلوك الانسحابي: حيث يرى (فاروق ، 2011: ص 22)، أن الانسحاب يعبر عن السلبية و الجمود، و الخجل و عدم الاندماج مع الآخرين مما ينعكس بسلوك ظاهري يبعد الطفل عن التفاعل مع الآخرين مما ينتهي به إلى الانعزال و الانسحاب.

5. أنماط السلوك الانسحابي:

تعرض (سهي، 1999: ص61)، أنماط السلوك الانسحابي من السلوك الظاهر للطفل تحت مسمى أشكال التفاعل الاجتماعي:

جلوس الطفل بمفرده في مكان واحد في الفصل دائما.

يختار دائما الأماكن الخلفية ليجلس فيها.

لا يشارك في الأنشطة الجماعية.

يميل إلى العيش في الخيال.

6. الخصائص السلوكية لذوي اضطرابات النطق:

1.6. الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

ويقصد بالخصائص الانفعالية والاجتماعية تلك الخصائص المرتبطة بموقف ذوي الاضطرابات النطقية من أنفسهم ومن موقف الآخرين منهم ويسبب ارتباط بعض مظاهر اضطرابات النطق بمظاهر الإعاقة العقلية أو السمعية والانفعالية أو صعوبات التعلم أو الشلل الدماغي فليس من المستغرب أن نلاحظ

تمائل خصائص ذوي اضطرابات النطق مع خصائص الأطفال الذين يمثلون تلك الإعاقة من النواحي الانفعالية والاجتماعية وإذا اذكرنا الأسباب النفسية المؤدية إلى اضطرابات النطق مثل الشعور بالرفض من الآخرين أو الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية أو الإحباط والشعور بالفشل أو الشعور بالنقص أو بالذنب أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين أو العمل على حماية أنفسهم بطريقة مبالغ فيها أو ما يعبر عنه باسم الحماية الزائدة.

2.6. العلاقة بين اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي: إن السلوك الانسحابي إحدى المشكلات السلوكية، ومن أهم المعوقات التي تواجه العملية التربوية في الوسط المدرسي وتؤرق التلميذ والمعلم على حد سواء، فالتلاميذ ذوي السلوكات الانسحابية غير قادرين على التوافق والتكيف مع المتطلبات الاجتماعية العادية، والامتثال لأوامر المعلم مما يترتب عنه تأثير تحصيلهم الأكاديمي وكذلك علاقاتهم الشخصية مع أقرانهم، حتى وإن ارتبط السلوك الانسحابي بالتلاميذ العادين، فإنها أكثر ارتباطا بذوي اضطرابات اللغة ومنهم ذوي اضطرابات النطق لما تكتسي هذه الفئة من خصائص سلوكية لاتوافقية ظاهرة تتجسد انعكاساتها على مختلف الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية وتتجلى في الافتقار إلى بناء علاقات اجتماعية والمحافظة عليها مما يدفعهم إلى الانسحاب، وعدم القدرة على الاندماج مع الآخرين دون سبب واضح، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي. (سماح، 2008)

7. الدراسات السابقة:

في ضوء مسح للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة لم تجد الباحثة أي دراسة من الدراسات تناولت علاقة السلوك الانسحابي باضطرابات النطق بحدود علم الباحثة، إن الدراسات التي ستوردها الباحثة هو كل ما استطاعت الباحثة أن تجمعها من دراسات حول متغيري الدراسة.

1.7. دراسة خالد رمضان (2008)، هدفت إلى التعرف على أهمية البرنامج التدريبي في تخفيف اضطرابات النطق و أثره على تعديل السلوك التوافقي، تكونت عينة الدراسة من (12) طفلا من الأطفال المعاقين عقليا، استخدمت الدراسة المقياس التوافقي، والبرنامج التدريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدمج الأولى و مجموعة العزل لصالح المجموعة الأولى في درجة النطق، مما نتج عنه زيادة التحسن في السلوك التوافقي لديهم.

2.7. دراسة إبراهيم أبو زاید (2010)، هدفت إلى قياس مدى فعالية العلاج بالإرشاد الأسري في خفض حدة بعض اضطرابات النطق و أثره على التفاعلات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (16) طفلا

تتراوح أعمارهم ما بين (9-12)، و كانت أدوات الدراسة مقياس اضطرابات النطق، و مقياس التفاعلات الاجتماعية من إعداد الباحث، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في اضطرابات النطق و التفاعلات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

3.7. دراسة رأفت خطاب(2011)، هدفت إلى التعرف على أهمية البرنامج التدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (24) طفلا من ذوي الإعاقات البسيطة، تتراوح أعمارهم ما بين (8-14)، و كانت أدوات الدراسة البرنامج التدريبي، ومقياس اضطرابات النطق، ومقياس الاضطراب الاجتماعي من إعداد الباحث، توصلت النتائج على الحد من القلق الاجتماعي نتيجة خفض اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال.

تعقيب عن الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعرف على اضطرابات النطق وما ينتج عنه من تفاعلات اجتماعية، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات سابقة الذكر في التعرف على اثر البرنامج التدريبي في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين، بينما تناولت الدراسة الحالية علاقة اضطرابات النطق بالسلوك الانسحابي لدى ذوي صعوبات التعلم.

الجانب الميداني للدراسة

1. مكان إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة الميدانية بمدارس مدينة سعيدة للموسم الدراسي 2017/2018

2. منهج الدراسة: بالنظر إلى طبيعة الموضوع المدروس (اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لعينة من بعض المدارس الابتدائية بمدينة سعيدة) فإن المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب للاتصال ميدانيا بالعينات و جمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة. و الكشف عن العلاقة بين اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3. عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم بمدينة سعيدة و كان مجموع أفرادها (20) تلميذا تراوحت أعمارهم ما بين (6 - 11 سنة) ، تم اختيارهم بطريقة قصديه ، و يدرس أفراد عينة البحث بمختلف مستويات التعليم الابتدائي، و قد روعي في اختيار عينة الدراسة التكافؤ في مستوى الذكاء ، حيث يتمتعون جميعهم بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط على اختبار الذكاء المصور، و جميعهم غير مصابين بأي نوع من الإعاقات.

4. أدوات الدراسة:

ارتكزت الدراسة في هذا المستوى على الأدوات التالية:

1.4. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح : تبرز أهمية تطبيق اختبار الذكاء في استبعاد ذوي الذكاء المنخفض، و التعامل فقط مع ذوي الذكاء المتوسط و ما يفوق المتوسط، وقامت الباحثة في الدراسة الحالية من إعادة حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم أخذ أجوبة الأسئلة الفردية مكونة المجموعة " أ " و أجوبة الأسئلة الزوجية مكونة المجموعة " ب " و بتطبيق معامل ارتباط بيرسون بين النصفين ، كانت قيمته $^{**}(0.79)$ و هي دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، و هذا يدل على ثبات نصف الاختبار، وللتأكد من ثبات الاختبار الكلي تم تطبيق معامل ارتباط سبيرمان براون كانت قيمته (0,81)، وهو معامل ثبات مقبول. و هذا ما يدل على ثبات اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح) و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05 .

2.4. استبيان اضطرابات النطق (إعداد الباحثة)، يتكون من (24) فقرة، تبرز أهميته في الكشف عن ذوي اضطرابات النطق، تم التأكد من ثبات استبيان اضطرابات النطق باستعمال معامل ألفا كرونباخ الذي يساوي (0.782) عند مستوى الدلالة (0.05) و منه فإنه أكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي (0.05)، و بهذا لقد حققت الأداة نسبة عالية من الثبات .

3.4. استبيان السلوك الانسحابي (إعداد الباحثة) ، تكمن أهميته عن السلوكيات اللاتوفيقية (الانسحابية)، مكون من (16) عبارة، لكل عبارة أربع خيارات، تتدرج كما يلي: شديدة، متوسطة، ضعيفة، لاتوجد، ومن ثمة فان الدرجات في ذلك تعطى 1، 2، 3، 4 على الترتيب ثم تجمع في النهاية درجات كل عبارة، للحصول على الدرجة الكلية للمجال الفرعي وتجمع درجات كل مجال فرعي للحصول على الدرجة الكلية للاستبيان.

لقد تم التأكد من صدق الاستبيان بحساب الصدق التمييزي حيث تم استخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات و قد تبين أن قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) و كانت النتيجة (0.02)، ومنه فالفرق بين المجموعتين العليا و الدنيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يتميزون بالسلوك الانسحابي فرق حقيقي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر هي المجموعة ذات الدرجات العليا، و بناءا عليه فالاستبيان استطاع أن يميز بين المجموعات ذات الدرجات العليا و المجموعات ذات الدرجات الدنيا في مجالاتها الأربعة ودرجتها الكلية فهي صادقة . أما الثبات فقد تم حساب ثبات الاستبيان بأسلوب التجزئة النصفية و قد بلغ معامل الثبات بتطبيق معامل بيرسون (0.86) و للتأكد أكثر من دلالة هذه القيمة تم تطبيق معامل ارتباط سييرمان براون و كانت قيمته (0.91) عند مستوى دلالة (0.05) و هي قيمة دالة إحصائيا تعبر عن درجة عالية من الصدق والثبات.

6. الأساليب الإحصائية التالية : تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها :

- معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب دلالة العلاقة بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي .

9. عرض النتائج ومناقشتها:

1.9. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول و هو: ما أكثر أشكال اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم تحديد أعلى المتوسطات الحسابية لكل اضطراب من اضطرابات النطق الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، والجدول (1) يوضح ذلك:

السلوك العدواني	النسبة المئوية	الترتيب
الحذف	3.22%	1
الاستبدال	3.11%	2

التشويه	2.41%	3
الإضافة	0.40%	4

يتبن من نتائج الجدول (1) أن أكثر أشكال اضطرابات النطق شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة كان اضطراب الحذف بنسبة مئوية 3.22%، و يلي ذلك اضطراب الاستبدال بنسبة مئوية 3.11%، و في المرتبة الثالثة كان اضطراب التشويه بنسبة مئوية 2.41%، بينما الاضطرابات الإضافة هي أقل الاضطرابات النطقية شيوعا بنسبة مئوية 0.40%.

2.9. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما هي أكثر الحروف المستبدلة كشكل من أشكال اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة سعيدة ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات، ثم تحديد الحروف المستبدلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الحروف البديلة للحروف التي كان فيها اضطراب الاستبدال كما يلي: يستبدل معظم التلاميذ حرف (س) بحرف (ث)، و حرف (ش) بحرف (ز)، و حرف (د) بحرف (ذ)، و حرف (ق) بحرف (أ).

3.9. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما أهم أنماط السلوك الانسحابي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم تحديد أعلى المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد الدراسة المتعلقة بالسلوك الانسحابي الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، والجدول (2) يوضح ذلك:

السلوك الانسحابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الخجل	28.42	4.01	1
الانطواء	15.38	2.48	2
العزلة الاجتماعية	14.12	1.16	3

يتبن من نتائج الجدول (2) أن أهم أنماط السلوك الانسحابي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية توجد بنسب متفاوتة لدى أفراد العينة، حيث رتبت تنازليا، و هي على النحو التالي: الخجل، الانطواء، العزلة الاجتماعية.

4.9. عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ما بين اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3): علاقة اضطرابات النطق بالسلوك الانسحابي

الارتباط بين	العلاقة	السلوك الانسحابي
اضطرابات النطق	معامل ارتباط بيرسون	,819*
	المعنوية ذات الطرفين	,046*

من خلال الجدول تظهر علاقة ارتباطية بين متغير اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (*,819) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وهذا ما يدل على علاقة ارتباطية قوية وطردية أي أن السلوك الانسحابي مرتبط بوجود اضطرابات النطق، و ما يجعل هذه الفرضية مثبتة.

10. مناقشة النتائج:

أشارت نتائج تحليل السؤال الأول: إلى أن اضطرابات النطق متمثلة في اضطرابات الحذف، والاستبدال و التشويه، أي أن الخوف من الحديث أمام الآخرين، و الخجل يعوق الشخص عن الاسترسال في الحديث و يساهم في شعور الفرد بأن نطقه لا يرقى إلى مستوى نطق أقرانه، ما يجعله يشعر بالخجل و عدم الرضا عن نفسه، و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خليل الفيومي (2017) من أن اضطرابات النطق لها علاقة بالقلق الاجتماعي.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني: أن أكثر الحروف البديلة للحروف التي كان فيها اضطراب الاستبدال كما يلي: يستبدل معظم التلاميذ حرف (س) بحرف (ث)، و حرف(ش) بحرف (ز)، و حرف (د) بحرف (ذ)، و حرف (ق) بحرف (أ)، و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عصام نمر (2008). كما أظهرت نتائج السؤال الثالث: أهم أنماط السلوك الانسحابي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هو الخجل، ويقع في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (28.42)، ويأتي في المرتبة الثانية الانطواء بمتوسط حسابي (15.38)، ثم في المرتبة الثالثة العزلة الاجتماعية بمتوسط حسابي (14.12).

وتدل هذه النتيجة على أن ذوي اضطرابات النطق لديهم مستوى مرتفع من الخجل، و يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن ذوي اضطرابات النطق نتيجة تعرضهم للعديد من الاحباطات النفسية، الناتجة في تدني التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم، بسبب اضطرابات النطق ، يحسون بخجل شديد يؤدي بدوره إلى الانطواء و العزلة الاجتماعية. و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أسامة عبد المنعم (2014)، التي أشارت نتائجها إلى خفض اضطرابات النطق يؤدي إلى انخفاض في السلوك الانسحابي لدى الأطفال.

فنتيجة للانطواء و العزلة الاجتماعية التي تحد من اندماجهم و اختلاطهم بالآخرين بسبب طريقة كلامهم، و تكون سببا في نفورهم من المشاركات الاجتماعية ، و هذا ما أشارت إليه، دراسة (عبد المنعم، 4:1014).

و أشارت نتائج تحليل السؤال الرابعة : إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغير اضطرابات النطق و السلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بمعنى أن ذوي اضطرابات النطق يعانون من صعوبة في التمييز السمعي و عدم القدرة على تشكيل الترابطات بين الصوت و الرمز، مما ينتج عنه إحباطات تؤدي إلى سلوكيات انسحابية مختلفة منها: الخجل و الانطواء، و العزلة الاجتماعية.

و قد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراستي (عبد المنعم، 2014)، و دراسة (عصام، 2008) إذ أظهر ذوو اضطرابات النطق أنماط من السلوك الانسحابي، فتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من اضطرابات النطق يبدون سلوكيات انسحابية حيث يلجئون إلى استعمال السلوك الانسحابي لتغيير الوضعية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بما يسمى الانعكاس الأكاديمي، فالسلوك غير المتوافق و منه السلوك الانسحابي انعكاس لاضطرابات النطق خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن خلال النتائج المتوصل إليها تستنتج الباحثة أن أنماط السلوك الانسحابي التي يظهرها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، تعيق تحصيلهم الدراسي و الذي تتميز باضطرابات نطقية، فمعاناة هؤلاء التلاميذ من اضطرابات نطقية يجعلهم يتميزون بالعزلة و الانسحابية التي تجعلهم غير قادرين على الأداء المدرسي.

11.التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وبناءا إلى ما توصلت إليه الباحثة تقترح مايلي:

- استخدام أساليب حديثة للكشف المبكر على ذوي اضطرابات النطق و تدريب المعلمين على كيفية التعامل معهم.
- العمل بشكل تعاوني بين الأسرة والمدرسة للحد من السلوك الانسحابي لدى ذوي اضطرابات النطق والتغلب عليه.
- إجراء بحوث مستقبلية مماثلة للبحث الحالي تشمل مشكلات سلوكية أخرى غير الانسحاب لدى ذوي اضطرابات النطق و الكلام .
- تزويد وحدات التوجيه و الإرشاد في المؤسسات التربوية بالمقاييس و الاختبارات المقننة، التي تشخص اضطرابات النطق و الكلام لتوفير تشخيص يساعد في التدخل العلاجي في الوقت المناسب.

مراجع الدراسة:

- أسامة محمد البطانية و مالك أحمد الراشدان و عبيد عبد الكريم السبابة و عبد المجيد محمد الخطاطبة(2009)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة، (ط3)، عمان.
- أسامة عبد المنعم عيد حسن(2014)، فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات النطق و أثره في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا(القابلين للتعلم)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس.
- بشقة، سماح(2008)، المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة باتنة.
- بيلوي، إيهاب(2003)، اضطرابات النطق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- جمال محمد إبراهيم حسن (2009)، فعالية برنامج تدريبي للأمهات وأطفالهن ضعاف السمع في خفض اضطرابات النطق لدى أبنائهن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- خالد رمضان عبد الفتاح (2008)، فعالية برنامج تدريبي بنظامي الدمج والعزل في تعديل اضطرابات النطق وأثره على تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال المعاقين عقليا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- رأفت عوض الخطاب (2011)، فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا قابلين للتعليم، مجلة كلية التربية، جامعة نها.
- سهى أحمد أمين (1999)، مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا المساء معاملتهم و علاقته بالتوافق الاجتماعي لديهم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس.
- صالح عبد المقصور السواح (2007)، فعالية التدريب على التواصل في تعديل السلوك الانسحابي لدى الأطفال ضعاف السمع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- عبد الله محمد الوائلي (2003)، طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي و علاقته ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين الشمس. (16).
- عصام نمر عواد (2008)، اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، كلية المعلمين لمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.
- فيصل محمد الزراد (1990)، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض.
- فاروق، مصطفى أسامة (2011)، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسباب التشخيص العلاج، دار المسيرة، عمان: ص22.
- محمد إبراهيم علي محمد (2013)، فعالية برنامج تدريبي لخفض اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا في مدينة السلام بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- محمود زايد محمد ملكاوي (2011)، فعالية برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعوقين سمعيا إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، 27(1).

اضطراب التفاعلات أم- طفل توحدي و مآل الصحة النفسية لدى الأم-

د/ عمار عبد الحق

أستاذ محاضر "ب"، جامعة سيدي بلعباس

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019	تاريخ القبول: 05 ماي 2018	تاريخ الإرسال: 29 أفريل 2018
ملخص: تلعب التفاعلات أم-طفل دورا مهما في عملية نمو الطفل من جهة، و من جهة أخرى تُثمن الأم في حال ما إذا كانت إيجابية، الأمر الذي يجعلها تعيش حالة من الراحة النفسية، لكن في حال ما إذا اضطربت هذه التفاعلات فسوف نلاحظ اختلالا على المستوى النفسي للأم، التي تصبح تعيش حالة من المعاناة النفسية، هذا ما نلاحظه مع ميلاد الطفل التوحدي وخاصة بعد أن يتم تشخيصه كذلك، و هنا الأم غالبا ما سوف تعاني من اضطرابين، الأول يتمثل في القلق أما الثاني فيتمثل في الاكتئاب، هذا ما حاولنا إظهاره من خلال دراسة حالات أمهات متكفلات بطفل توحدي و من خلال إجراء اختبار Hamilton.		
الكلمات المفتاحية: الطفل التوحدي، الصحة النفسية، التفاعلات، القلق، الاكتئاب.		
Résumé: Les interactions mère-enfant jouent un rôle important dans le développement de l'enfant d'une part, et d'autre part dans la valorisation de la mère, dans le cas où elles sont positives, ce qui fait que la mère va vivre un état de bien être psychique, mais au cas où il y a un trouble au niveau de ces interactions on va remarquer un déséquilibre au niveau du vécu psychique de la mère, qui va vivre un état de souffrance psychique. Ceci est généralement le cas avec la naissance d'un enfant autiste et surtout après la pose du diagnostic comme tel. En général, la mère va souffrir de deux troubles, le premier étant l'angoisse et le second la dépression, et c'est ce que nous avons essayé de montrer en étudiant des cas de mère ayant à charge un enfant autiste et par l'application du test d'Hamilton.		
Mots-clés: _Enfant autiste, santé psychique, interactions, angoisse, dépression.		

إن كل اضطراب يصيب الطفل يترك أثرا أكيدا على كافة أفراد العائلة وبالدرجة الأولى على الأم، هذه الأم التي تلعب دورا أساسيا في نمو طفلها، فالتكفل بها إذن يكون ضروريا في هذه الحالة لكي تلعب هذا الدور المهم بالنسبة لمستقبل طفلها. من أهم الاضطرابات التي يعاني منها الطفل في هذه المرحلة العمرية و الحساسة نجد اضطراب التوحد و الذي يتمثل في مجموع اختلالات تمس عدة أبعاد نمائية عند الطفل أهمها : الاتصال، التفاعلات الاجتماعية، اللغة و مراكز الاهتمام، من هنا يظهر لنا أن مقاربتة ستكون صعبة، إذ أن كل تيار علمي يهتم بالتوحد كاضطراب يدخل ضمن مجال اهتماماته سوف يعرفه حسب ما يتماشى مع خطوطه العريضة، هذا فيما يخص التوحد، أما فيما يخص مفهوم الصحة النفسية فهو الآخر له تعريفات عديدة، بحسب الخلفية النظرية التي ينطلق منها كل باحث، مع وجود تقارب فيما يخص الدعائم التي يقوم على أساسها. يمكننا القول بأن مفهوم الصحة النفسية يتسم بالاستمرارية والنسبية ويخضع للمعطى الثقافي. و لأجل مَفْصَلَةٍ¹ هذين المفهومين سنتطرق لمفهوم التفاعل و نركز هنا على التفاعلات أم-طفل.

هل تتأثر الصحة النفسية لدى أم الطفل التوحدي بفعل اضطرابات في العلاقات التفاعلية ؟ أو بمعنى آخر كيف يؤثر اضطراب العلاقة التفاعلية أم-طفل على الصحة النفسية للأم ؟

التوحد و الطفل التوحدي

يمكن أن نشير إلى Beck حيث يقول : "لا يجب أن آخذ بعين الاعتبار إلا نظرتي الخاصة، ولا يجب أن أتأثر بأي كان. أحس نفسي كإنسان من خارج الكرة الأرضية في محيط مخيف. كم العالم خطير، يجب أن تحذر لنفسك باستمرار...العلاقات تخيف..." (Delbrouck M., 2008 : 306)، في الحقيقة إن Beck قد قال هذه العبارة بخصوص الشخصية الفصامية إلا أننا نعتقد بأنها قد تنطبق أيضا على حالة الطفل التوحدي. إن أول من استخدم مفهوم التوحد هو الباحث Bleuler و ذلك للإشارة إلى حالة ترافق الاضطرابات الفصامية وهذا في كتاب له تحت عنوان "مجموعة الفصامات" الذي تم نشره في سنة 1911م، بالنسبة له فإن التوحد يمثل حالة فقدان الاتصال بالواقع مع صعوبة إقامة علاقة مع الآخر.

لكن الأمر تطلب الانتظار سنة 1943م أين قام Leo Kanner، طبيب مختص في الطب عقلي، أمريكي الجنسية، بتحديد وحدة مرضية جديدة، والتي سماها بـ"التوحد"، تتميز بالبدء المبكر، العزلة، الحاجة إلى عدم التغيير (الثبات) و النمطية.

¹ مفصلة : articuler

من منظور التحليل النفسي نجد الباحثة Frances Tustin تعرف التوحد على أنه حالة مرضية خاصة، تتميز بغياب العلاقة مع الآخر وفقر في الحياة الانفعالية، هذا التعريف وضعته هذه الأخيرة بعد سنوات عديدة من الدراسة حول التوحد وقد ركزت على أن هذه الانحرافات و عدم السواء هما نتيجة توقف يقظة الشعور، بمعنى أن الطفل لا يصل إلى درجة الوعي بوجوده. هنا نشير إلى أنه أثناء النمو العادي للطفل، توجد مراحل يقظة-إنذار والبحث النشط، و تعطل هذه السيرورة يدفع إلى ظهور اضطراب التوحد. Tustin لا تقبل أبدا بالفكرة التي تتحدث عن توقف أو نكوص إلى مرحلة الجهل التوحدي العادي خلال نمو الطفل أو توقف فيها، هي تقول بأن التوحد يكمن في انحراف مبكر للنمو قصد مواجهة رعب حقيقي وخالص (Geissmann C. et Houzel D., 2000).

المدرسة التحليلية تفسر التوحد على أنه اختلال على مستوى التفاعلات بين الأم والطفل و خاصة خلال المرحلة الأولية من نمو الطفل و التي تلي ميلاد الطفل مباشرة، فنحن نجد Winnicott يعتبره انهيار ذهاني ناتج عن ضياع الموضوع المحبوب الجيد، المتمثل في شخص الأم و التي تكون في هذه الحالة غائبة على المستوى النفسي، من جهةها Mahler تعتبر التوحد آلية دفاعية تفعل ضد ما تسميه بـ"التعايش مع الأم" و الذي يكون ناتج عن فشل علاقة الطفل بأمه، هذه العلاقة التي تتأسس في البداية داخل الثنائية أم-طفل، حيث نجد Winnicott يعتبر بأن الطفل لوحده غير موجود و الوحدة القاعدية هي الوحدة أم-طفل (Apter G., 2009).

بالعودة إلى Tustin نجدها تحاول تفسير التوحد بالطريقة التالية، وهي أن الطفل يعتبر أن الأم هي امتداد لجسده، وأخذ الوعي بالانفصال الجسدي يمثل صدمة (trauma) ويتم معاشته "كثقب أسود" مرفق برعب كبير بسبب الإحساس بفقدان جزء من الجسد. هنا تؤكد Tustin على أن كلمة صدمة يجب أخذها بحسب التعريف الذي وضعته Hamilton حيث تقول بوجود تخصيصها للاستجابات للأحداث التي تترك عند الكثير منا انطباعات شديدة من الرعب مع إحساس بالرفض والتجنب، كأننا نريد أن لا نعرف وأن لا ننصت (Geissmann C. et Houzel D., 2000). من هنا نجد بأن التوحد هو عبارة عن "عدم معرفة" و "عدم إنصات"؛ إذن الأمر يتعلق بآلية عيش (survie). وهنا نلاحظ تقاطع الرؤى بين كل من Tustin من جهة و Mahler من جهة أخرى، و التي تتكلم عن آلية دفاعية، كما سبق لنا أن أشرنا إلى ذلك سابقا.

بالنسبة لـ Tustin الطفل التوحدي يلجأ إلى ظاهرة التوحد كحامية غير قابلة للخرق، و هو يهدف بذلك إلى تفادي الشعور المؤلم بالانفصال عن جسد الأم. الإحساس بالوجود حول الجسد يسبق الإحساس بالوجود بداخله (Lheureux-Davidse C., 2005). في الحقيقة هؤلاء الأطفال يعايشون جسد أمهاتهم وكأنه تابع لهم و إدراك وجود الأم غائب ولا يكون حاضرا إلا مع الوعي المفاجئ و الصادم، للانفصال الجسدي (Geissmann C. et Houzel D., 2000). إن الوعي بالانفصال الجسدي صادم باعتباره يعطي للطفل الوعي والشعور بهشاشته وضعفه أمام هذا العالم الخارجي الذي يعيش فيه، و الذي هو مليء بالأخطار والمخاطر. إن خداع الاندماج، الذي كان موجودا قبل الوعي بحالة الانفصال الجسدي، لا يمثل حالة طفولية مبكرة وعادية ولكن حالة غير عادية أين تدخل الأم والطفل في تصادم الواحد مع الآخر. هذه الحالة غير العادية من التصادم أم - طفل يتم تقويتها بعوامل داخلية (وراثية...) و أخرى خارجية تتلخص خاصة في المحيط المقرب من الطفل، غياب المسافة بين الأم والطفل يكون سببا حقيقيا و أكيدا في ظهور اضطراب في النمو المعرفي والانفعالي. من هنا اعتبرت Tustin أن الطفل التوحدي و كأنه لم يولد حقيقة، لأنه يعتبر جسده منتم لجسد أمه و هذا يعود إلى كون الوجود يمثل خطرا كبيرا بالنسبة له. إذن في كل مرة يأخذ الطفل التوحدي الوعي بأن الأم كائن مستقل بذاته "بعيد" عنه "بعيد" عن ذاته يميل إلى أن "يختبأ" داخل الظاهرة التوحد.

إن التوحد عادة ما يكون مرفقا بسلوكيات نمطية، يعتبرها Houzel ناتجة عن فشل تكون "الغلاف النفسي" (Brémaud N., 2009)، و هنا نجد Tustin تحاول تفسير النمطية، بكون هؤلاء الأطفال، رغم ضعفهم يعتقدون أنهم أقوى بما فيه الكفاية وباستطاعتهم مراقبة العالم الخارجي وهذا راجع دائما إلى الشعور بتواصل وامتداد جسدهم بجسد الأم، وبالعودة مرة أخرى إلى أخذ الوعي بالانفصال الجسدي، الذي نذكر بأنه صادم (Traumatique)، الطفل يجد نفسه ضعيفا ويتملكه قلق كبير، هذا القلق سوف يكون، كما تؤكد على ذلك Haag، مصدر السلوكيات النمطية هؤلاء الأطفال لا يملكون مخطط أمان خلفي، حسب Grotestein في كتابه المعنون "المراحل العقلية البدائية"، الذي يساعدهم في تجاوز أضرار هذه الصدمة (Geissmann C. et Houzel D., 2000).

الأم في حد ذاتها يمكن أن تكون مصدرا للانحراف في نمو الطفل باتجاه اضطراب التوحد وبخاصة إذا كانت تحيطه بالحماية الزائدة، مع عدم إعطائه الانطباع بالحياة، حيث تتم معاملته كمادة أو موضوع وبهذا الخصوص نجد عبارة Dougall "الطفل السدادة" (l'enfant-bouchon)، وهذا يعود إلى كون هذه الأم تعاني من نقص الثقة بالذات أو الشعور بالحرمان والانهيار؛ فالأم ستعيش شعور الانفصال مع

جسم طفلها عند الوضع بطريقة صادمة مأساوية، فهذا الجنين شكل مصدر مواساة لها، كونها كانت تعيش حالة من الفراغ قبل الحمل.

يظهر التوحد، حسب Tustin، كحماية لأجل الحفاظ على تكامل الفرد أمام الانطباع أو الإحساس بالانفصال الجسدي، المسافة التي يبدأ إدراكها من طرف الطفل بين جسده وجسد أمه يتم اقتحامها من طرف أطفال رضع آخرين منافسين له، الأب كذلك ينظر إليه على أنه منافس، هؤلاء المنافسين يمثلون تهديدا له حتى على مستوى الوجود، رد فعل الطفل أمام هذه الأخطار الوجودية هو نوع من الإحساس الذاتي الداخلي الذي يخلق صدفة، تشكل بحسب Tustin "جلدا ثانيا"، تقوم بتغليف الطفل و تصبح تمثل مصدر أمان بالنسبة له. الموضوع لا يهتم الطفل في حد ذاته، ولكن يهتم من حيث الإحساسات التي ينشطها ويحييها بداخله و بملامسة جلده. هذا الإحساس الجديد يستثمره الطفل لخفض القلق و ذلك بصرفه عن الإحساس المتعلق بانفصاله عن جسم الأم. لكن أحد التأثيرات الأكبر ضررا لهذه الإحساسات يتمثل في "نقص الانتباه" الثابت في التوحد. كما يمكن للتوحد أن يتأسس كرد فعل أمام ضغط لا يطاق، ناتج عن أخذ الوعي بالانفصال الجسدي (Geissmann C. et Houzel D., 2000).

بما أن الطفل التوحيدي يعيش حالة انصهار بينه و بين أمه فهو لا يصل إلى إقامة "علاقة بالموضوع"، إذ أنه لا يصل إلى مرحلة "الموضوع" كما تشرحه Tustin، موضوعين أو شيئين مختلفين يعتبران كموضوع أو شيء واحد بسبب تشابه في جانب واحد يدركه الطفل. هؤلاء الأطفال ليس لديهم وظيفة ترميز هذا ما يجعل حياتهم الاستهامية محدودة إن لم نقل منعدمة تماما. من نتائج غياب "الموضوع" والترميز غياب اللعب، وهذا سيحد من الحياة الداخلية التي تصبح فارغة.

من منظور الطب العقلي، فإن التوحد يمثل اضطرابا شاملا للنمو الذهني يصيب الفرد برمته على مستوى الذكاء و كذلك على المستوى المعرفي و العاطفي. في الدليل التشخيصي والإحصائي نجد التركيز على أن ظهور أعراض التوحد يجب أن يتم قبل سن ثلاث سنوات. يعتبر التوحد مرضا مزمنا و اللوحة الإكلينيكية الأكثر ترجمة لهذا الاضطراب هي اللوحة التي وضعها Kanner و الذي نجده يصف هذا الطفل على أنه يميل للعزلة التوحدية، بحيث ليست له القدرة على إقامة اتصال مع المحيط، فغالبا ما يتم وصفه من طرف الأم بالهادئ كثيرا مع غياب الابتسامة في الشهر الثاني وكذلك غياب قلق الشهر الثامن الذي تم وصفه من قبل Spitz. كما أنه يقول بوجود اضطراب في اللغة، يتراوح من تأخر بسيط في الكلام إلى البكم الكلي، لدى الطفل التوحيدي، ضف إلى ذلك أنه يبدي مقاومة أمام التغيير تترجم عدم

الرغبة في التغيير مع اضطراب في السلوكيات الحركية، يتمثل هذا الاضطرابات خاصة في تأرجح الجسم، والحركات المتكررة لليدين وأخرى تحيل إلى النمطية أو الحركات التكرارية (De Guibert C. et Beaud L., 2005).

كما أن الطفل التوحدي يظهر اضطرابات عاطفية، تتمثل في الغضب والضحك غير المبرر، وفي بعض الأحيان عدوانية ضد الذات وضد الآخر هذا من جهة و من جهة أخرى نلاحظه يبدي حساسية الزائدة أمام الضجيج "التافه" مثل ضجيج نواس ساعة حائطية، انهياره بالمصادر المضئية، عدم إحساسه بالألم، سلوكيات الشم واللمس، وفي بعض المرات غرابة في التصرفات مثل المشي على أطراف الأصابع ومقدمة الأرجل. كل هذا مع معدل ذكاء عادي في أغلب الأحيان.

على مستوى الاتصال نلاحظ خلل كفي، متفاوت الخطورة، للتفاعلات الاجتماعية، سواء على مستوى الاتصال اللفظي و/أو على مستوى الاتصال الغير اللفظي. كما أننا نسجل صعوبة في إمكانية المرور إلى ما هو خيالي، هذه الاضطرابات مصاحبة لتقلص ملحوظ لحقل النشاطات والاهتمامات (Chevrie-Muller C. et Narbona J., 2000). من هنا يمكننا أن القول بأن الاضطرابات في التفاعلات الاجتماعية والاضطرابات في الاتصال تدخل ضمن الجدول العيادي للتوحد وهذا بشكل عادي وحتى حتمي أو إجباري، أي أنه كلما كان هناك اضطراب للتفاعل الاجتماعي هناك اضطراب في الاتصال والعكس يبقى دائما صحيح. كل أصناف اضطرابات نمو اللغة يمكن ملاحظتها عند الطفل التوحدي باستثناء الاضطرابات الخالصة للتعبير (Chevrie-Muller C. et Narbona J., 2000)، هذا يعني أن الفهم يكون دائما مصابا بدرجات متفاوتة، كما أن اضطرابات اللغة في التوحد متنوعة، و نشير هنا إلى العي السمع اللفظي أو الكلامي و الذي يتمثل في صمم كلامي أو لفظي وهو عدم القدرة التامة أو الجزئية على فك تشفير الكلام من خلال السمع. هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الاتصال بالمحيط (العائلة)، ولأكثر دقة هؤلاء الأطفال لا يدركون أهمية الاتصال، إلا في حالة الحاجة، وفي هذه الحالة لا يكتفون بالإشارة بالأصبع إلى ما يريدونه وإنما يأخذون بأيدي والديهم ليضعونها فوق الشيء المطلوب. كما يمكننا الإشارة إلى العجز المختلط الاستقبالي – التعبيري، و الذي يسمى أيضا تناذر فقدان الفونولوجي- النحوي، وهو راجع إلى إصابة عميقة للفهم، ومن هنا التعبير يكون جد محدود.

كما أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من صدى الكلمات أو المصادات، و هي نوعان، مصادات فورية أو مبكرة والتي تجعلنا نعتقد أن هناك اضطراب في الفهم، و مصادات مؤجلة تتمحور في تكرار آلي

للعبارات (كلمات أو جمل) بعيدا عن سياقها، هذا النوع من المصادات يجعلنا نفكر بأن الطفل استطاع أن يصل إلى الكلمة على المستوى الدلالي (الصورة الصوتية)، ولكن ليس إلى معنى الكلمة. في جانب آخر يبدي هؤلاء الأطفال اضطرابات في النبرة و هي ميزة أساسية في اضطراب التوحد، حيث أن الطفل التوحدي لا يصل إلى مراقبة تنغيم صوته، فنجد أنه إذن يستعمل نغمة صاعدة لجملة تأكيدية تدفع إلى الاعتقاد بأن الجملة استفهامية. هذه الاضطرابات في النبرة مرتبطة بغياب الانتباه من طرف الطفل للنغمة المعطاة من طرف الراشد لمختلف الجمل والعبارات.

في آخر هذه النقطة المتعلقة بالطفل التوحدي نشير إلى أنه لا يلعب بشكل عادي، فهو عادة ما يهتم بجزء من اللعبة، ذلك الجزء الذي يستثيره حسيا (بصري، سمعي، لمسي،...)، كما أن لعبه يكون نمطيا، هذه الاستثارة قد يصل إليها بدون لعبة، فقط بتحريك جزء من جسده (تحريك الأصابع أمام عينيه). نلاحظ كذلك أن الطفل التوحدي لا يهتم لما يدور حوله أو ما يكون أمامه من لعب أو غير ذلك، الأمر الذي سيصل به إلى رفض التغيير في محيطه.

العلاقة التفاعلية أم – طفل

إن دراسة النمو السيكولوجي للطفل تتم غالبا بالتركيز على الاكتسابات الحسية-الحركية دون التطرق للجانب الوجداني مع أن الاتصال الوجداني موجود منذ ولادة الرضيع و حتى خلال الحياة داخل الرحم، و يجدر بنا أن نشير إلى أهمية العلاقة التفاعلية بين الرضيع و محيطه من حيث الكم و الكيف و ذلك منذ اللحظات الأولى لميلاده، حيث أن هذه المرحلة سوف يكون لها تأثير كبير على مستقبل الطفل و ربما على مستقبله كفرد في كليته، فهي تعد مرحلة "حساسة". هنا نشير كذلك إلى أن العلاقة بين الأشخاص تحتاج إلى كفاءة خاصة و هي كفاءة التطابق¹، و نجد Paul Norman يركز على حاجة الوالدين إلى هذه الكفاءة لإنشاء علاقة جيدة مع الطفل، يمكننا تعريف التطابق على أنه كفاءة الفرد على أن يحس كالموضوع بطريقة حدسية و غريزية، فهو "سيرورة للأنا و تعبير وجداني عنه، بحيث أن الفرد يمكنه مغادرة أنه بشكل مؤقت لأجل أنا الموضوع، من حيث أنه يدرك مجموع أحاسيس الآخر،...رغباته و أفكاره، من هنا نجد أن التطابق يختلف عن التعاطف، أين الفرد تمتصه أحاسيسه التي يسقطها في الموضوع و أين لا يتعرف على الفرد الآخر المستقل عنه" (Bourrat M. M. et Garoux R., 2003 : 72). نضيف هنا بأن الطفل هو الآخر يحتاج إلى هذه الكفاءة لكي يستطيع إدراك الآخر من الداخل ليقوم علاقة معه.

¹ Empathie : التطابق

يمكن تعريف العلاقة التفاعلية أم-رضيع على أنها تمثل مجموع المظاهر الدينامية التي تتم بين الأم والرضيع، و هي تتم بشكل متبادل، بمعنى في الاتجاهين. هذه العلاقة التفاعلية للطفل مع محيطه، و الذي يتلخص في شخص الأم عادة، تبدأ قبل الميلاد و ذلك خلال الفترة الجنينية، فخلال هذه المرحلة يدخل الجنين في اتصال مع العالم الخارجي عن طريق السمع أساسا، فقد أصبح أكيد أن الجنين له جهاز سمعي عملي مع الثلاثي الأخير من الحمل (Granier-Deferre C. et Busnel M.C., 2011)، حيث يبدو بأن الجنين يلتقط الأصوات الخشنة أكثر من الأصوات الرقيقة، و من هنا ساد الاعتقاد بأنه يدرك صوت الأب بشكل أفضل، لكن الأمر عكس ذلك، فالجنين يلتقط و يميز صوت الأم بشكل أفضل عن صوت الأب و عن أصوات نسائية أخرى، كما أن الجنين يسمع دقات قلب الأم و صوت أمعائها و غيرها من الأصوات.

كما أن الإحساس اللمسي (le tact) يكون متطورا لدى الجنين، حيث لوحظ أنه يستجيب بركلات أو لكمات على بطن الأم في حال ما وضعت هذه الأخيرة شيئا ذا وزن على بطنها (كتاب مثلا)، انطلاقا من هذه الفكرة اتجه العلماء في هولندا إلى تطوير تقنية الهبتنوميا¹، و التي تهدف إلى تعليم الأم طريقة حوارية مع جنينها من خلال المسح على بطنها بطريقة معينة مما يشكل نوع من الاتصال بين الأم و الطفل، وهذا يسمح بظهور التبادلات الوجدانية الأولية.

يجب الإشارة أيضا إلى أن الطفل خلال حياته الجنينية هو في علاقة وطيدة مع جسد الأم من خلال الحبل السري و الذي يمثل علاقة عضوية، هذا ما يعني بأن المعاش النفسي للأم سوف يؤثر على الجنين بشكل مباشر و يمكن القول بأن الجنين قد يعايش الحياة النفسية للأم بنفس الدرجة التي تعيشها هي في حد ذاتها. من جهة أخرى نركز على أنه منذ بداية الحمل هناك بداية حياة خيالية و استهيامية لدى الزوج² و بخاصة الأم و هذه الحياة الاستهيامية سوف ترافق الأم خلال جميع فترات الحمل و التي سوف يكون لها تأثير أكيد على العلاقة التفاعلية المستقبلية بين الأم و الرضيع بعد الوضع.

كما أشرنا سابقا فمنذ ميلاد الطفل فإنه يدخل في علاقة تفاعلية مع محيطه المتمثل في الوالدين و خاصة الأم، و هذه التفاعلات يكون الطرفين الاثنين فعالين فيها، بعكس ما كان يعتقد ولسنوات عديدة، بأن الطفل يكون سلبيا في هذه العلاقة، فقد أصبح اليوم دور الطفل الفعال في هذه العلاقة التفاعلية أكيد، بمعنى أن الطفل له دور كبير في هذه العلاقة التفاعلية بل حتى أنه في بعض الأحيان يكون هو

¹ الهبتنوميا : l'haptonomie² الزوج نقصد به هنا الزوج الوالدي

الطرف الأساسي فيها (Boyer-Panos F., 2008)، من هنا نسجل أن التصورات تجاه هذه العلاقة تطورت فبعد أن كان يعتقد أنها تتم في اتجاه واحد من الأم نحو الطفل أصبح ينظر إليها على أنها تتم في الاتجاهين من الأم نحو الطفل و من الطفل نحو الأم و أكثر من ذلك فهي تتم بشكل لولي.

في كتابه "الطفل و أمه"، يعطي Winnicott أهمية كبيرة للأم و وظيفتها (الأمومة)، فنجد أنه يشرح السيرورات التي تتدخل في بداية حياة الطفل و يركز على الوحدة التي تجمع الطفل و الأم خلال الأشهر الأولى. يعتقد Winnicott بأن الأم لها كفاءة خلقية للتعرف على حاجات طفلها، حيث يتجه تفكيرها كله نحو راحة وليدها، و يسميها "الاهتمام الأولي للأم" (Lehmann J. P., 2007)؛ في علاقتهما الثنائية، هناك سيرورة سوف تظهر: الأم تتماها مع وليدها (مع بقائها راشدة)، و الطفل يتماها مع أمه و يطلق Winnicott على هذه السيرورة تسمية التماهي الأولي؛ انطلاقا من هذا الوقت كل شيء يبدأ، بحيث أن مفهوم كائن (أو موجود) يأخذ معنى.

تتم التفاعلات أم - طفل عبر قنوات أساسية هي النظر، الصراخ و البكاء و الجسد، و هذه التفاعلات تتجلى خاصة خلال عمليتي تغذية الطفل و/أو تنظيفه.

● قناة النظر: برهنت العديد من الأبحاث على أن الطفل قادر على الإبصار و النظر منذ الساعات الأولى من ميلاده، و هذه القناة التفاعلية سوف تلعب دورا كبيرا في العلاقة التفاعلية أم - طفل، يتم استخدام هذه القناة، من طرف الطفل و الأم على حد سواء خاصة خلال عملية الرضاعة، سواء تمت هذه الرضاعة بواسطة الثدي أو بواسطة القارورة. فالملحوظ أن الطفل يحدق بشكل مستمر في وجه الأم خلال الرضاعة، و هذه النظرات من الطفل تبادلها الأم بنظرات أخرى من جانبها و من هنا تظهر مراحل من النظر المتبادل بين الأم و الطفل، و خلال هذه المراحل من النظر المتبادل يكون هناك انصهار بين الأم و الطفل تماما كذاك الانصهار الذي عايشاه خلال مرحلة الحمل، إن الأم تلمس في نظرات طفلها نوع من التقدير و هذا يعطيها إحساس كبير بتقدير ذاتها، و نشير هنا إلى أن الأم تلعب دورا كبيرا في نوعية و مدة هذه المراحل من النظر. إذن النظرة وما تحمله من مشاعر وجدانية إما أنها ستكون مثمنة للآخر أو بعكس ذلك "لا مثمنة له" (Lehmann J. P., 2007).

لقد أدخل Winnicott مصطلح المرأة لوصف هذه الطريقة التفاعلية، و معنى هذا أن الأم تحدد في وجه الطفل و تترقب كل تعبيره و كأنها ترى ذاتها في وجهه، و نفس الشيء بالنسبة للطفل الذي يحدق في وجه الأم.

● **قناة الصراخ أو البكاء** : يعتبر الصراخ أو البكاء لدى الطفل أو الرضيع بمثابة اللغة، و هو يستخدمهم للتعبير عن حاجاته و احتياجاته، كما أن الصراخ أو البكاء يمثل الطريقة الأولية للاتصال بالعالم الخارجي المحيط به و المتمثل أساسا في الأم و الأب. يعتقد Bowlby أن التفاعلات الصوتية تلعب دورا أساسيا في توطيد العلاقة، فالصراخ يسمح للطفل بالإبقاء على الأم إلى جانبه. أما بالنسبة لـ Mazet فالصراخ يمثل الحبل السري الصوتي الذي يبقى يربط الطفل بأمه (Mazet Ph. et Feo A., 1996). يجب الإشارة إلى وجود اختلافات كبيرة بين الأطفال فيما يخص الصراخ و البكاء، كما أن تكرار الصراخ أو البكاء له تأثير أكيد على المعاش النفسي للوالدين، فإذا كان الصراخ متكرر و دائم فإنه سوف يخلق نوع من الشك لدى الوالدين و خاصة الأم فيما يخص قدراتها على التكفل بطفلها، كما أن الأم قادرة على تمييز صرخة طفلها بين صرخات أطفال آخرين، و هي قادرة على تحديد حاجة طفلها من خلال الصرخة و نوعيتها.

● **الجسد** : يمثل الجسد قناة يتم من خلالها حوار حقيقي بين الأم و الطفل و قد أطلق عليه Wallon مصطلح الحوار التخشيبي (Dialogue tonique) هذا المجال تم تطويره كذلك من طرف Ajurriaguerra و هو يمثل مجموع التبادلات التي تتم بين الطفل و أمه عن طريق حمل الطفل وقبضه و الطريقة التي يستجيب بها الطفل، الاتصال الجلدي يمثل جزء من الحوار الجسدي و يتم من خلال لمس رأس الرضيع، المسح عليه، تقبيله...، هنا نسجل مصطلحين هامين جاء بهما Winnicott و هما Le Holding كمصطلح أول الذي يمكن ترجمته بالاحتواء و يعني الطريقة التي يُحمل بها الطفل جسديا ونفسيا (Winnicott D., 1971)، و هذا يتطلب من الأم أن تُؤمن له و بشكل مستمر ومُشبع الأمان العاطفي والحماية سواء الفزيولوجية أو النفسية. الاحتواء يسمح للطفل بأن يحس ذاته موجودا كوحدة مستقلة و متميزة. Le Handling كمصطلح ثان و يمكن ترجمته بالمعالجة و نعني به اللمس، الجس، و هي الطريقة التي تعالج بها الأم طفلها عند تغيير الملابس له أو تنظيفه في الحمام... تأثيرات الجسّ وشروطه تساهم في نمو الوظائف الذهنية وكذلك التعرف على التفاعل والعلاقة جسد-نفس.

إلى جانب هذه التفاعلات الحسية و السلوكية نشير إلى وجود تفاعلات وجدانية بين الأم و الطفل من خلال التأثير المتبادل للحياة الوجدانية للطفل و الحياة الوجدانية للأم، يتم تبادل الأحاسيس و المشاعر من خلال الكلام، الإيماءات و تعبيرات الوجه، فغالبا ما نجد الأم تقوم بترجمة أحاسيسها و مشاعرها إلى كلمات كما تقوم بفك تشفير مشاعر طفلها و أحاسيسه، إن التفاعلات الوجدانية تسمح للطفل بالقيام بتجربة مقاسمة حياته الوجدانية مع أمه و هذا حتى قبل ظهور الكلام، و عادة ما تستجيب الأم لمشاعر طفلها بشكل مناسب وكأنها تمثل مرآة عاكسة لحياته الداخلية و نتكلم هنا عن

"الضبط الوجداني" و هو مصطلح وضعه Stern والذي يتمثل في فعل بين-ذاتي أين الأم تستجيب لتعبير وجداني لدى الطفل من حيث أنها تدخل عليه تعديلات وترجعه إلى الطفل بشكل يجعله يفهم بأنها قد قاسمته هذه التجربة الذاتية الداخلية (Tarabulsy G. M. et al., 2003)، من جهة أخرى يستطيع الطفل فك تشفير أحاسيس ومشاعر أمه.

يجب الإشارة إلى أن هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر على العلاقة التفاعلية أم – طفل و أنه في حال اضطراب هذه العلاقة التفاعلية سوف تؤثر على نمو الطفل بشكل عام و على نموه من الناحية النفسية بشكل خاص. كل مرض أو عجز يصيب الأم له تأثير أكيد على طبيعة العلاقة مع طفلها، كأن تكون الأم تعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية، أو أمراض أخرى عضوية، هناك بعض الحالات أين الأم لا تتقبل الحمل أو أن اكتشافه أو الإعلان عنه يتم بشكل متأخر، كذلك عامل السن له دور أكيد خاصة إذا كانت الأم لازالت في سن المراهقة. كما أن هناك أسباب المحيطة بالوضع قد تؤثر على العلاقة التفاعلية أم – طفل، و يمكننا الإشارة هنا إلى الحالات التي يتم فيها فصل الطفل عن أمه، كأن تكون الولادة قبل حينها أو تكون الولادة مصحوبة بمعاناة الطفل ما يضطر الأطباء إلى وضعه تحت العناية المركزة، في هذه الحالات مثلا لا يفتح الرضيع عينيه إلا بعد فترة و يكون صراخه ضعيف، كذلك نسجل اضطراب في التفاعل أم-طفل في حال إصابة الأم بذهان الحمل والنفاس، و الذي يستدعي فصل الطفل عن أمه بشكل استعجالي و كلي لبعض الأيام حفاظا على حياته.

الصحة النفسية

أثار موضوع الصحة النفسية فضول الباحثين، حيث أجروا حولها عدة دراسات علمية بغية إبراز قيمتها باعتبار أن الجانب النفسي في الإنسان لا يقل أهمية عن باقي الجوانب الأخرى. و قد أظهرت الدراسات أن الاهتمام بالصحة النفسية من قبل الإنسان قديم وجوده، وهذا مهما اختلفت المظاهر والأشكال، أولا من خلال اعتقاداته بالطبيعة ومكوناتها و التي لازالت سائدة في غينيا الاستوائية وما جاورها بقارة إفريقيا وشملت الرياح، الأشجار، البرق، صوت الرعد، الشلالات، الأمطار، الحيوانات ومهمة الاستعانة بها كانت تسند إلى الكهان وشيوخ القبائل والسحرة، الذين زعموا أنهم بهذا يعالجون الأزمات المرضية عند الإنسان، مع استخدام بعض العقاقير؛ اختفت هذه الطقوس بتطور الإنسان من خلال تخليه عن الثقافة المنطوقة والتوجه إلى الثقافة المكتوبة والأخذ بمبدأ السببية والعلمية في تفسيره

للصحة النفسية، و ينبثق عن الصحة النفسية مفهومين، أولهما السلوك الشاذ أو الاضطراب النفسي وثانيهما السلوك السوي وفي هذا الباب اختص كثير من العلماء.

● الصحة النفسية قبل استقلال علم النفس: تبدأ المرحلة الأولى من قبل الميلاد إلى غاية القرن 17 م، حيث كان الاضطراب النفسي يفسر على أنه سلوك شيطاني، فكان المريض نفسيا على اعتقادهم يشكل مصدر خوف وإزعاج لاندماجه مع الأرواح الشريرة حيث اعتبر المرض من عمل الشيطان، وفي هذا صنف الشياطين إلى صنفين الطيبة والشريرة، و اعتبروا الصرع اندماجا مع روح طيبة مما جعلهم يقدسون المصاب به، عكس من اعتقد أن سبب مرضه شيطان شرير فكان مصيره السجن والربط بالأغلال وهذه المعاملات امتدت حتى العهد اليوناني والروماني، أما العرب فقد اختلفوا في معاملاتهم مع المريض ولكنهم مع ذلك كانوا يرهبون الجن، ودليل ذلك القرآن الكريم الذي نزل بلسانهم، وهذا في الآية الخامسة من سورة الجن.

في العصر الإسلامي و بانتشار تعاليمه السمحة، تغيرت معاملة المرضى نفسيا (حنان عبد الحميد العناني، 1998 : 20) حيث أصبحوا يعاملون بالرحمة وأقيمت المستشفيات وما كان يعرف بالبيمارستانات¹، حيث وفي العهد الأموي أنشأ الوليد بن عبد الملك عام 707 م أول بيمارستان في العالم الإسلامي، وفي العهد العباسي أنشأ المنصور العباسي دار الأيتام والعجزة ودار معالجة المجانين.

● الصحة النفسية حديثا: في العصر الحديث مرت الصحة النفسية بثلاثة مراحل رئيسية تمثلت في مرحلة الإصلاح و التي بدأت خاصة في فرنسا وانجلترا، ففي نهاية القرن 18 م استخدم العلاج المعنوي والمتمثل في حسن معاملة المرضى الذي انعكس إيجابا على بعض المرضى وكان من رواد هذا الاتجاه العالمان Esquirol و Pinel، حيث قام هذا الأخير بفك قيود المرضى نفسيا وعقليًا وتم أنسنة مصيرهم، وسمح لهم بالتنقل داخل المصححات، تلتها مرحلة ظهور الاكتشافات العلمية والاتجاهات المفسرة للصحة النفسية، وكان ذلك مع بداية القرن 19 م، حيث ظهر علم الأعصاب وعلم النفس الذي تزامن مع ظهور عدة تيارات مفسرة للموضوع كالاتجاه العضوي (السلوك غير السوي للمريض سببه إما إصابة وتلف في المخ أو طفرات وعيوب وراثية أو اختلال غددي)، الاتجاه السيكلوجي (يعتبر سلوك المريض راجع إلى عوامل نفسية)، الاتجاه النفسي الداخلي (يرجع الاضطراب النفسي إلى ديناميكية الشخصية العميقة) كما ذكرت حنان عبد الحميد العناني (1998 : 23-24)، و الاتجاه السلوكي (يعتبر سلوك المريض كتعلم لاستجابات خاطئة على مثيرات خارجية معينة)، و أخيرا مرحلة إرساء القواعد العلمية

¹ البيمارستانات: دور المريض.

للاضطرابات الصحية و العقلية، و كان ذلك خلال القرن 20 م، و قد ساهم كثير من العلماء في تثبيت قواعد الصحة النفسية.

تعرف المنظمة العالمية للصحة (OMS) الصحة النفسية على أنها حالة من تمام الشعور بالسعادة أو الارتقاء الجسدي والعقلي والاجتماعي وليس فقط غياب المرض أو اختفاء العجز والضعف. أما الجمعية الأمريكية فتعرفها

انطلاقا من مجموعة من المظاهر التي يجب أن تتوفر في الشخص المتمتع بالصحة النفسية السليمة والتي تشمل:

- الشعور بالرضا عن النفس، وتؤكد هذه العلامات التالية: عدم الاستسلام للانفعالات السلبية، عدم الاستسلام للفشل، القدرة على التحمل وعدم التعقيد في نظرة الإنسان إلى ذاته وإلى الآخر، الالتزام بالواقعية عند تقييم القدرات والاستعدادات الفردية دون مبالغة أو نقص، احترام الذات، تقبل وتفهم أوجه النقص، الإحساس بالقدرة على التعامل مع مختلف المواقف، الشعور بالرضا في الحياة والتحلي بالتفاؤل وتقبل ما فيها من مسارات وإن قلت.
 - القدرة على تقدير الآخرين، و علاماته : القدرة على منح الحب للآخرين ومراعاة مصالحهم، القدرة على إقامة علاقات اجتماعية شخصية طيبة ودائمة، احترام الآخرين بكل ما فيهم من فروق فردية، البعد عن استغلال الآخرين أو السماح لهم باستغلال الشخص نفسه، الشعور بالانتماء للمجموعة و الإحساس بالمسؤولية نحو الزملاء والجيران (حنان سعد الرحو، 2005).
 - القدرة على مقابلة متطلبات الحياة، وهي تشمل : التعامل مع المشكلة في الوقت المناسب وبجدية، تحمل المسؤولية والوفاء بالالتزامات، تقبل الخبرات والأفكار الجديدة، رسم الأهداف بواقعية، القدرة على الاستقلال بالتفكير واتخاذ القرار و القدرة على التركيز في النشاط الحالي والشعور بالمتعة في العمل.
- هنا نسجل بأن هذه الجمعية ترى سلامة الصحة النفسية من خلال القدرة على التحقيق للنفس درجة من الشعور بالرضا في كل من وقت العمل والراحة والقدرة على التبادل الإيجابي مع الآخرين ومواجهة المشاكل بنجاح.

نشير كذلك إلى أن الصحة النفسية مفهوم ثقافي ونسبي بطبيعته يتغير حسب ما يوجد عند الفرد من موروث في اللاشعور الفردي أو اللاشعور الجماعي المتعلق بالحياة وكيفية قيامها، كما أنه يتغير بما نصل إلى اكتشافه مع مرور الزمن حول أنفسنا وسلوكنا وما نود أن ندركه في حياتنا. من هذا المنطلق فإن سلوك الفرد يتحدد حسب المعيار الاجتماعي، ومن ثم السلوك الشاذ أو المرضي أو المنحرف أو غير المعتاد

في مجتمع ما أو ثقافة ما قد يعد سويا في مجتمع وثقافة أخرى تبعا لمعايير هذا المجتمع (عبد المطلب أمين القرطبي، 1991 : 38).

الصحة النفسية هي إذن السلامة من أعراض المرض العقلي أو النفسي، لكن هذا المفهوم يبقى ضيقا ومحدودا لأنه يعتمد على حالة السلب أو النفي ويقتصر الصحة النفسية في خلو الفرد من أعراض المرض العقلي أو النفسي، وهذا يعد واحد من جوانب الصحة النفسية. هذا التعريف لا يشمل جميع حالات الصحة النفسية، فقد يكون الفرد خاليا من أعراض المرض العقلي أو النفسي ولكنه غير ناجح في حياته وعلاقاته بغيره، في الميدان المهني والاجتماعي المتسمان بالاضطراب وعدم التوافق، لهذا فإن المعنى الحقيقي للمفهوم مرتبط بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومجتمعه، وهذا يفضي إلى التمتع بحياة غير متأزمة، وغير مضطربة، وملئمة بالتفاؤل والتحمس للمستقبل. ويعني هذا أن يرضى الفرد عن ذاته ويتقبلها كما يتقبل الآخر، ولا يصدر منه سلوكيات تدل على عدم التوافق الاجتماعي والشذوذ، بل يسلك سلوكا معقولا يحافظ به على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في كل المجالات وتحت جميع الظروف (حنان سعد الرحو، 2005 : 341).

لقد حاولت مختلف المدارس في مجال علم النفس مقارنة مفهوم الصحة النفسية، فنجد السلوكيين يرون بأن الاضطراب النفسي يتولد عن تصادم العادات الإيجابية والسلبية فيما بينها، ويرون في هذا أن سوء التكيف لمواجهة الموقف الجديد راجع إلى عدم القدرة على التخلي عن العادة القديمة وتعلم عادات جديدة أكثر فائدة لحياة الفرد، وحسبهم دائما فإن الصحة النفسية السليمة معناها "أن يكتسب الفرد عادات مناسبة وفعالة تساعد في معاملته للآخر ومواجهة الموقف الذي يتطلب اتخاذ القرار" (عبد السلام عبد الغفار، 1996 : 14).

أما المدرسة التحليلية فتري بأن الصحة النفسية تتحقق بقدرة "الأنا" على التوفيق بين مختلف مكونات الجهاز النفسي: الهو، الأنا والأنا الأعلى، والمطالب الواقعية المعاشة؛ وفي القدرة على حل الصراع الذي ينشأ بين هذه المكونات فيما بينها من جهة أو الذي ينشأ بين هذه المكونات ومطالب الواقع من جهة أخرى. فالصحة النفسية داخل هذه المدرسة هي حالة توازن يصنعها "الأنا" وهذا من أجل التوفيق بين مكونات الشخصية والواقع المعاش بهدف حل الصراعات والأزمات الداخلية.

من جهة أخرى يحاول التيار الإنساني شرح الصحة النفسية على أن الإنسان كموضوع للدراسة لا يمكن تحييده وتحويله إلى مجرد شيء آخر من أشياء الطبيعة، بل إنه أسمى كائن ولا يمكن أن تحكم

حياته نفس القوانين التي تحكم الكائنات الأخرى، ويرى أن الصحة النفسية هي سعادة واكتمال إنسانية الإنسان الذي لا تتحقق بتجزؤ الإنسان إلى منظمات وجوانب متباعدة (فسيولوجية ونفسية واجتماعية.... الخ)، إنما هي كل لا يتجزأ تعمل كوحدة واحدة فإذا حققت السواء كانت سعادة كل الإنسان، وإذا أصابه المرض فإنه يظهر في كل أحواله جسميا ونفسيا واجتماعيا، ويرى أن حرية الإرادة و الاختيار هي التي تحدد الصحة النفسية عند الإنسان، وهو حامل المسؤولية عن المرض و السواء وأن الإنسان لا يحقق الصحة النفسية إلا إذا حقق ذاته ورضي عن المستوى الذي يستغل به إمكانياته الإنسانية.

تجدر الإشارة إلى أن الصحة النفسية مطلوبة داخل العائلة والمجتمع معا، فالصحة النفسية للوالدين تضمن للطفل حياة متكيفة ومتوافقة مع النسق الاجتماعي-الثقافي، حيث تنعكس على شخصية الطفل فتظهر هذه الأخيرة متماسكة ومتزنة، أما الصحة النفسية عند الفرد فتتجلى أهميتها من خلال اعتبار الفرد يعيش حاضره ويتطلع لمستقبل زاهر بصفة مميزة من خلال تجنب الصراع النفسي الداخلي والاجتماعي الخارجي، عارفا لحقه وواجبه وحدوده وكله توافق مع الذات ومع المجتمع من خلال الصحة النفسية السليمة، الباعثة فيه الدافعية للاستجابة للانتظارات التي يتطلع إليها الآخر، ومن ثم القدرة على مواجهة متطلبات الواقع والعيش في استقرار داخلي وخارجي، الذي يمثل الراحة النفسية التي لا تتحقق إلا بالصحة النفسية.

إن الصحة النفسية المتزنة عند الفرد تعني بأنه يتميز بمرونة وتوازن، تجعله يكيف درجة الاستجابة حسب درجة المثير، أي أن الاستجابة الانفعالية تتمثل في شدة الانفعال ومثيراته، من هنا الفرح والحزن يكونان متوازنان مع المنبه وبهذا نقول أن الاتزان الانفعالي هو قدرة الفرد على تماثل استجابته وضبط انفعالاته، كما أنه يكون له القدرة على مواجهة الصراعات الداخلية وهذا من خلال التنسيق والتوفيق بين مختلف الدوافع على الوجه الذي يحقق التكامل الشخصي و التوافق الاجتماعي و الذي يتمثل في قدرة الكائن البشري على تكوين علاقات اجتماعية كيف ما كان حجم الجماعة التي ينتمي إليها شريطة أن تحقق النفع له ولأن يعايشه (سلوى محمد عباس، بدون سنة).

نشير هنا إلى أن الصحة النفسية تعتبر نسبية باعتبارها ديناميكية يرتبط تغييرها بتغير متغيرات أخرى، خاصة متغيري الزمان والمكان الذين يجعلان من الصحة النفسية تتغير عند نفس الفرد من وقت لآخر، وحسب متغير المكان فإنها تتغير من مجتمع لآخر وفيما يلي نسبية الصحة النفسية حسب هذه

المتغيرات، فتذبذب الحياة بين الفرح والحزن والرخاء والشدة والنجاح والإخفاق يجعل الفرد يعيش هذا التناقض المستمر، الذي ينعكس عليه وهذا بمختلف مكوناته وتجعل استجابات الفرد تتغير ومعها صحته النفسية التي قد تتأثر إذا كان عمق الاختلاف كبير. كما أن اختلاف الصحة النفسية من فرد إلى آخر شيء أكد باعتبار اختلاف البشر في صفات أخرى تحكم هذا النوع من الكائنات، كالأبعاد الجسمية والعمليات العقلية والمكونات النفسية، وهذا رغم التشابه الذي يتجلى في الخرائط الجينية التي تحكم القرابة، حيث أنك تجد في المجتمع أفراد ينتمون لنفس الأسرة ويخضعون لنفس الظروف البيئية الأسرية، ولكن مع ذلك يختلفون في صحتهم النفسية، الشيء الذي يكرس الطرح القائل بأن طبيعة البناء النفسي هو متغير من فرد لآخر وهو الذي يجعلهم يختلفون في الصحة النفسية.

إن تحديد السواء و اللاسواء فيما يخص الصحة النفسية يجب أن يأخذ بعين الاعتبار مرحلة النمو التي يكون فيها الفرد، فمثلا سلوك الحبو عند الطفل قبل السنة الأولى هو عادي مثله مثل ظاهرة مص الأصبع، لكن إذا لاحظنا هذا في سن السابعة أو ما فوق من العمر فهذا دليل على وجود مشكلة تعبر عن حالة نفسية غير سوية عند هذا الطفل، وهذا ينطبق على ظاهرة التبول اللاإرادي الذي يكون عاديا وطبيعيا حتى سن الثالثة، بينما في سن التمدرس وما فوق فهذا مؤشر (من دون إصابة عضوية) عن اضطراب نفسي ينعكس على الصحة النفسية عند الطفل، الذي أخذ هذا السلوك للتعبير عن اضطرابه و الذي يجب أن يُرَمَزَ ويعرف سببه الحقيقي، وبهذا توضحت الصلة التي تربط بين الصحة النفسية ومراحل النمو.

هناك عوامل مؤثرة في الصحة النفسية و هي متعددة نذكر منه الصراع، الآليات الدفاعية و القلق، ولنبداً بالحديث عن الصراع، إنه يمثل تعارضا بين دافعين متساويين في القوة لا يمكن إرضاءهما معا في وقت واحد، ويعرف كذلك بالحالة النفسية المؤلمة الناشئة عن هذا التعارض. من خلال ما تقدم يتحدد بوضوح أن الصراع ينتج عن وجود اثنين من الحاجات أو الأهداف أو أكثر تتعارض فيما بينها وتتنافس لإثبات بعضها على حساب الأخرى. هذه الوضعية المعاشة من قبل الفرد يرافقها دوما قلق كبير بسبب حالة الطوارئ التي تعيشها و بسبب تضارب الاتجاهات المتناقضة. أما فيما يخص الآلية الدفاعية و التي تمثل نشاط "الأنا" الموجه لحماية الفرد ضد المتطلبات الكبيرة للتوتر، فالعديد منها مستعمل بطريقة دائمة وبسيطة. الآلية الدفاعية لها دور تكيفي للفرد مع واقعه، وفي حال عدم نجاعة الآلية المستعملة أو عدم مرونتها وصلابتها أو عدم تكيفها مع الوقائع الداخلية والخارجية أو استعمال آلية وحيدة، العمل النفسي يصبح معرقل في مرونته وتجانسه وتكيفه (سلوى محمد عباس، بدون سنة)،

بعض الباحثين من أمثال Lagache و Birbing يفرقون من جهة بين الآليات الدفاعية الآلية واللاشعورية و التي تحدث تحت تأثير العمليات الأولية التي يكون هدفها تقليص التوتر النزواتي والقلق الناتج عنه، ومن جهة أخرى الآليات التي تتحكم فيها العمليات الثانوية (مبدأ الواقع)، و التي تهدف إلى إصلاح الظروف الداخلية للفرد المرتبطة بتكيف مرن مع الظروف الخارجية ولا تتطلب تهربا ما من هذه الوضعية. إذن هذه الآلية لاشعورية تلقائية هدفها التخلص من التوتر والقلق لمواجهة المشكلة وتجاوزها، وبالتالي جلب الراحة النفسية والقدرة على تحمل الصعاب واجتناب اختلال التوازن والانهيار (سلوى محمد عباس، بدون سنة). أما القلق فهو من الخبرات الانفعالية ذات الأهمية المركزية بالنسبة للصحة النفسية لدى الفرد، وقد يكون مؤلما، يتوقع الفرد فيه الخطر والتهديد، يستشعر معه أن حدثا خطيرا يوشك أن ينزل به، وغالبا ما يجهل الفرد طبيعة الخطر الذي يستشعره على نحو محدد، وتصحب حالة القلق بعض التغيرات الفسيولوجية قد تصل في حال استمرت واشتدت إلى ظهور المرض، خاصة منه النفس-جسدي، حسب شخصية الفرد وعمل جهازه النفسي وطبيعة المواقف التي يتعرض لها ووتيرة القلق الذي يتعرض له ومصدره.

الصحة النفسية لدى أم الطفل التوحدي (دراسة ميدانية)

إن كل اضطراب يصيب الطفل يترك أثرا على كافة أفراد الأسرة وبالدرجة الأولى على الأم، هذه الأم التي تلعب دورا أساسيا في نمو طفلها، فالتكفل بها ضروري لكي تلعب هذا الدور المهم بالنسبة لمستقبل طفلها، إلا أن هذا التكفل أصبح اليوم يطرح مشكلا حقيقيا بالنسبة للباحثين، إذ يجب أولا تحديد حاجتها لهذا التكفل من خلال وصف و فهم الاضطرابات التي قد تعاني منها و تصحيحها. إن الطفل التوحدي كما سبق و أن أشرنا، يبدي اضطرابات على مستوى قنوات التواصل الأساسية من بصر و سماع و لغة، الأمر الذي ينعكس بالضرورة على مستوى تفاعلاته مع محيطه عامة و مع أمه خاصة كونها هي الفرد المتكفل به أساسا. هذه الأخيرة هي الأخرى عادة ما تعيش داخل اضطرابات متشعبة خاصة بعد إعلان تشخيص التوحد عند الطفل، بحيث تتأثر صحتها النفسية عامة، هذا الأمر حاولنا التأكد منه من خلال إجراء بحث ميداني على بعض الأمهات المتكفلات بطفل توحدي.

لقد أثبتت الأبحاث و الدراسات المتكررة والتحليلية للعلاقة التفاعلية أم - طفل، التي قام بها عدة باحثين، نذكر منهم Fivaz, Ajourriaguerra, Winnicott, Lebovicci, Mazet، في ميدان علم النفس النمو أن هذه العلاقة تتم في الاتجاهين بحيث أن الواحد يؤثر في الآخر ويتأثر به فكل اضطراب يصيب

أحدهما يتأثر له الآخر بطريقة قد تكون سلبية إما على المستوى المعرفي أو النفسي أو الجسدي، إذن هل تتأثر الصحة النفسية للأم المتكفلة بالطفل التوحيدي؟ ما هي الاضطرابات النفسية التي تعاني منها الأم المتكفلة بالطفل التوحيدي؟ هذه كانت الإشكالية التي انطلقنا منها لإجراء هذا البحث. و كإجابة على هذا التساؤل و ضعنا الفرضية التي تقول بأن الصحة النفسية للأم المتكفلة بالطفل التوحيدي تتأثر و يظهر ذلك في بعض الاضطرابات النفسية المتمثلة في القلق والاكتئاب.

الأدوات و التقنيات التي اعتمدنا عليها لإجراء البحث تمثلت في تلك الأدوات التي تدخل في إطار الأسلوب العيادي، أو كما يسمى منهج دراسة الحالة و الذي يركز على المقابلة، الملاحظة العيادية و الاختبارات النفسية، وهنا اعتمدنا على اختبار Hamilton باعتباره يقيس القلق و الاكتئاب و هما الاضطرابين الذين يهتماننا في دراستنا.

المقابلة العيادية تتمثل في ذلك حوار شفوي المراد من وراءه الحصول على المعلومات الأساسية حول المفحوص، و ذلك بتوفير جو مناسب و ظروف ملائمة، و المعلومات التي يتم جمعها هي أساسا البيانات الأولية للحالة و تاريخ الحالة. كما أننا نجد Shea (2008) يعرفها على أنها تمثل حوارا كلاميا و غير كلامي في نفس الوقت بين شريكين، أين السلوكيات تؤثر على طريقة الاتصال و من هنا تؤثر على نوعية التفاعلات، أحد المشاركين في المقابلة يقدم نفسه على أنه هو الذي يقود المقابلة و يحدد أهدافها بينما الآخر يتحمل عادة دور من يجيب عن الأسئلة، أما الملاحظة الإكلينيكية فهي تلعب دورا هاما في جمع المعلومات خلال دراسة الحالة و يمكن تعريفها على أنها وسيلة علمية منظمة تستخدم لتثبيت فرض ما أو تنفيه حول ظاهرة سلوكية معينة. بحيث يكون التركيز على عنصر محدد فيها، كما أنها تفرض على المختص أن يكون في الفعل، فهو مطالب بأن يكون منتبها بحيث أنه يمكننا اعتبار الملاحظة نوع من الانتباه، و لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون الملاحظ في وضع سالب، أن تدرك لا يعني أن تسجل الواقع بشكل سلبي، فقط من أجل إنتاج نسخة مطابقة له، لأن الإدراك يغيره، يبتكره و يبنيه كلما تمكن المختص من اكتشافه أكثر (Ciccone A., 2013).

لقد اعتمدنا على اختبار Hamilton (McIntyre R. S. et al., 2005) لقياس القلق و الاكتئاب لدى حالات الدراسة التي نحن بصدد إجرائها، و هو عبارة عن مقياس يتكون من 90 سؤال تقيس 9 محاور هي: محور القلق، محور الاهتمام الجسدي، محور الحساسية الذاتية الداخلية، محور العدوانية، محور الاستحواذ القهري، محور الاكتئاب، محور الفوبيا، محور الأفكار الهذيانية و محور العلامات الذهانية.

أثناء المقابلات التي أجريت مع حالات الدراسة فإن السلوك العام للأمهات طغى عليه القلق الواضح على ملامح الوجه و الحركات، و من خلال الأسئلة المتكررة التي كانت تطرح علينا بشأن التشخيص أولا، إذا كان مؤكدا بأن الطفل توحدي، و عن مآله ثانيا في المستقبل القريب و البعيد، "كيف يكون بإمكانني التواصل معه و مساعدته للخروج من هذا الوضع؟"، "كيف سيعيش طفلي حياته في حال ما إذا مت أنا هي؟"، "كيف سيكون مستقبل طفلها؟" هذه هي أهم الأسئلة التي تكررت على لسان الأمهات خلال المقابلات.

لقد كشفت الدراسة عن وجود مؤشر مرتفع للقلق لدى الأمهات بحيث وصل معدل القلق إلى حد 3.2 معدل الاكتئاب إلى حد 2.55، أما القلق فقد ترجم واقعيا من خلال سمات انفعالية لدى الأمهات تجلت في العديد من العلامات مثل الشعور بضربات القلب القوية والسريعة، التوتر، الضغط، ارتعاش الأطراف والأصابع، الخوف غير المبرر، النوبات الرعب والفرع، الإثارة العالية إلى حد فقدان التوازن النفسي، الشعور بالعصبية. أما فيما يخص الاكتئاب فقد ظهر من خلال العلامات و لعل أبرزها الشعور بالضيق، تأنيب الذات، فقدان الأمل في المستقبل، تدني قيمة الذات، البكاء، عدم الاهتمام بالأشياء والتشاؤم.

خاتمة

إن تجربة الأم المتكفلة بطفل توحدي ليست أمرا هينا، فهي تتطلب منها إنفاق جهد نفسي كبير لأجل القيام بدورها و وظيفتها إلى جانبه بشكل فعال يسمح له بنمو جيد. من هنا تأتي أهمية هذا البحث و الذي حاولنا من خلاله الوقوف على بعض الاضطرابات التي تعيشها هذه الأم و التي عادة ما تعيش حالة من الحداد "الفزيولوجي" أمام هذا الطفل الذي لا يتطابق مع الطفل الاستهامي الذي نسجته على مستوى فكرها.

لقد انطلقنا من فكرة أن أم الطفل التوحدي سوف تعيش اضطرابات على مستوى التفاعلات مع طفلها نتيجة لخلل على مستوى القدرات المعرفية للطفل، من إدراك و انتباه و تركيز إلى غيرها، تؤدي بدورها إلى تدهور صحتها النفسية، ما يؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية من أهمها اضطرابا القلق و الاكتئاب. و من خلال تطبيق اختبار Hamilton تم لنا التأكد من وجود حالة من القلق و الاكتئاب تعيشها الأم المتكفلة بالطفل التوحدي.

المراجع

- 1- حنان سعد الرحو ، أساسيات في علم النفس ، ط1، الدار العربية للعلوم، 2005.
- 2- حنان عبد الحميد العناني، الصحة النفسية للطفل، دار الفكر العربي، ط4، بدون بلد، 1998 ص20.
- 3- عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في الصحة النفسية، بدون طبعة، دار النهضة العربية، الإسكندرية، 1994.
- 4- عبد المطلب أمين القرطبي، في الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي، 1991.
- 5- سلوى محمد عباس، تمييز الصحة النفسية والعقلية، بدون سنة، مطبعة الوطن، لبنان، ص 80.
- 6- سهيل إدريس، 2010، المنهل قاموس فرنسي-عربي، ط 41 دار الآداب بيروت.

Bibliographie

- 1- Bourrat M. M. et Garoux R., 2003, les relations parents-enfant : de la naissance à la puberté, éd. Armand Colin.
- 2- Boyer-Panos F., « Attachement maternel et qualité des interactions mère-bébé», Le Journal des psychologues 2008/8 (n° 261), p. 29-33.
- 3- Brémaud N., 2009, Retour sur les stéréotypies psychotiques, L'information psychiatrique /10 (Volume 85), p. 877-890.
- 4- Chevie-Muller C. et Narbona J., 2000, Le langage de l'enfant Aspect normal et pathologique, 2^e édition Masson Paris.
- 5- Claudon P. et Weber M., 2009, L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction , Devenir /1 (Vol. 21), p. 61-99.
- 6- Ciccone A., 2007, fonctions Parentales (maternelle et paternelle), in Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, éd. Masson, pp. 100-106.
- 7- De Guibert C. et Beaud L., 2005, Différence entre autisme de Kanner et "psychose infantile": déficits d'unité vs d'identité de la situation ?, La psychiatrie de l'enfant /2 (Vol. 48), p. 391-423.
- 8- Delbrouck M., Psychopathologie Manuel à l'usage du médecin et du psychothérapeute, édition de boeck, Bruxelles , 2^e tirage 2008.
- 9- Geissmann C. et Houzel D., 2000, "L'Enfant, ses Parents et le Psychanalyste", Bayard Edition, pages 881-890.
- 10-Granier-Deferre C. et Busnel M. C., 2011, L'audition prénatale, quoi de neuf?, Spirale 3 (n° 59), p. 17-32.
- 11-Kumar R. C., 2001, Maladie mentale de la mère et troubles sévères de l'attachement mère-nourrisson "L'enfant de n'importe qui", Devenir 1/4 (Vol. 13), p. 47-75.
- 12-Le Camus J. Le lien père-bébé, Devenir 2002/2, Volume 22, p. 145-167.

ISSN: 1112-8518, EISSN: 2600-6200

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / 01 أفريل 2019

- 13-Lehmann J. P., 2007 Un concept méconnu de la clinique de Winnicott : le narcissisme primaire, Che-vuoi ? 2, N° 28, pp. 39-53.
- 14-Lheureux-Davidse C., 2005, Autisme et addictions, Recherches en psychanalyse /1 (n°3), p. 31-42.
- 15-Mazet Ph. et Féo A., 1996, Interactions précoces et recherche. Pour la recherche, 1-6.
- 16-McIntyre R. S. et al., 2005, Mesurer la sévérité de la dépression et la rémission en soins de santé primaires : validation de l'échelle HAMD-7, CMAJ vol. 173, n°11.
- 17-Shea S. C., 2008, La conduite de l'entretien psychiatrique : l'art de la compréhension, Elsevier, Paris.
- 18-Tarabulsy G. M. et al., 2003, Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain, Press Universitaire du Quebec.

أداة لقياس الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
دراسة وصفية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة

الطالبة: أمال عمور

د / صلاح الدين تغليت، أستاذ محاضر "أ"،

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019	تاريخ القبول: 08 ديسمبر 2018	تاريخ الإرسال: 17 أوت 2018
ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار لقياس الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (سنة ثالثة و رابعة)، وقد تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ و تلميذة من مجموعة من المدارس الابتدائية لمدينة عين البيضاء بولاية أم البواقي، وقد استخدم من أجل ذلك المنهج الوصفي بحيث تم تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على العينة المذكورة سابقا، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار و المتمثلة في الصدق و الثبات بعدة طرق، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - أن الاختبار الذي تم بناؤه صادق - الاختبار الذي تم بناؤه ثابت		
الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة . الذاكرة العاملة اللفظية. تلاميذ المرحلة الابتدائية		
Resumé : Cette étude vise à construire un test pour mesurer la mémoire de travail verbal chez un échantillon des élèves de l'école primaire L'étude actuelle incluant " 60 élèves " a été manié en se penchant sur la méthode expérimental ". Enfin, en traitant statistiquement les résultats obtenu dans cette étude, et en obtenu les résultats suivantes : - le test a été construire est honnête. - le test a été construire est fixe.		
termes-clé: mémoire de travail, mémoire de travail verbal, les élèves de l'école primaire.		

يعاني العديد من تلاميذ هذا العصر من مشاكل و اضطرابات في الميدان الدراسي ، و يسعى الباحثون في مجال التربية و علم النفس من معالجة هذه الاضطرابات و التكفل بها. و من أبرز هذه المشكلات نجد صعوبات في العمليات المعرفية و من بينها اضطراب الذاكرة العاملة. و رغم انتشار هذه الاضطرابات إلا أن البرامج العلاجية و الإختبارات و المقاييس التي تستعمل لتشخيصها قليلة خاصة في البلدان العربية، و من أجل هذا أتت هذه الدراسة محاولة بناء أداة لقياس الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ و التي تساعد في تشخيص صعوبات التعلم. مشكلة البحث: تعتبر عملية التذكر من أهم العمليات المعرفية لدى الفرد، و هي تعني حسب سامي ملحم العملية العقلية التي يتم بها تسجيل و حفظ و استرجاع الخبرة الماضية . و تتم عملية التذكر في الذاكرة من خلال تكامل عمل أنواع الذاكرة و المتمثلة في الذاكرة الحسية، الذاكرة طويلة المدى، الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة.

وتعد الذاكرة العاملة من أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين، لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، ويعرف هيتش Hitch 2005 الذاكرة العاملة بأنها " المقدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة أثناء القيام بالمهام المعرفية "

و تنقسم الذاكرة العاملة إلى الذاكرة العاملة اللفظية، الذاكرة العاملة الحركية، و الذاكرة العاملة البصرية .

تعتبر الذاكرة العاملة اللفظية والتي تعرف أيضا بالحلقة الفونولوجية، نظام من أنظمة الذاكرة العاملة، تقوم بتخزين المعلومات الشفوية ، المنطوقة بصورة منظمة، وذلك لمدة معينة، تتكون من مكونين رئيسيين هما الجهاز النطقي أو جهاز التحكم النطقي و الذي يقوم بإنعاش و إدخال المعلومات اللفظية المستقبلية و حفظها عن طريق نطقها داخليا، و المخزن الصوتي و الذي يقوم بتخزين المعلومات في شكل رمز فونولوجي.

إلا أن الإختبارات التي تقيس الذاكرة العاملة اللفظية قليلة جدا في المجتمع العربي و تكاد تكون غير موجودة في مجتمعنا الجزائري، و نظرا لندرة مثل هذه الإختبارات جاءت الدراسة الحالية بحيث تهدف إلى بناء و تقنين إختبار للذاكرة العاملة اللفظية.

سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلين التاليين:

- هل اختبار الذاكرة العاملة اللفظية الذي تم بناؤه صادق؟

- هل اختبار الذاكرة العاملة اللفظية الذي تم بناؤه ثابت؟

هدف الدراسة:

كان هدف الدراسة الحالية هو بناء اختبار لقياس الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أهمية الدراسة:

- من الناحية النظرية، تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في إثراء أحد مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية، وذلك من خلال توضيح مفهوم الذاكرة العاملة اللفظية وتأثيرها على عملية التعلم.
- أما من الناحية العملية، فهي تساهم في بناء اختبار يساعد في تشخيص الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال و تمييز المصابين منهم بصعوبات تعليمية والتي يرجع سببها لاضطراب الذاكرة العاملة اللفظية.

مصطلحات الدراسة:

1-الذاكرة العاملة: تعد الذاكرة العاملة نظاما محدود القدرة في تخزين المعلومات تخزينا مؤقتا و معالجتها.

2-الذاكرة العاملة اللفظية: هي إحدى أنظمة الذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي وهي المسؤولة على الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة للمعلومات ذات الطبيعة السمعية والشفوية.

3- المرحلة الابتدائية: هي المرحلة الدراسية التي تبدأ من ست سنوات إلى غاية 11 سنة، و تتضمن خمس مستويات تتوج بالانتقال إلى المرحلة الإكمالية.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: شملت الدراسة عينة من ثلاثين تلميذ و تلميذة في مدرسة إبتدائية بولاية أم البواقي، الجزائر.

- الحدود الزمنية: إمتدت الدراسة من 04 أفريل 2017، إلى غاية 04 ماي 2017.

الاطار النظري :

الذاكرة العاملة اللفظية:

1-1-مفهوم الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا و يعالجها، و قد ركزت عليها الدراسات الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، و قد توصلت الدراسات إلى أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي تواجه التلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة و الحساب.¹

فالذاكرة العاملة تسمح للفرد بتجهيز و تنظيم مكان العمل العقلي بهدف الحفاظ على المعلومات لفترة تمتد لبضع ثواني.

2-1- الذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي (2000):

أضاف بادلي في نموذجه المطور مكون يدعى مصد الأحداث (حاجز

المنفذ المركزي:

يعتبر رأس هذا النموذج و هو جهاز مستقل بذاته نسبيا باعتباره جهازا إنتباهايا يقوم بضبط و تنظيم المعلومات داخل الذاكرة العاملة، كما يقوم بالتنسيق بين المكون اللفظي و المكون البصري-المكاني، و قام بادلي و زملاؤه بدراسة المنفذ المركزي باستخدام منهج المهام المزدوجة الذي يساعد الباحثين في هذا المجال على تحديد وظيفتين لهذا المكون هما:

- تركيز الإنتباه على المعلومات الجديدة و توفير مساحة لتخزينها و معالجتها.
- توزيع الإنتباه على العناصر المختلفة في الموقف، و تحويل الإنتباه بين تلك العناصر.

المفكرة البصرية-المكانية:

يقوم هذا المكون على الإحتفاظ بالصور و الأماكن و الوجوه و معالجتها، و يتكون من المخزن السلبي المؤقت، و المحدد الداخلي. 5

و يرى أندريس Andreas (2002)، أن المكون البصري-المكاني هو المسؤول فيما يتعلق باحتفاظ المعلومات البصرية-المكانية و معالجتها، و أن النظامية التابعين يتضحان من خلال تنوعهما و إختلافهما من حيث المهام إتضاحا جزئيا، أي لا يتأثر أحدهما بالآخر، و تتضح أهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية في مواد الدراسة إلى جداول و أشكال مختلفة، حيث يساعد ذلك على تنظيم عملية التذكر.

الذاكرة العاملة اللفظية (الحلقة الفونولوجية):

تعنى الحلقة الفونولوجية بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، تتكون من عنصرين هما المخزن الفونولوجي، و جهاز التحكم النطقي.²

مصد الأحداث:

إفترض الباحثين أن هذا المكون يساهم في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد الماهرين، و هو يمثل نظام تخزين ذو شفرة متعددة المكونات، يقوم بتجميع الأحداث المترابطة و يتدخل و يربط بين نظم مختلفة تستخدم شفرات متنوعة أي أنه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما

يساعد على تكوين نموذج واضح للموقف، و من ثم معالجة المعلومات و تحليلها ليناسب سعة الذاكرة العاملة. 4

II- الذاكرة العاملة اللفظية:

II-1- تعريف الذاكرة العاملة اللفظية:

كانت تسمى في النموذج القديم لبادلي 1974 بدائرة الملفوظ Articulatory loop، ثم أصبحت في النموذج الحديث تسمى بدائرة التوظيف الصوتي Phonological loop، و تتكون من مكونين فرعيين الأول هو المخزن الصوتي Phonological store أو ما يعرف أحيانا بحاجز الإستجابة

الفونيمية Phonemic buffer، يحتفظ بالمواد الملفوظة في ترتيب متسلسل و يعتبر هذا المكون ذو

سعة محدودة، حيث يحتفظ بالمعلومات نشطة لمدة ثانيتين ثم تتضاءل ما لم يتم تنشيطها بالتسميع و التكرار غير الملفوظ، و ترتبط سعة التخزين فيه بفترة التسميع و يعتمد هذا المخزن على مكون آخر فرعي منظومة التسميع الصوتي، و يرى بادلي أنها تقوم بالتحكم في المعلومات اللفظية و متطلباتها مثل تأثير التشابه الصوتي و تماثل المعنى و طول الكلمة....، فمثلا إستدعاء الكلمات القصيرة أسهل و أدق من إستدعاء الكلمات الطويلة، إذ أن طول الكلمة يبطل من تسميعها لذا تكون عرضة للنسيان السريع.

فالذاكرة العاملة اللفظية تعتبر المكون الأكثر تهيئة في نموذج بادلي للذاكرة العاملة، و تتكون من مكونين هما جهاز التحكم في النطق، و المخزن الصوتي.³

II-2- تطور الذاكرة العاملة اللفظية أثناء الطفولة:

إن الأطفال قبل ستة سنوات تكون وحدة الحفظ اللفظية لديهم حساسة لتأثير التماثل الفونولوجي الذي يظهر حتى بوجود حذف لفظي، لذا فإن الطفل في بداية دخوله المدرسة يمكن أن يرمز فونولوجيا للمعلومات اللفظية التي يسمعها و لا يحتاج إلى نطقها، مما يبين وجود وحدة تخزين فونولوجية تذهب إليها المعلومات اللفظية و السمعية مباشرة، كما أنه في سن قبل التمدرس تتأثر وحدة الحفظ اللفظية بطول الكلمة لكن عند التقديم السمعي فقط، هذا ما يبين وجود ميكانيزم أولي لإعادة الآلية يتميز بقدرة إعادة الكلمة التي يتم سماعها مباشرة.

و بعد سن السادسة يظهر تأثير التماثل في التقديم البصري، بينما يظهر تأثير طول الكلمة حوالي ثماني سنوات، و هذا ما يبين أن الطفل قبل ستة سنوات يفضل الإحتفاظ بصور الكلمات التي يمكنه أن التلفظ بها في المفكرة البصرية-الفضائية، و أنه يتمكن من توظيف إعادة الترميز الفونولوجي

للمعلومات البصرية، و توظيف إعادة الترميز الفونولوجي للمعلومات البصرية، و في حوالي ثماني سنوات تبدأ وحدة الحفظ بالتأثر بكل من التماثل الفونولوجي و طول الكلمة سواء كانت سمعية أم بصرية، ة الإعادة اللفظية الآلية الداخلية تكون في هذه السن ثنائية، تسمح بمراجعة محتوى الخزان الفونولوجي.

و يتكون ميكانيزم الإعادة الآلية عند الطفل في ثماني سنوات ذو طبيعة لفظية داخلية يعتمد على اللغة الداخلية أكثر من إعنماده على التحقيق الفعلي للكلام. 7

II-3- مكونات الذاكرة العاملة اللفظية:

حسب نموذج بادلي المعدل، تتكون الذاكرة العاملة اللفظية من عنصرين هما:

II-3-1- الجهاز النطقي: و يسمى جهاز التحكم النطقي، يعتبر نظام نشط له وظيفتين:

- إنعاش المعلومات في المخزن الصوتي.

- إدخال المعلومات اللفظية المستقبلية بصريا إلى المخزن الصوتي.

- حفظ المعلومات عن طريق نطقها داخليا، و ينظم المعلومات تنظيما تتابعيا، و يمكن عده الصوت الداخلي.

II-3-2- المخزن الصوتي: يقوم بتخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين و بكمية محدودة، حيث تخزن المعلومات هنا في شكل رمز فونولوجي، و يحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام إعتمادا لغويا و يعمل كأذن داخلية. 1

II-4- مظاهر تأثير الذاكرة العاملة اللفظية:

هناك مجموعة من المظاهر تؤثر في الذاكرة العاملة اللفظية من حيث وحدة الحفظ أثناء إعادة التذكر، و مظاهر تؤثر على التخزين الفونولوجي و أخرى تؤثر على ميكانيزم التكرار اللفظي، والتي تتمثل في:

II-4-1- تأثير التماثل اللفظي: في دراسة قديمة لـ Conratt & Hull 1964، بينت أن التذكر التسلسلي الغير متردد للحروف المتقاربة لفظيا يكون أسوأ من تذكر الحروف الغير متشابهة، حيث قارنوا كلمات ذات حروف متشابهة مثل زال، قال، و كلمات مختلفة مثل يوم، شهر...، فكانت نتيجة تذكر الكلمات ذات الحروف المتشابهة 9,6 بالمائة، بينما كانت نسبة تذكر الكلمات ذات الحروف المختلفة 82,1 بالمائة، و في حالة تماثل فونولوجي كبير فإنه من الصعب التمييز بينها و استرجاعها.

المجلد الحادي عشر / العدد الأول / 01 أبريل 2019

II-4-2- تأثير طول الكلمة: لقد بين Baddelley & Coll. 1975، أن تذكر الكلمات القصيرة يكون أسهل من تذكر الكلمات الطويلة، حيث تذكر المشتركون في الدراسة التي قام بها الباحثان 4,17 كلمة على 5 في حال الكلمات القصيرة، و 2,8 في حال الكلمات الطويلة، فالتذكر الفوري للكلمات مرتبط بمدة النطق وهذا يخضع لميكانيزم التكرار اللفظي أي أن الكلمات الطويلة تستغرق وقت أكبر من الكلمات القصيرة وهذا يسمح لأثر ذاكرة الكلمات الأولى أن تمحى قبل أن تدخل ثانية إلى المخزن الفونولوجي عن طريق ميكانيزم التكرار اللفظي.

II-4-3- تأثير الحذف اللفظي: إستعمال الصيغ المكررة وضحها بادلي في نموذجة للذاكرة العاملة، و يعني الإعادة المكررة لصوت غير مميز خلال مهمة التذكر الفوري مثلا نطق ل ل ل ل ل، وهذه العملية تؤثر سلبا على المهارة لأنها تشغل الحلقة اللفظية وهذا ما يمنع إستدعاء الوسيلة.

II-4-4- تأثير اللغة المخالفة: تأثير اللغة المخالفة أو التي ليس لها صلة بالموضوع بينه Coll & Walsh 1976، حيث قاما بدراسة حاول فيها المشاركون إعادة تكرار سلسلة من الأعداد معروضة بصريا، هذه العملية كانت مرفوقة بفوضى يقوم بها شخص يقرأ نص بلغة مخالفة لا يفهمها المشاركون، و تبين و تبين أن الإستماع لتلك اللغة أدى إلى إنخفاض التذكر لدى المشاركين، لكن هذا الميكانيزم (ميكانيزم التشوش) لم يتم داسته لمعرفة أثره في الذاكرة العاملة.

II-5- دور الذاكرة العاملة اللفظية: للذاكرة العاملة دور كبير في التعلم بصفة عامة، و يمكن تبين بعض من مهام الذاكرة العاملة في:

- تعلم القراءة

- فهم اللغة المنطوقة و المكتوبة

- إكتساب المفردات اللغوية.

- مراقبة الأفعال و السلوكات

- التخزين المؤقت للمعلومات اللفظية (من 1,5 إلى 2 ثانية)

- تسمح بفك ترميز المعلومة اللفظية التي تستقبلها بصريا و تحويلها للمخزن الفونولوجي

- معالجة المعلومات: حيث عند التقاط المعلومة السمعية يحصل تحليل فونولوجي لمدة ثانيتين لكن لا بد أن يحصل تنشيط مستمر لهذه المعلومات و هذا بواسطة نظام التكرار الذاتي من أجل تفادي النسيان التدريجي، في حين إذا كانت المعلومة بصرية يحصل هناك تحليل خطي يتم فيه تحويل الكتابة إلى معلومة فونولوجية حتى يتمكن تخزينها و تنشيطها.

II-6- تشخيص الذاكرة العاملة اللفظية:

إن قياس الذاكرة العاملة بصفة عامة أو تشخيصها يسير في اتجاهين فهناك من يهتم بقياس مدى الذاكرة العاملة بصفة عامة، و هناك من يفضل تشخيص الذاكرة من خلال تشخيص مكوناتها اللفظية والبصرية، و من بين الاختبارات التي استخدمت لقياس الذاكرة العاملة اللفظية و تشخيص الاضطراب الحاصل فيها نجد:

- اختبار الكلمات، اختبار الكلمات المتشابهة لفظيا، اختبار إستدعاء القصة، اختبار الترابط اللفظي

- اختبار الأعداد السمعية 9

II-7- إصابة الذاكرة العاملة اللفظية:

II-7-1- إصابة المخزن الفونولوجي: بينت الدراسات التي أجريت على حالات قصور المخزن السمعي اللفظي أنها تعاني من خلل دماغي لنصف الكرة المخية اليسرى، و هم غير قادرين على التذكر الفوري لأكثر من رقمين أو كلمتين، و في أغلب الحالات قصور المدى السمعي اللفظي يعود إلة اضطراب يمس المخزن الفونولوجي.

و في دراسة أجراها بادلي و والان Baddeley & Wallon، تبين في حالة من الحالات المدروسة أنها لا تعاني من مشكل لغوي و لا اضطراب في الذاكرة طويلة المدى، لكن قصور في الذاكرة اللفظية بتمثيل سمعي، حيث لا تتذكر الحالة إلا بندين و بالمقابل فإن مهاراتها أحسن في التمثيل البصري، و فسروا ذلك بقصور مميز لكفاءة المخزن الفونولوجي.

II-7-2- إصابة ميكانيزم التكرار اللفظي: وصف كل من Bellevielle & Waters (1992)، حالتين لقصور مميز في عملية التكرار اللفظي، حيث لديهما غياب أثر الطول و الحذف اللفظي، و وجود تماثل فونولوجي بتمثيل سمعي و ليس بصري.

فميكانيزم التكرار اللفظي يستعمل سياقات التخطيط التي تميز الحركات النطقية من دون إدخال هذه الحركات بذاتها.

II-8- علاج الذاكرة العاملة اللفظية: هناك مجموعة من العلاجات المقترحة لعلاج الذاكرة العاملة اللفظية و التي نجد منها:

II-8-1- العلاج النفسي التدعيمي: يهدف هذا العلاج إلى تشجيع المفحوص و تقوية إرادته و ثقته بنفسه و زيادة تأكيده لذاته، و تعديل مفهومه السلبي عن ذاته بشكل واقعي و منطقي منظم.

فعلى المعالج جعل المفحوص يميل إلى المناقشة و التفكير مما يزيد احتمال تغير أفكار المفحوص و اتجاهاته و تجعله أكثر قدرة على الإحتفاظ و التذكر.

II-8-2- العلاج السلوكي المعرفي: هنا يساعد المعالج المفحوص على وعي أبعاد مشكلته و العوامل التي تؤدي إلى اضطراب الذاكرة لديه، و يصحح أفكاره المخطئة التي تقوده إلى ضعف الذاكرة، و كذلك تصحيح مشاعره حول ذلك و العمل على تزويده بالتقنيات و المهارات اللازمة لتنمية القدرة على التعلم و الإحتفاظ و التذكر، و ومن أهم إستراتيجيات هذا العلاج: التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية، التعزيز و التدعيم، الإسترخاء، التحفيز، التنفير و الكف، تنظيم الذات.

II-8-3- العلاج النفسي الأسري: بعض الأسر تعتقد أن المصاب باضطراب في الذاكرة يتوهم ذلك و أنه غير حقيقي، لذا لا تلقي إهتماما به و لا تعطيه الرعاية اللازمة ، و العلاج النفسي الأسري يهدف إلى تحسين أداء الأسرة و اتجاهاتها نحو المصاب، و مساعدة الآباء على فهم مشكلة طفلهم لتحسين كيفية التعامل معه و تقبله و مساعدته و رعايته حتى يشعر بالراحة و الاهتمام و بضرورة تعاونه مع الأسرة لمواجهة القضايا المترتبة عن اضطراب الذاكرة لديه.

II-8-4- العلاج النفسي المعرفي: يعاني الأطفال الذين يعانون من اضطراب الذاكرة بصفة عامة إخفاقا في مختلف الأنشطة الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة و الحساب، و تكرر فشله يرجع إلى عدم قدرته على تخزين المعلومات في الذاكرة العاملة و استعمالها، و هناك مجموعة من الوسائل للتقليل من هذه المشكلة من خلال الإدارة الفعالة للأنشطة التعليمية في القسم حيث نجد:

- التأكد من أن الطفل يمكنه تذكر ما الذي قام بفعله.

- تبسيط الأنشطة التي يشارك فيها الطفل في معالجة المعلومات و تخزينها و متطلبات الذاكرة العاملة بالتالي يقل الإخفاق.

- تقسيم المهام إلى خطوات منفصلة و تقديم الدعم للذاكرة من خلال المساعدات الخارجية.

II-8-5- البرامج الخاصة: و هي البرامج التي يقوم ببنائها أخصائيون من أجل دعم التلاميذ و مساعدتهم على التخفيف من اضطراب الذاكرة العاملة اللفظية لديهم، هذه البرامج تقوم على مجموعة من المبادئ نذكر منها:- مراقبة الطفل: أي مراقبة الذاكرة العاملة اللفظية لديه بانتظام خلال الأنشطة.

- تقييم إحتياجات الذاكرة العاملة اللفظية للتعلم.

- تخفيف الأعباء على الذاكرة العاملة اللفظية كلما تطلب الأمر خلال الأنشطة المقترحة.

- تذكر المعلومات المهمة و تكرارها.

- تشجيع إستخدام وسائل مساعدة الذاكرة مثل: خطوط الأعداد، المكعبات، وسائل العد، البطاقات، المعاجم الشخصية التي تتضمن التهجئة المفيدة، السبورة البيضاء، اللوحات الحائطية.¹

مما سبق عرضه يتضح لنا أن الإضطراب في الذاكرة العاملة بصفة عامة و في الذاكرة العاملة اللفظية بصفة خاصة، يسبب الكثير من المشكلات و التي قد تكون من أهمها عند الطفل الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها في المدرسة، لكن كل هذا يمكن تجاوزه من خلال تنمية الذاكرة العاملة لدى الطفل، و هذا من خلال مختلف أنواع العلاجات المناسبة و لعل أهمها البرامج العلاجية الخاصة التي يقوم ببنائها مختصون و التي تهدف إلى تحسين الذاكرة العاملة اللفظية و بالتالي التخفيف من الصعوبات الأكاديمية كعسر القراءة.²

الدراسات السابقة:

دراسة سوانسون و برنانجر Swanson & Berninger (1995):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية و الذاكرة قصيرة المدى، و طبقت الدراسة على عينة من 206 تلميذ و تلميذة طبق عليهم أربع مهام للذاكرة العاملة (المتابع البصري، رسم الخرائط، إسترجاع القصة، تعاقب الأرقام السمعي)، و خمس إختبارات لقياس الذاكرة قصيرة المدى، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى أداء الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم أدنى من العاديين كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى.

دراسة إزاك و إبلانت Isak & Eplante (1997):

هدفت الدراسة إلى البحث عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى و ذاكرة الجمل، تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ منهم 15 ذوي صعوبات التعلم و 15 عاديين، طبق عليهم الإختبار الفردي لقياس الذاكرة قصيرة المدى، مقياس إتساع القدرات لقياس الذاكرة العاملة و الإختبار الفرعي لقياس ذاكرة الجمل، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في أداء الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ العاديين، و أشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد أحد الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

دراسة عبد ربه مغازي سليمان (2009):

هدفت الدراسة إلى إستكشاف مدى أهمية الأداء في عدد من مهام الذاكرة العاملة (اللفظية و الالبصرية-المكانية) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي و إستكشاف الفروق بين الذكور و الإناث في الأداء على مهام الذاكرة العاملة و استكشاف العلاقة بين أداء مهام الذاكرة العاملة و العمر و التحصيل

الدراسي، و قد شملت الدراسة عينة قوامها 286 تلميذ و تلميذة، حيث طبقت عليهم مجموعة من الاختبارات تمثلت في بطارية تتضمن ست مهام لقياس الأداء في الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية-مكانية، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأداء على مهام الذاكرة العاملة يزداد بوصفه دالة للعمر، و أن أداء الإناث أفضل من الذكور، كما وضحت وجود إرتباط إيجابي دال بين مهام الذاكرة العاملة و التحصيل الدراسي للمواد الأساسية، و تبين أن معظم مهام الذاكرة العاملة تتنبأ بشكل تبادلي بالتحصيل الدراسي.

دراسة أميلي راغان (Amélie Raguene) (2011):

هدفت الدراسة إلى تطبيق نظام تدريبي لتحسين الذاكرة العاملة اللفظية، هذا التدريب مقترح لمدة خمسة أشهر على عينة مكونة من 12 طفل متابعين أرطفونيا بسبب اضطرابات لغوية مختلفة، و قد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي المثير للحلة الفونولوجية فعال، و أكدت الدراسة ضرورة استخدام تقنيات التكفل بالذاكرة العاملة اللفظية في جلسات إعادة التربية الأرطفونية.

دراسة محمد أحمد الفعر الشريف ووليد السيد أحمد خليفة (2014):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الوظيفة بالطائف، و قد شملت عينة البحث 10 أطفال متوحدين، و قد إستخدم الباحثان أدوات تمثلت في مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء، مقياس الطفل التوحدي، إختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء إختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياس البعدي و القياس التبعي مما يدل على فعالية البرنامج المطبق.

فرضيات الدراسة:

- اختبار الذاكرة العاملة اللفظية الذي تم بناؤه صادق

- اختبار الذاكرة العاملة اللفظية الذي تم بناؤه ثابت

منهج الدراسة:

استند إنجاز هذه الدراسة على "المنهج الوصفي" باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة.

عينة الدراسة

تكوّنت من 60 تلميذ و تلميذة من السنة الثالثة إبتدائي، ويمكن توضيح خصائص العينة فيما يلي:

أدوات الدراسة:

الطريقة وإجراءات بناء أداة الدراسة:

التعريف بالاختبار: اختبار الذاكرة العاملة اللفظية، هو اختبار من إعداد الباحثة، تم بناؤه في ضوء نموذج بادلي للذاكرة العاملة و كتب القراءة السنة الثالثة و الرابعة إبتدائي، و الإطار النظري للذاكرة العاملة اللفظية بشكل عام تم الإعتماد على ماييلي :

- مهام الذاكرة العاملة اللفظية: التخزين ، التكرار ، النطق الداخلي.....
- العوامل المؤثرة في الذاكرة العاملة اللفظية: طول الكلمة، التماثل اللفظي، اللغة المخالفة.....
- كما تم الإعتماد على بعض إختبارات الذاكرة العاملة اللفظية لكل من :

- النموذج المكيف لبراون و بترسون

- إختبار الكلمات لمسعد أبو الديار

- إختبار (SIEGEL R.S & RYAN F.B, 1989)

إعداد الإختبار في صورته الأولى:

يحتوي الاختبار على ثلاث أجزاء، إختبار الحلقة الفونولوجية جمل، إختبار الحلقة الفونولوجية كلمات، و إختبار الحلقة الفونولوجية أرقام:

أولا- إختبار الحلقة الفونولوجية جمل: يحتوي الإختبار على ثلاث مجموعات تتكون كل مجموعة من سلسلتين في كل سلسلة مجموعة من الجمل، حيث تبدأ بسلسلة لجملتين لتصل لسلسلة بأربع جمل، لكل سلسلة محاولتين، مع سلسلتين للتدريب.

كيفية تطبيق الإختبار: يطبق الإختبار كالتالي:

التعليمية: سوف أقدم لك سلسلة من الجمل، في كل جملة كلمة هدف عليك تلفظ الجملة و الإحتفاظ بالكلمة الهدف في ذاكرتك، لتسترجعها بالترتيب عند نهاية السلسلة.

الوسيلة: ثلاث سلاسل تحتوي على 18 جملة تضم كلمات بسيطة و مألوفة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

طريقة التطبيق: نبدأ أولا بالسلسلتين التدريبيتين، حيث تعرض على الطفل بواسطة جهاز العرض فوق الرأس power point و ذلك من أجل التحكم بالعرض، حيث تعرض على التلميذ الجملة لمدة 30 ثانية و يطلب منه قراءة الجملة و إعادة الكلمة الأخيرة بصوت مرتفع و عند نهاية كل سلسلة يطلب منه إسترجاع الكلمة المتلفظة في ورقة خاصة لذلك.

التصحيح و التنقيط: تعطى نقطة واحدة لكل كلمة مسترجعة.

ثانيا- اختبار الحلقة الفونولوجية كلمات: يحتوي الإختبار على ثلاث مجموعات تبدأ بسلسلتين إلى أربع سلاسل في كل سلسلة أربع كلمات ثلاث كلمات ذات دلالة واحدة و كلمة دخيلة تعتبر الكلمة الهدف، بمجموع 72 كلمة.

كيفية تطبيق الإختبار:

التعليمية: سوف أقدم لك سلسلة من الكلمات تحتوي على كلمة دخيلة لا تربطها علاقة بالكلمات الأخرى تلفظها و قم بالاحتفاظ بها في ذاكرتك ثم إسترجعها بالتدريب.

الوسيلة: ثلاث مجموعات تبدأ من سلسلتين لتصل أربع سلاسل في كل سلسلة أربع كلمات.

طريقة التطبيق: نبدأ أولا بالسلسلتين التدريبيتين، ثم نعرض كل سلسلة بواسطة جهاز العرض فوق الرأس لمدة 30 ثانية و نطلب من التلميذ قراءة الكلمة الدخيلة و الإحتفاظ بها و عند نهاية كل مجموعة نطلب منه إسترجاعها بالترتيب.

التصحيح والتنقيط: نقطة لكل كلمة صحيحة و مرتبة.

ثالثا: اختبار الحلقة الفونولوجية أرقام: يحتوي الإختبار على ثلاث مجموعات تبدأ بسلسلتين إلى أربع سلاسل، في كل سلسلة أربعة أرقام.

كيفية تطبيق الإختبار:

التعليمية: سأقدم لك مجموعة من السلاسل تحتوي على أرقام عليك تلفظ الرقم الأخير و الإحتفاظ به في ذاكرتك و إسترجاعه في النهاية بالترتيب.

الوسيلة: ثلاث مجموعات تبدأ من سلسلتين إلى أربع سلاسل في كل سلسلة أربعة أرقام بمجموع 72 رقم.

طريقة التطبيق: نبدأ بالسلسلتين التدريبيتين، ثم نعرض باقي السلاسل كل سلسلة تعرض بجهاز التحكم فوق الرأس لمدة 30 ثانية و نطلب من التلميذ قراءة الرقم الأخير و الإحتفاظ به و في نهاية كل مجموعة نطلب منه إسترجاع الرقم الأخير في السلاسل بالترتيب.

جدول تصحيح الإختبار:

- بعد تطبيق الاختبار و من أجل وضع جدول تصحيح الاختبار قمنا أولا بحساب المئينيات ووضع جدول تصحيح الإختبار:

الدرجة	من 27-0	من 36-27	من 49-37	من 54-49	أكثر من 54
المعيار	ذاكرة ضعيفة جدا	ذاكرة ضعيفة	ذاكرة متوسطة	ذاكرة جيدة	ذاكرة جيدة جدا

الخصائص السيكومترية للاختبار: وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق:

صدق المقياس: تم الاعتماد على طريقتين لحساب صدق الاختبار وهما:

1- صدق المحكمين: بعد بناء الاختبار ووضع في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين والمتمثلين في أساتذة جامعيين وذلك للتحقق من سلامته وصلاحيته للتطبيق، وقد زود كل منهم بنسخة من الاختبار وطلب منهم إبداء رأيهم في النقاط التالية:

صياغة العبارات، ترتيب أجزاء الاختبار، الملائمة للفئة العمرية، محتوى الاختبار ككل، و تقديم ملاحظات أخرى إن وجدت.

ملاحظات المحكمين حول الاختبار:

- إن الاختبار المقترح يلائم الأهداف التي وضع لأجلها.

- إن محتوى الاختبار يلائم الفئة العمرية التي وضع لأجلها

و قدم المحكمين مجموعة من الإقتراحات متمثلة في:

-إعادة ضبط الوقت كون الإختبار طويل نوعا ما.

- إعادة صياغة بعض العناصر لتصبح ملائمة للفئة العمرية المقصودة.

2- "الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: تم حساب الصدق هنا بمقارنة نتائج الثلث الأعلى بالثلث الأدنى للإختبار.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الإختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم حساب الدرجات على الإختبار

تم حساب بواسطة نظام spss ما يلي:

- المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل بيرسون- إختبار "ت"

عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرضية الأولى: و التي تنص على أن الإختبار الذي تم بناؤه صادق

صدق المحكمين:

و فيما يلي جدول يوضح آراء و ملاحظات السادة المحكمين:

- جدول رقم (3) يوضح مدى إتفاق المحكمين على إختبار الذاكرة العاملة اللفظية-

صياغة العبارات	ترتيب أجزاء الاختبار	الملائمة العمرية	للفئة	محتوى الاختبار ككل
نسبة إتفاق المحكمين	نسبة إتفاق المحكمين	نسبة إتفاق المحكمين	نسبة إتفاق المحكمين	نسبة إتفاق المحكمين
الاختبار	الموافقين النسبة المتوية	الموافقين النسبة المتوية	الموافقين النسبة المتوية	الموافقين النسبة المتوية
اختبار الذاكرة العامة اللفظية	5 100%	3 60%	5 100%	5 100%

من خلال الجدول نلاحظ أن المحكمين إتفقوا جميعا على عنصري ترتيب أجزاء الإختبار و محتوى الإختبار حيث كانت النسبة 100%، أما ما يخص الملائمة للفئة العمرية فقد كانت 60% حيث رأى إثنان منهم أن الإختبار لا يلائم تماما الفئة العمرية المقصودة في بعض الأجزاء فقط من الإختبار و التي تم تصحيحها.

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

يعتمد هذا الأسلوب على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى للإختبار و ذلك عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة بين متوسطي الثلث الأعلى و الثلث الأدنى للدرجات يمكن القول أن الإختبار صادق.

وكانت إجراءات حساب الصدق كالتالي:

- تطبيق الإختبار على عينة مكونة من 60 تلميذ و تلميذة

- رصد نتائج الإختبار

- مقارنة نتائج الثلث الأعلى و الثلث الأدنى من خلال مقارنة المتوسطين.

- جدول رقم (4) يوضح الإحصاء الوصفي للمجموعتين-

الاختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
إختبار الذاكرة	الثلث الأعلى	20	28,85	4,37	0,97
العامة اللفظية	الثلث الأدنى	20	49,9	10,78	2,4

بعد أن تم حساب الصدق هنا بالمقارنة بين درجات الثلث الأعلى و الثلث الأدنى للإختبار، و ذلك بحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، و الجدول التالي يوضح ذلك:

-جدول رقم(5) يوضح نتائج إختبار "ت" للمجموعتين-

الإختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
إختبار الذاكرة	الثلث الأعلى	20	28,85	4,37	7,32	19	1,729	0,05
العاملة اللفظية	الثلث الأدنى	20	49,9	10,78				

يتضح من بيانات الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (7,32) بين متوسطات الثلث الأعلى و الثلث الأدنى للإختبار المطبق جاءت أعلى من قيمة "ت" الجدولية (1,729) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية تساوي(19)، وهذا يوضح وجود دلالة إحصائية واضحة مما يدل على صدق الإختبار.

عرض نتائج الفرضية الثانية: و التي تنص على أن الإختبار الذي تم بناؤه ثابت تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق و تلخص هذه الطريقة بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة، ثم يعاد التطبيق بعد مدة زمنية قدرت في هذه الدراسة بأسبوعين، و يحسب معامل الارتباط بين التطبيقين للحصول على ثبات الإختبار.

-جدول رقم (7) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لثبات الإختبار-

الإختبار	التطبيق	ن	معامل بيرسون	الدلالة عند مستوى 0.01
إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	الأول/الثاني	60	0,92	دال

من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح أن معامل الارتباط لبيرسون هو 0,92، وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01، و بهذا يمكن القول أن الإختبار ثابت.

مناقشة نتائج الدراسة:

1- مناقشة نتائج الفرضية الاولى: و الذي تنص على أن اختبار الذاكرة العاملة اللفظية الذي تم بناؤه من طرف الباحثة هو اختبار صادق، و من خلال نتائج حساب صدق الاختبار بثلاث طرق و المتمثلة في صدق المحكمين الذين بعد أن قدموا مجموعة من النصائح أقروا بأن الاختبار صادق و يمكن تطبيقه، والصدق بطريقة المقارنة الطرفية و الصدق الذاتي و التي أوضحت نتائجها أن الاختبار صادق، و بذلك يمكن القول بقبول الفرضية الأولى التي تنص على أن اختبار الذاكرة العاملة اللفظية صادق.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية للدراسة على أن الاختبار الذي تم بناؤه لقياس الذاكرة العاملة اللفظية ثابت، و بعد حساب ثبات الاختبار بواسطة طريقة التطبيق و إعادة

التطبيق و حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول و التطبيق الثاني بواسطة برنامج تحليل البيانات spss وجدت قيمة معامل بيرسون 0,92 و هي قيمة دالة عند مستوى 0,01، مما يعني أن الاختبار ثابت، و بذلك يتم قبول الفرضية الثانية و التي تنص على ثبات الاختبار.

توصيات الدراسة:

من خلال الدراسة التي لأجريت توصي الباحثة ببناء برامج تدريبية تساهم في تحسين مستوى الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ و الذاكرة العاملة بصفة عامة، لأن إضطراب هذه الأخيرة يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم و مشاكل دراسية لأخرى تؤثر سلبا على التلاميذ و على مستقبلهم، كما توصي الباحثة بإجراء دراسات حول: - الذاكرة العاملة البصرية، حول بناء برامج تدريبية تساهم في تحسين الذاكرة لدى التلاميذ

- دراسات حول صعوبات التعلم و علاقتها بالذاكرة العاملة.

خاتمة:

لقد توصل الكثير من الباحثين في العديد من الدراسات إلى انتشار إضطرابات في العمليات المعرفية لدى الأطفال مثل الإنتباه، الإدراك و الذاكرة..... إلخ، و خاصة ما يخص الذاكرة العاملة اللفظية، لكن تبقى الاختبارات و المقاييس التي تستخدم في تشخيصها قليلة خاصة في بلدنا، لذا جاءت هذه الدراسة مقترحة اختبار يقيس الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تم التأكد من خصائصه السيكومترية وبعدها تم إخراجها في صورته النهائية.

مقترحات الدراسة: من خلال الدراسة و الدراسات السابقة يتضح لنا نقص كبير في الدراسات التي تحتوي على نماذج مقترحة لبرامج علاجية و كذا لبناء أدوات قياسية و تشخيصية، لذا نقترح: - القيام بدراسات لبناء أدوات لقياس العمليات المعرفية لدى التلاميذ و استخدامها في تشخيص صعوبات التعلم لديهم.

- بناء برامج تعليمية و علاجية تساهم في رفع مستوى الذاكرة العاملة اللفظية.

- بناء إختبارات لقياس الذاكرة العاملة البصرية مكانية

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

قائمة الكتب:

1- أبو الديارمسعد، الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم، ط1، مركز تقويم و تعليم الأطفال، الكويت 2012، ص 96، 95، 12.

قائمة المذكرات:

2- أمال بن صافية ، الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة(تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة)، جامعة الجزائر:2002.

قائمة المجلات:

3- الأنصاري بدر محمد ، النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 حتى 12 سنة ، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 14، العدد 4، الكويت، 2007 ، ص109-111

المراجع باللغة الأجنبية:

Anais Molliere , remanient et étalonnage d'un protocole évaluant la MDT chez les 4- p152013),Bordeaux.- Degorgioc,(enfants de LE2, CM1,CM2

- Degorgioc, Venden Berge, comprendre la mémoire de travail, Bruxelles.p35

- Gilles Landry, les troubles de l'apprentissage, Québec,2007, p124-1256

Pitié-(Elodie Guithort-gomez,2000,mémoire de travail aspects théoriques, 7- p12,2000)Salpêtrière

Franck Burglen, étude du mécanisme de binding en mémoire de travail et de la boucle 8- p18,2005)Louis pasteur, Strasbourg I(phonologique chez le patient schizophrène,

Ludivine Quertaint, mise en place d'un protocole du rééducation de la mémoire de 9- travail chez un patient aphasique sévère(les effets sur le langage oral et la p22 ,2012) cognitive sciences, Dumas, bordeaux 2(communication)

قائمة الملاحق:

اختبار الحلقة الفونولوجية جمل:

التدريب:

المجموعة الاولى:

أ- 1- أشتري الخبز من المخبزة أ- 1- دخلت المعلمة إلى القسم

2- أكلت الطعام بالملعقة 2- يلعب التلاميذ في الساحة

ب- 1- يعيش الحوت في الماء ب- 1- يجلس المدير في المكتب

2- مواء القط و نباح الكلب 2- في المساء يعود التلاميذ إلى المنزل

المجموعة الثانية:

المجموعة الثالثة:

أ- 1- في السنة أربع فصول أ- 1- جمع منير أدواته في المحفظة

- 2- رتبت الأم الصحون في المطبخ
- 3- أمشط شعري بالمشط
- 4- غسلت أسناني بالفرشاة
- 1- ذبح الأب خروف العيد
- 2- في الصباح نتناول الفطور
- 3- نتفرج مختلف البرامج على التلفاز
- 4- ذهب المريض إلى المستشفى
- 2- في الشهر أربع أسابيع
- 3- هطلت الأمطار من السماء
- ب- 1- تبللت الزهور و الأعشاب بالمياه
- 2- طار العصفور في الهواء
- 3- يعتبر التفاح و العنب من الفواكه
- 4- ذهب المريض إلى المستشفى

إختبار الحلقة الفونولوجية كلمات:

المجموعة الأولى:

التدريب:

- أ- 1- ثوم- بطاطا- تفاح- بصل
- 2- صحن- ملعقة- مقلاة- سيال
- ب- 1- صخرة- رسالة- طابع- موزع البريد
- 2- كأس- حليب- لبن- ماء
- أ- 1- منزل – غرفة- كتاب- مطبخ
- 2- أب- أم- جد- تلفاز
- ب- 1- حوت- بقرة – جمل- كتاب
- 2- صباح- مساء- ليل- ثعبان

المجموعة الثالثة:

المجموعة الثانية:

- أ- 1- تلميذ- معلم- شارع- مدير
- 2- يوم- طفل- شهر- سنة
- 3- فطور- غذاء- عشاء- مكنسة
- ب- 1- جمل- سيارة- حافلة- طائرة
- 2- أزرق- دمية- أخضر- أحمر
- 3- مرض- دواء- كتب- مستشفى
- أ- 1- برتقال- أرنب- تفاح- عنب
- 2- نحل- عسل- خلية- مفتاح
- 3- محفظة- جذع- ورق- شجرة
- 4- قبعة- غيوم- مطر- رياح
- ب- 1- مربع- مثلث- دائرة- كرسي
- 2- زهور- قاموس- أعشاب- حشيش

3- ليلي- أخطبوط- خالد- نورة

4- حيوان- مزهرية- إنسان- نبات

إختبار الحلقة الفونولوجية أرقام:

المجموعة الأولى:

التدريب:

1- أ- 0-3-5-2

1- أ- 1-6-8-0

ب- 8-4-2-1

ب- 0-5-7-9

2- أ- 5-2-4-1

2- أ- 9-6-1-7

ب- 3-8-6-7

ب- 0-8-9-3

المجموعة الثالثة:

المجموعة الثانية:

1- أ- 8-1-3-0

1- أ- 1-2-4-3

ب- 9-0-5-7

ب- 2-1-4-5

ج- 1-0-6-5

ج- 3-4-1-5

د- 4-6-0-7

2- أ- 0-7-8-9

2- أ- 2-1-0-3

ب- 7-3-5-02

ب- 8-6-7-9

ج- 9-8-7-6

ج- 7-6-5-4

د- 0-9-8-7

ورقة تصحيح إختبار الحلقة الفونولوجية جمل:

المجموعة الأولى:

أ- 1- دخلت المعلمة إلى.....(القسم)

2- يلعب التلاميذ في.....(الساحة)

ب- 1- يجلس المدير في..... (المكتب)

2- في المساء يعود التلاميذ إلى..... (المنزل)

المجموعة الثانية:

أ- 1- في السنة أربع..... (فصول)

2- في الشهر أربع..... (أسابيع)

3- هطلت الأمطار من..... (السماء)

ب- 1- تبللت الزهور و الأعشاب..... (بالمياه)

2- طار العصفور في..... (الهواء)

3- يعتبر التفاح و العنب من..... (الفواكه)

المجموعة الثالثة:

أ- 1- جمع منير أدواته في..... (المحفظة)

2- رتبت الأم الصحون في..... (المطبخ)

3- أمشط شعري ب..... (المشط)

4- غسلت أسناني ب..... (الفرشاة)

ب- 1- ذبح الأب خروف..... (العيد)

2- في الصباح نتناول..... (الفطور)

3- نتفرج مختلف البرامج على..... (التلفاز)

4- ذهب المريض إلى..... (المستشفى)

Le langage spécifique de l'adolescent d'un point de vue Psychologique

Chalabi Abdelhamid

Doctorant LMD

Département de Psychologie

Université Aboubakr Belkaïd Tlemcen

تاريخ النشر: 01 أفريل 2019.	تاريخ القبول: 01 أوت 2018	تاريخ الإرسال: 22 جويلية 2018
ملخص: اللغة هي محدّد أساسي للإنسان، فهي تمكّنه من الإتصال والتعبير عن أفكاره وتسهّل له بهذا التفاعلات مع الأفراد اللّغة تخضع لقواعد خاصّة بمجتمع إنساني ما، فالمجتمع الجزائري في هذا الإطار يتكوّن من طوائف تتميّز عن بعضها البعض وكلّ طائفة لها هويّتها اللغويّة بفعل وجود لغة خاصّة بها سواء كانت شفوية أو مكتوبة، ففئة المراهقين تتميّز باستعمال لغة خاصّة بعيدة عن تلك الّتي تميّز المجتمع الجزائري، ولاتفهم إلّا من أفراد هذه الفئة. كلّ هذا يشكّل حاجزا بين المراهق والراشد ممّا أدّى إلى ظهور ثقافة لغوية جديدة، أين نسجّل رغبة في التعبير والبحث عن الجديد وثورة ضدّ عالم الراشدين.		
الكلمات المفتاحية: اللغة، ظاهرة اللغة، المراهق، التواصل.		
Résumé Le langage est un déterminant essentiel de l'être humain, il permet la communication et l'expression de la pensée, facilitant ainsi les interactions entre individu. La langue est régie par des règles qui sont spécifiques à une société humaine, définissant l'identité de cette dernière. Comme toute société, la société algérienne est composée de franges distinctes les unes des autres sur le plan langagier, chaque frange ayant sa propre identité langagière, du fait de l'existence d'un langage qui lui est spécifique, qu'il soit orale ou écrit. La frange des adolescents est marquée par l'usage d'un langage particulier, loin de celui qui identifie la société algérienne, et qui n'est compréhensible que par cette frange. Ceci va créer un "mur" entre l'adolescent et l'adulte, aboutissant à l'apparition d'une "néo-culture" langagière, où nous notons un désir de changement, une recherche du nouveau, une révolte contre le monde des adultes. Dans cet article, nous allons aborder la question du phénomène langagier spécifique de l'adolescent algérien d'un point de vue psychologique.		
les mots clés: langage, phénomène langagier, adolescent, communication.		

Introduction :

Le langage spécifique chez les enfants et les adolescents représente un phénomène langagier dont l'étude intéresse plusieurs sciences dans le domaine des sciences sociales et humaines dont les psychologues, toutes écoles confondues (Psychanalyse, Behaviorisme, cognitif, Constructivisme). Cette étude obéit aux orientations du courant de chaque école, de plus plusieurs explications sont avancées dans le même courant, surtout dans le cas du courant psychanalytique. A ce titre plusieurs recherches ont été entreprises visant à comprendre ce phénomène langagier et à déterminer s'il est sain ou plutôt pathologique, ceci a éveillé en nous la question de savoir le sens de ce phénomène langagier dans notre société, en d'autres termes on se demande comment peut-on expliquer le phénomène langagier, se résumant en le langage chez les enfants et les adolescents d'un point de vue psychologique ?

Courant de la psychanalyse :

Le courant psychanalytique pense que le phénomène langagier est intégré dans le stade de développement de l'enfance ou de l'adolescence et il s'agit d'une séquence d'un tout et ceci pour les raisons qui suivent:

- Reconstruction et Nature de la relation avec l'objet.
- La pensée et l'activité psychique chez l'adolescent.

Reconstruction et Nature de la relation avec l'objet :

Durant l'adolescence il s'opère une mutation des forces psychiques et cognitives, et on note un langage spécifique, qui apparait à cette période. Ceci représente un signe de fragilité des relations primaires, c'est-à-dire les relations avec les premiers objets d'amour, en plus des changements dans les interactions avec les parents par rapports à celles établie pendant l'enfance (Blos, P.1971: 282)¹.

Lors de cette phase, l'enfant obéit aux exigences de cette reconstruction, juste après la maturation physiologique, génitale et organique, c'est pourquoi il montre des signes éphémères d'inadaptation dans le registre des comportements et de la pensée en guise de préparation à l'entrée dans une nouvelle phase de développement, la langue et le langage en font partie, et par conséquent il peut surpasser cet handicap si les relations primaires avec les objets sont positives.

1-Blos,P, les adolescents, essai de psychanalyse,1ere éd, Paris, Stock,1971.

2-Guillemot, D et Crombez,Y, l'enfant inhibé, 1ère éd, P.U.F, Paris,1989.

une défense et un mécanisme d'inhibition qui touchent le Moi de l'adolescent , ce qui affaiblie en lui la fonction d'adaptateur avec la réalité objectale et la sortie de l'enfance, et l'assurance d'un soi prêt à entrer dans un avenir anonyme, qui l'inquiète et le stresse (fondation d'un foyer, Autonomie financière, Trouver un partenaire de l'autre sexe), et symbolise l'échec de la négociation du Moi avec ce stress, ce qui le pousse à se révolter et se réfugier dans un groupe d'amis, et un investissement intellectuel faible de cette fonction avec une diminution de production de fantasmes d'images à côté des autres fonctions (Motricité, Mémoire, Attention, perception, concentration, Innovation, Abstraction...).

L'adolescent vit un problème d'organisation psychique, mais le vrai problème réside dans l'intensité, la cadence et la durée d'utilisation de ce langage spécifique, parce que s'il n'est pas trop compliqué c'est qu'il est passager, et il représente une conséquence de la défense naturelle contre le stress de cette phase du développement, mais en s'intensifiant, ce langage signe une pauvreté d'énergie d'investissement et une volonté inconsciente de ne pas vouloir passer à l'âge adulte, ce qui pousse l'adolescent à montrer des comportements régressifs et le refus par son « Moi » à faire un nouvel effort de refoulement vers l'inconscient et l'évitement du conflit avec le « Soi » qui déverse des pulsions que le « Moi » n'a pas pu contrôler ou satisfaire et a recouru à leur inhibition en tenant compte du principe, ce qui donne une pauvreté du vécu psychique interne et par conséquent une rupture et la création d'une distance entre l'individu et l'objet qui se situe en dehors du groupe d'amis, et la régression le fait de l'arrêt du temps vécu.

La pensée et l'activité psychique chez l'adolescent :

Cette langue spécifique représente une inhibition mentale puisque les idées ne sont pas claires et sont inadaptées, et le discours produit traduit une pensée régressive limitée dans le cadre du groupe d'amis puis une obstruction spontanée de la pensée suite au fait de l'activité obstruant, d'autant plus que la

langue est l'une des ressources riches du développement de l'intelligence de l'individu et de son dictionnaire lexical.

Cette langue spécifique est le produit de l'insatisfaction des pulsions par le « Moi », (Cherradi, N.2011 :p258)¹ stipule qu'il s'agit là « d'une inhibition Intellectuelle et un lien symbolique entre le produit intellectuel et le produit à vocation sexuel et que le Moi s'est réfugié loin des sources pulsionnels et s'est

1-نادية شرادي، التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011. protégé contre les réprimandes du Sur-moi en évitant le conflit avec lui », de plus la société dotée de sa culture et ses coutumes empêche de satisfaire les pulsions du soi qui sont le produit de cumuls et dont les sources se sont diversifiées (l'invasion culturelle occidentale, l'absence des limites dans la socialisation parentale, continuité de satisfaction du plaisir infantile), de ce fait le Moi de l'adolescent s'est trouvé en position de contradiction émotionnelle, d'un côté les exigences du Moi sont chargées d'un contenu contraire au premier composant de l'appareil psychique qu'est le Sur-moi, et c'est pourquoi il a eu recours à cette langue spécifique pour fuir cette contradiction et éviter le conflit et l'anxiété générée, et vivre ses malheurs au sein d'un groupe avec qui il partage les mêmes sentiments.

En somme, cette langue spécifique est une position de réadaptation du Moi, ou bien comme une deuxième hypothèse, elle représente une satisfaction déguisée des pulsions du soi avec un langage spécifique que la société ne comprend pas, et pour éviter les reproches du Sur-moi individuel et collectif, en fin de compte ce langage joue le rôle d'un mécanisme d'inhibition évitant l'entrée en conflit avec le Soi et le Sur-moi.

L'impact de l'environnement extérieur et la séparation sur l'adolescent :

Les difficultés économiques, le manque de travail, et les idées de lien sexuel permanent avec un partenaire du sexe opposé ne pouvant jamais se réaliser du fait des coutumes sociales, n'acceptant ce lien que par le biais du mariage, qui requiert une autonomie financière du foyer parental et la sortie du principe de plaisir infantile et la préparation à la vie d'adulte, qui signifie devenir responsable, sont les raisons qui laissent l'adolescent percevoir la difficulté de ce lien, le poussant à prévoir le danger et se stresser en s'exprimant

à travers cette langue spécifique qui en quelque sorte est le signal d'alarme qui informe que le danger pressentie est imminent, tout ça pour que le Moi se prépare à y faire face, mais et par honte et en empruntant cette langue spécifique le Moi essaye de se défendre contre le danger interne représenté par la demande instinctuelle, surtout que l'appareil génital sexuel de l'adolescent est mure comme pour l'adulte et l'adolescent ne sait quoi faire avec, et est en situation perplexe, et du danger externes pour les causes socio-culturo-économiques.

Cette langue spécifique est une partie d'un tout qui s'est manifesté de la sorte et comme un symbole, vu les facteurs contextuels vécus dans le temps et l'espace, qui caractérisent la vie moderne où domine l'ordinateur, le numérique, la mode et la violence de l'expression dans tout les domaines comme seul moyen de communication entre les individus et les nations et qui n'est qu'un symbole exprimant un stress généré d'une vie psycho-émotionnelle pleine d'expériences traumatisantes du passé (séparation de l'utérus de la mère lors de la naissance, sevrage du sein, entrée scolaire, séparation de l'adolescence et préparation à la vie adulte), gravées en mémoire et réapparu au présent comme des signes mnésiques quand l'individu rencontre une situation identique, et comme toute séparation provoque une crise et un stress exprimé d'une façon appropriée selon le stade de développement vécu, à la naissance par le cri à l'occasion de la première respiration mais selon (Ait Sahlia,R.1975 :p105)¹ le nouveau- né exprime une souffrance vu les mouvements de crispation de tout le corps, au sevrage par la régression, à l'entrée scolaire par le refus et l'inadaptation, et à la sortie du stade d'enfance vers l'adolescence et de l'adolescence vers le stade adulte par l'empreinte de modes de lutte dont il fait partie ce langage spécifique, en résumé chaque séparation réveille un stress lié à la séparation de la mère à la naissance d'après (Sigmond ,F .1981 :57)².

L'expression du stress par les signifiants linguistiques :

De ce qui précède, on peut dire que l'adolescent en empruntant cette langue spécifique exprime le stress qu'il sent profondément du fait qu'il est poussé à se décider de quitter un stade de développement qui lui est cher vers le stade final de l'adulte, ce qui stress son Moi vu que ce dernier stade est nouveau pour lui et non encore exploré et découvert c'est pourquoi il est indécis, soit rester au premier stade tout près de l'enfance après le deuil qu'il a observé lorsqu'il a quitté l'enfance vers l'adolescence, qui est nécessaire au développement dans toutes ses composantes psychologiques, cognitives,

sociales, affectives, soit entrer au monde des adultes sous le fardeau des responsabilités et la langue spécifique dont on parle est un mécanisme d'adaptation et d'essai spécial et un moyen de communication compris uniquement par celui qui éprouve les mêmes sentiments et c'est un repli sur soi-même dans un groupe de pairs, et un indice de peur d'un monde incertain et ignoré pour lui (Peur de la séparation et la perte d'un statut familial où ces besoins sont satisfait par l'autre), « le réveil de son conflit psychique et une partie de la résolution du conflit inconscient et un désir inconscient de se punir soi-même en exploitant les sentiments pour le parent du sexe opposé dans la

1- Ait-Sahlia,R, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, 2eme éd, Faculté des lettres et sciences humaines, Université d'Alger,1975.

2-Freud,S,Inhibition, Symptome et angoisse, 7 éme éd, P.U.F, Paris,1981.

relation œdipienne » selon (Danon-Boileau,H.1984 :235)¹, et ce phénomène exprime également l'inexistence dans la société de l'idéal modèle Adulte des fantasmes du jeune avec le quel il peut s'identifie, vu la différence des générations sur tout les plans (culture, mode...) et l'invasion culturelle occidentale qui a emprisonné l'adolescent dans une planète propre à lui et à ses pairs et étrange pour les autres membres de la société, donc ce langage spécifique est un signal d'alarme à plusieurs sens, que les chercheurs toutes spécialités confondus sont tenus de déchiffrer et par conséquent comprendre ce petit adulte en détresse, vu que ce phénomène est passager et normal pour une phase de importante de la vie

Selon (Marie-Thérèse.2004 :24)², l'adolescent, pour asoir sa personnalité et construire son Moi opère une série d'identifications successives, d'une individualisation et où le père était à l'enfance le modèle mais l'adolescent l'a surpassée et a commencé à rechercher d'autres modèles d'identification dans son vécu qui le fascinent (Stars de sport, chanteurs, des amis âgés, enseignants, éducateurs), pour substituer l'image paternelle avec une forte demande affective, parce que cette identification est nécessaire à la construction de la personnalité, et en quittant plus tard ces modèles, l'individu acquiert son individuation propre à lui ,tout en assouvissant ses désirs et ses conflits et en même temps préserver la communication et la relation avec ses parents, vu que la séparation d'avec ses parents et son individuation sont deux positions contradictoires et par

conséquent il demande son indépendance dans la révolte, et en même temps se comporter comme un enfant en quête de la consolation maternelle et familiale, donc ce langage spécifique d'un point de vue psychologique n'est que l'expression d'une souffrance d'étape et la difficulté de scolarisation et une peur de l'avenir et n'a rien de malade, mais si la position contradictoire est forte, l'enfant va refuser d'apprendre à l'école, soit avec agressivité et révolte contre l'enseignant en adoptant une position dont ce langage joue bien le rôle, ou bien apprendre et obéir et rechercher la réconciliation totale avec l'enseignant, ce qui empêche son autonomie en faveur d'un apprentissage réel, mais malgré ça l'effet de la contamination reste posé à tout moment et peut l'entraîner dans le phénomène, vu que sa personnalité n'est pas encore assise et il peut être influencé par l'autre.

1- Danon-Boileau, H, les études et l'échec de l'adolescence à l'âge adulte, Paris, Payot, 1984.

2-Marie .Thérèse Auger, Christiane, Boucharlat, Elèves « difficiles » profs en difficulté, 5ème éd, Imprimerie des monts du lyonnais, Lyon, 2004.

Cette langue spécifique confirme ce à quoi sont partis les psychanalystes,

que l'adolescence surtout chez les garçons est une régression pour ce qui a trait au jeu de mots et la plaisanterie perfide et la recherche de positions collectives

qui les sécurisent, de ce fait l'effort fournit par l'adolescent pour s'éloigner des parents est la plus grande préoccupation, et la recherche de nouvelles relations qui prennent la forme d'amitié étroite en évitant le sexe opposé et la complémentarité qui caractérise l'entrée à l'adolescence, et cette langue est un déguisement de la fragilité et la qualité des sentiments et des idées et l'échange d'opinions et la réalisation de projets dans un monde virtuel et possible avec la domination de l'abstrait et la pensée virtuelle déductive, parce que avec l'acquisition de ces capacités l'adolescent acquiert l'illusion de la force à laquelle s'oppose l'insuffisance des réalisations concrètes, c'est pourquoi il se retire sur le plan affectif et d'une façon dédoublée, et cache le stress et l'inhibition causés par la pauvreté des objets, et pour y résister il utilise ses nouvelles capacités dans la pensée et recourir à la sublimation intellectuelle, le renforcement du Moi Idéal et le changement du Soi avec l'usage de cette langue spécifique. D'une façon extrême, il fait l'usage d'alternatives répressives contre son Soi et se réfugie dans la mystification et l'isolement.

Les difficultés et les crashes économiques, sociales, le divorce ont déséquilibré la famille et les parents ne donnent plus l'importance à leurs enfants comme avant et sont gênés et s'incriminent eux-mêmes, se sentent inférieurs et indisponibles pour leurs enfants en ne les suivant pas sur le plan éducatif et didactique et préfèrent le rôle affectif, et ne leurs tracent pas les limites de la socialisation, pour éviter le conflit avec eux, et à l'école l'enseignement est fait avec un langage complexe, qui intensifie le sentiment chez les adolescents qu'ils ont une force absolue.

En suscitant ce phénomène langagier chez une frange, et pour l'autre elle s'est réfugié dans le monde de la drogue, et une troisième dans la mystification loin des rites et dogmes de la société, comme si ces franges juvéniles ne sont pas d'une même société ou veulent se venger d'elle en utilisant une autre langue et enfreiner ses lois, ses limites et règles et ses coutumes et laisser voie libre à l'utilisation de la communication par le corps et la mode qui se sont ajoutés à cette langue spécifique, traduisant l'absence de modèles adultes ayant la force, l'autorité et les qualités recherchés avec les quels ils peuvent s'identifier, c'est pourquoi pour asseoir sa personnalité cet adolescent s'identifie aux modèles injectés par les médias occidentaux dans notre société, et se met à la recherche de l'autre, le seul qui peut l'accepter en tant que tel.

La langue du point de vue de la psychologie de développement et la sociologie :

La langue comme indice de développement :

L'image du corps de l'adolescent change du fait de la maturité et le développement sur les plans physique, physiologique, psychique et sociales marqués par l'émotion, la sévérité, l'impression étrange, la comparaison avec les autres, il se cherche lui-même à travers les autres et il donne une grande importance à l'image esthétique du corps qui le lie à la société et gêne son adaptation sociale et l'augmentation de la force chez lui le laisse acquérir une confiance au point de l'orgueil et le sentiment d'être fort chez les uns et chez les autres le sentiment d'infériorité et l'imitation pour rester en groupe, ce qui accentue le phénomène.

Cette langue spécifique sépare deux mondes différents, un monde réel d'adulte et un monde de rêves pour adolescent, avec laquelle il exprime ses angoisses à ses pairs loin des parents, et cherche avec eux un investissement

affectif net, et réalise son identité avec l'aide du pair qui le ressemble, le comprend, l'écoute, elle peut exprimer l'échec scolaire, l'absence d'autocontrôle émotionnel et des limites exprimés par les éclatements de rires, l'opposition, la colère, la délinquance, le bénévolat, le sacrifice.

L'adolescent par conséquent se trouve en conflit avec les aînés qui ne comprennent pas sa langue chargée de signes et ont besoin du temps pour la déchiffrer ce qui lui fait perdre un temps précieux tout en minimisant ses capacités et en fin tomber dans la déception ou même la maladie psychique qui sera le dernier refuge pour lui, sauf s'il obtiendra assistance et aide d'un adulte qui le comprend et ne le juge pas.

L'Anormalité et la faiblesse du Soi

De nature l'être humain est un être social, qui vit dans un groupe avec le quel il réagit, ce groupe lui trace les normes de ses comportements, la manière de communiquer à travers le consensus social, c'est le modèle social où sont distribué les rôles et les responsabilités, et tout refus par quelque membre qu'il soit de ces règles pousse le groupe à l'isoler pour préserver sa force d'union, et pour que les membres obéissants se sentent plus stables, organisés, et solidaires, mais toute impunité par le groupe envers les contrevenants des normes plonge le groupe dans le désordre du système, des mœurs, l'homogénéité c'est ce qu'on appelle l'Anormalité et cette langue spécifique fait partie, et dont la société est appelé à y faire face à tout les niveaux (famille, école, médias, spécialistes...).

Par la socialisation, l'éducation, la communication, et la lutte contre l'invasion culturelle occidentale par des moyens appropriés et laisser se reconstituer une scrupule à l'intérieur du soi du jeune obéissant aux normes sociales, « parce que l'enfant apprend les vertus des personnes avec qui il s'entretient, et l'existence de cette langue dans la société entre dans ce contexte, elle est apprise par l'enfant et se propage », selon (El sayraffi. 1996 :14)¹ qui ajoute que « La diminution d'estime du soi chez les individus est un facteur poussant à la déviation de la norme », et le sentiment d'infériorité et la vulnérabilité de la personnalité des jeunes est derrière le phénomène.

Rôle de la socialisation :

Cette langue spécifique juvénile d'après(El Harbi .2000 : 01)² est un échec de la socialisation de toutes les instances de la société (échec de l'éducation familiale, de l'enseignement à l'école, négativité des institutions

sociales, culturelles et sportives) qui n'ont pas pu épargner les jeunes de ce fléau pour des raisons multiples, donc des efforts sont à déployer à ce niveau pour immuniser les générations futures et sauver ceux qui en sont contaminés par ce phénomène langagier.

Approche thérapeutique :

Pour faciliter l'insertion de l'adolescent dans la société à nouveau, il faut d'abord comprendre cette langue spécifique pour s'en servir comme outil de diagnostic des angoisses, préoccupations et problèmes réels des jeunes, et de décider s'il s'agit d'une pathologie ou d'un phénomène passager propre au stade de développement, à fin d'aider l'adolescent à continuer son développement et sortir de cette crise, et réformer l'éducation pour ce qui à trait à l'aspect humain en recrutant des enseignants compétents, savant communiquer dans la langue académique évoluée et simple, pouvant servir de bon modèles avec qui s'identifient nos jeunes qui seront attirés vers elle, et réformer les programmes scolaires pour qu'ils répondent aux besoins et spécificités du stade de

1- الصيرفي، عبد الله عبد الغني، التنبؤ بانحراف الأحداث من خلال الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات بالملكة العربية السعودية، وزارة الداخلية، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، 1996.

2- الحربي، بندر بن ساعد، علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات الشخصية للأبناء من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2000.

développement en intégrant des cours sur des points comme (l'autonomie, la camaraderie, le passage du corps au jouet, du jeu au travail, des règles familiales aux lois communautaires) et surtout accélérer l'accession à la logique formelle et pouvoir raisonner sur des hypothèses qui libèrent la pensée du vécu, du concret, la critique de la société d'entourage, du conformisme...

L'adolescent se situe entre deux extrêmes : la rêverie et la réflexion ordonnée, c'est pourquoi il faut l'aider à réaliser son soi en lui procurant tout les moyens dont il a besoin et à tout les niveaux (famille, école, centres, maison de jeunes, Associations culturelles, clubs sportifs...) pour qu'il réussit le pari de sortir de sa crise juvénile avec moins de dégâts et devenir un membre actif et utile à la société tout en réussissant sur le plan intellectuel, pédagogique et scolaire.

Conclusion :

Suite à cette recherche, nous pouvons dire que la question est relative, non alarmante et demande de la compréhension de la part des intervenants du terrain, et une prise en charge de cette frange juvénile, tout en souhaitant que ce phénomène fera l'objet d'une étude empirique auprès d'un échantillon représentatif pour dégager les causes réelles qui sous-tendent la question.

Bibliographie :

- 1-نادية شرادي، التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
- 2- الحربي، بندر بن ساعد، علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات الشخصية للأبناء من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2000.
- 3- الصيرفي، عبد الله عبد الغني، التنبؤ بانحراف الأحداث من خلال الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات بالمملكة العربية السعودية، وزارة الداخلية، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، 1996.
- 4-Ait-Sahlia,R, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, 2eme éd, Faculté des lettres et sciences humaines, Université d'Alger,1975.
- 5- Blos,P, les adolescents, essai de psychanalyse,1ere éd,Paris,Stock,1971.
- 6-Danon-Boileau,H,les études et l'échec de l'adolescence à l'âge adulte,Paris,Payot,1984.
- 7-Freud,S,Inhibition, Symptôme et angoisse, 7 ème éd, P.U.F, Paris,1981.
- 8-Guillemot, D et Crombez,Y, l'enfant inhibé, 1ère éd, P.U.F, Paris,1989.
- 9-Labrell Florence, 1997, L'apport spécifique du père au développement cognitif du jeune enfant, Enfance,n°3,p.367-369.
- 10-Le camus Jean et al, 1987, Modalités et facteurs de la transformation des rôles parentaux, Bulletin de psychologie, p.423-433.
- 11- Marie .Thérèse Auger, Christiane, Boucharlat, Elèves « difficiles » profs en difficulté, 5ème éd, Imprimerie des monts du lyonnais, Lyon, 2004.
- 12-Muldworf Bernard, 1972, Le métier du père, Casterman poche, Paris.
- 13-Paquette Daniel « La relation père-enfant et l'ouverture au monde », Enfance 2/2004(Vol. 56), p220-225.