

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



ISSN 2311-5181

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Liban - Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



العام الرابع - العدد 37 - ديسمبر 2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة: د. سرور طالبلي

المؤسس ورئيس التحرير: أ. جمال بلبكاي

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



ISSN 2311-5181

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
- د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)
- د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)
- د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
- د. طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)
- د. طول عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.م.د. فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
- أ.د. شحاتة سليمان محمد سليمان (جامعة القاهرة، مصر).
- د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)
- د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
- د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
- د. سليمان صبرينة (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
- د. لالو سوفريادي بن مجيب (جامعة متارام الإسلامية الحكومية، إندونيسيا).
- د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر)
- د. نعموني مراد (جامعة لونيس ي علي، البليدة 2، الجزائر)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- أ.م.د. مهدي علوان القريشي (جامعة واسط، العراق).
- د. بلمداني نوال (جامعة معسكر، الجزائر).
- د. حسن زربية (جامعة قفصة، تونس).
- د. خويلد أسماء (جامعة الجلفة، الجزائر).
- د. سماح بلعيد (جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر)
- د. عبد القادر الجبارين (جامعة الخليل فلسطين).
- د. علي سلطاني العاتري (جامعة تبسة، الجزائر).
- د. لعيد وليد (جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر)
- د. مزاراة نعيمة (جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2)

التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).
- د. عبلة حسن (جامعة لينكون، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية).
- أ. وليد شموري (جامعة محمد بوضياف / الجزائر).

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر

فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

ISSN 2311-5181

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • مفهوم السيادة النصفية للمخ والقدرات اللغوية للنصف الأيسر والأيمن من المخ، د. يمينة عطال/جامعة باتنة، الجزائر.
- 25 • معنى الحياة في علم النفس الباحثة/فاتن السكافي الجامعة اللبنانية، بيروت.
- 39 • المغاربة في مواجهة الاحتلال البرتغالي: "منطقة دكالة أنموذجًا" د. أنس الصنهاجي/كلية الآداب والعلوم الانسانية ظهر المهرز فاس، المغرب.
- 51 • واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم: دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، أ.فاضل فايزة - أ.سعدون سمية/المركز الجامعي، عين تموشنت.
- 65 • فعالية وحدة تعليمية مقترحة في المغرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، د.جاكاريجا كيتا/جامعة السلطان زين العابدين ماليزيا (UniSZA).
- 87 • الإسهامات الفكرية لـ (زواوة) في القرن السابع الهجري (دراسة في عوامل إشعاع بجاية ومظاهره)، د. حاج بنيرد/جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- 97 • داروينية المعرفة عند كارل بوبر وميتافيزيقا العوالم الثلاث؛ إشكالية المنهجية وسؤال القيمة، أ. عمران جودي/جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- 109 • القبائل العربية في الجزيرة الفراتية العليا في تركيا الباحث حسين بكر علي/جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
- 127 • القياس الموضوعي للفصام من خلال تطبيق اختبار الشخصية متعدد الأوجه منيسوتا الإصدار الثاني MMPI-2 ، د.مليوح خليفة/جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر - الباحثة:وزاني أمينة/جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- 137 • ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بمتوسطة عبد العزيز الحاج، الشّارف، الجلفة، الجزائر بن عبد السلام محمد و د. حرواش لمين/جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.

الافتتاحية

باسم الله المولى الأجلّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

يسر هيئة تحرير « مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية » أن تضع بين أيدي قرائها العدد السابع والثلاثين، لشهر ديسمبر 2017.

وقد احتوى العدد على مواضيع كثيرة ومتنوعة من البحوث منها النظرية، ومنها الميدانية التطبيقية التي تعالج بعض المشكلات الواقعة في مجتمعاتنا واقترح الحلول المناسبة لها، مقدّمةً للقارئ سواءً كان تربوياً متخصصاً أو مهتماً بالشأن التربوي أو العلوم الإنسانية والاجتماعية عموماً.

وما يسعنا في الأخير إلا القول أن المجلة مفتوحة لكل من يريد الاستفادة من هذا الفضاء العلمي، ونكون أسعد بتقديم اقتراحاتكم وملاحظاتكم، لأننا بكم نرتقي ونتطور، كما أننا نعمل باجتهاد من أجل استمرار المجلة وتقديم الأفضل دائماً.

والله من وراء القصد وهو يهتدي السبيل ،

رئيس التحرير / أ. جمال بلكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2017

مفهوم السيادة النصفية للمخ والقدرات اللغوية للنصف الأيسر والأيمن من المخ

د. يمينة عطال/جامعة باتنة، الجزائر

ملخص :

من المصطلحات الشائعة التي ارتبطت بوظائف المخ مفهوم السيطرة المخية أو السيادة النصفية للمخ، ومن خلال دراسة تاريخ بداية البحث في وظائف المخ ونصفي الكرة المخية يتضح أن مفهوم السيطرة المخية أو السيادة النصفية للمخ يرجع إلى عالم الأعصاب جاكسون بفكرته عن الجانب القائد من الدماغ.

وقد أشار إلى هذا المفهوم أيضا عالم الأعصاب هيوغولييمان (Hugo Liepman)، حيث أشار إلى سيطرة النصف الأيسر لدى معظم الأفراد، وبين أن النصف الأيسر من الدماغ هو الذي يسيطر على الحركات الإرادية واللغة والمنطق وبالتالي ظهر مصطلح السيادة النصفية للمخ.

ويمكننا القول ان أساس البحث في هذا المفهوم هو البحث في القدرات اللغوية للنصفين الكرويين للمخ ، فقد كان اهتمام الباحثين منصبا حول أي النصفين يضطلع بقدرات لغوية أكثر من الثاني ، أو بمعنى آخر أي النصفين الكرويين للمخ له السيادة في الوظائف اللغوية المختلفة سواء الشفوية أو المكتوبة ، اللفظية أو غير اللفظية .

لذا يمكننا ان نقسم عناصر هذا المقال الى عنصرين أساسيين الأول حول مفهوم السيادة النصفية للمخ ومختلف التعاريف والمميزات هذا المصطلح.

والثاني حول القدرات اللغوية للنصفين الكرويين للمخ ، أي ماهي وظائف كل نصف كرة مخية فيما يخص فهم واستقبال اللغة أو انتاجها بكل اشكالها واقسامها .

الكلمات المفتاحية : السيادة النصفية للمخ – النمط الأيسر – النمط الأيمن – النمط المتكامل – الوظائف اللغوية للنصف الأيسر – الوظائف اللغوية للنصف الأيمن.

مقدمة:

المخ أكبر معجزة لله في خلقه، حير ومازال يحير العلماء الى يومنا هذا، وفي العصور القديمة حيكته حوله الاساطير والخرافات وحاولوا سبر اغواره بشق الطرق الوسائل حتى اللإنسانية أحيانا.

ويعتبر المخ القائد بلا منازع فهو الذي يستقبل وينظم ويخطط وينفذ ويتحكم في كل الوظائف الحيوية الإنسانية وفي كل القدرات والسلوكيات الإنسانية .

إن الجهاز العصبي بأقسامه البسيطة والمعقدة، يقوم بإدارة حياتنا الجسمية والنفسية والاجتماعية، بتناسق وتكامل متناه، وسلامته هي أساس قدراتنا على استقبال واستيعاب المثيرات الداخلية أو الخارجية، والقدرة على التكيف والتفاعل مع العالم المحيط بنا.

ويقوم الجهاز العصبي بالسيطرة على أجهزة الجسم المختلفة، لضبط وتكييف وتنظيم العمليات الحيوية المختلفة الضرورية للحياة بانتظام، وينقسم الجهاز العصبي إلى قسمين أساسيين هما الجهاز العصبي المحيطي أو الطرفي والذي يحتوي على جميع الخلايا العصبية المنتشرة في الجسم عدا الدماغ والحبل الشوكي، وتمثل وظيفته الأساسية بنقل المعلومات بين الجهاز العصبي المركزي وأعضاء الجسم المختلفة كالحواس والجلد والمعدة وغيرها.

أما الجهاز العصبي المركزي، فهو يتألف من الدماغ والحبل الشوكي وتشتمل على المراكز الدماغية التي تتحكم في التذكر والتفكير والأعمال الإرادية، وكذا الأفعال الانعكاسية.

أولاً - مفهوم السيادة النصفية للمخ :

تعددت مسميات السيادة النصفية للمخ بتعدد واختلاف الأطر النظرية التي تناولتها منها: السيطرة الدماغية أو السيطرة المخية، أنماط التعلم والتفكير، أنماط معالجة المعلومات، التجنيب، الجانبية المخية، التخصص المخي... إلى غيرها من المرادفات. ويعرفها سبرنجر، دوتش (Springer et Deutsch, 2003) : "تميز أحد النصفين الكرويين للدماغ بالتحكم في تصرفات الفرد". ويعرفها بول تورانس (P. Torrance, 1982) بأنها : "ميل الفرد إلى أن يعتمد على أحد نصفي المخ أكثر من الآخر في معالجة المعلومات الواردة إليه".¹

ويعرفها غبرس (1995) : "السيطرة الدماغية مفهوم يقصد به أن المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين أكثر نشاطاً وتأثيراً في سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة في النصف الآخر، وقد يسيطر أحد النصفين على سلوك الفرد".²

أما الشقيرات (2005) فيفرق بين ما يسميه الجانبية وهي (Lateralisation) والسيطرة (Dominance) ويقول : "إن اللاتماثل في وظائف نصفي الدماغ يؤدي إلى مفهوم الجانبية والذي يعني أن وظيفة معينة تتمركز في جانب معين من نصف الدماغ، وهي تتأثر بعوامل بيئية ومحددات جينية، مثل: الجنس واليدوية، وهو مفهوم نسبي وليس مطلقاً، أما السيطرة فتشير إلى الفروق بين نصفي الدماغ في التخصص الوظيفي... وعندما نقول أن اللغة متمركزة في النصف الأيسر فكأننا نقول أن هناك سيادة أو سيطرة للنصف الأيسر على الأيمن بالنسبة للغة".³

أما برنار كادي (Bernard Cadet, 1998) فيستخدم مصطلح اللاتماثل المخي (L'asymétrie hémisphérique) ويقصد بها : "لدى الكائن البشري العادي أحد نصفي الكرة المخية يهيمن (يسيطر) وظيفياً على الآخر، وهذا يترجم بطريقة واضحة في الحياة اليومية بكون الشخص أيمن أو أيسر، والتفضيل اليدوي هو إحدى تأثيرات اللاتماثل المخي...".⁴

رغم المحاولات العديدة للباحثين في شتى المجالات النفسية والنفسوعصبية والمعرفية، لتحديد مفهوم السيادة أو السيطرة المخية، إلا أنه يبقى بعض الغموض يكتنف هذا المفهوم، وذلك لعدم الاتفاق في تعريفه، وكذا تحديد خصائصه وتفسير كيفية استقراره لدى الفرد الواحد، لكن يمكننا أن نوجز أهم خصائص السيادة المخية من خلال التعريفات السابقة فيما يلي.

إن السيطرة أو السيادة المخية ظاهرة نسبية وليست مطلقة، أي قد يستخدم الفرد الواحد أنماطاً متعددة لكن الغلبة لأحدها.

¹ معمريّة، بشير (2009). علاقة المخ بالتحكم في السلوك الإنساني، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (الجزء الخامس)، ط 1، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. ص 99

² الحازمي، هناء بنت محمد سليمان (2006). فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف الكروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية. ص 19

³ الشقيرات، محمد عبد الرحمن (2005). مقدمة في علم النفس العصبي. ط 1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص 110-111.

⁴ Cadet, bernard (1998). *Psychologie cognitive*, IN PRESS édition, Paris 198

إن السيادة المخية لأحد النصفين لا تعني أن النصف السائد هو الذي يقوم بكل النشاطات، والآخر غير المسيطر يبقى خاملاً. إن السيطرة المخية لدى غالبية الناس تكون في النصف الأيسر، وتتضح من خلال الكتابة باليد اليمنى. تتأثر السيطرة المخية بعامل الوراثة، والخبرة، والجنس، واليد المفضلة.

ثانياً. النظريات المفسرة لأنماط السيادة المخية :

لقد تعددت الواجهات النظرية التي حاولت تفسير كيفية حدوث السيادة المخية، أو أنماط معالجة المعلومات الخاصة بكل نصف كروي، فنجد منحيين رئيسيين تمثلان في وجهة النظر البيولوجية، ووجهة النظر النفسية.

أ. الاتجاه البيولوجي :

ويمثله العديد من الباحثين المختصين في علم الأعصاب، والفيزيولوجيا، والطب النفسي العصبي، وبدوره يحتوي على عدة اتجاهات أو نظريات حاولت أن تفسر ظاهرة السيادة أو السيطرة المخية ومن هذه النظريات: النظرية التشريحية والنظرية الهرمونية والنظرية الإحصائية.

1. النظرية التشريحية :

لقد ركزت هذه النظرية على الفروق التشريحية الملاحظة على نصفي الكرة المخية، واختلاف هذه الفروق حسب نمط السيادة أو اليد المستخدمة في الكتابة، وتفترض أن الفروق التشريحية والبنائية بين النصفين الكرويين قد تفسر الفروق أو عدم التماثل الوظيفي بين نصفي الكرة المخية، ومن بين الفروق التشريحية المذكورة ما يلي:

إن الشق الجانبي أو شق سيلفيوس يكون على العموم أطول في الجهة اليسرى.

إن سطح القشرة الجدارية والصدغية الخلفية أكبر حجماً في الجهة اليسرى، وكذا المنطقة المسماة المسطح الصدغي (Planum Temporale) التي لها دور في تكامل الجوانب الإدراكية والدلالية لأصوات الكلام، وهذه المنطقة وبالتحديد التي تقع فوق التلفيف الصدغي هي منطقة لغوية مهمة وتضم جزءاً كبيراً من منطقة فرنيك، وتكون أكبر حجماً منذ الأسبوع 31 من الإخصاب وهذا التباين في البنية التشريحية بين النصف الأيمن والأيسر له علاقة بدرجة التجنيب الوظيفي للغة. ويلاحظ أن هذه الفروق تكون أحياناً صغيرة أو معكوسة لدى الأشاؤل (Les gauchers).

هناك عدم تماثل تشريحي آخر يلاحظ على مستوى منطقة بروكا في الفص الجبهي، فمجموع التلافيف والشقوق (Plis) يكون أكثر انتشاراً واتساعاً في الجهة اليسرى.

النصف الأيمن أكبر حجماً وأثقل من النصف الأيسر والقطب (Pole) القفوي الأيسر أعرض ويتجه أكثر إلى الخلف من الأيمن، وهذا يلاحظ أيضاً لدى الرضع.

وقد وجد غور وآخرون (Gur et al, 1980) أن المادة الرمادية نسبة إلى المادة البيضاء أكبر في النصف الأيسر، خاصة في المناطق الجبهية.

وحديثاً اكتشف أن الدوبامين يكون بكميات أكبر في بعض مناطق النصف الأيسر، بينما السيروتونين يكون بتركيز أكبر في

بعض مناطق النصف الأيمن، وكذا بالنسبة لـ GABA والأستيل كولين¹.

¹- Cohen ,henri (1993). Neuropsychologie expérimentale et clinique (processus , spécialisation, dysfonctionnement) , Gaetan Morin éditeur , Canada.p11-13

.ويضيف الشقيرات :

* هناك لا تماثل في المهاد، فالنواة الخلفية الجانبية والتي ترسل إلى القشرة الجدارية تكون أكبر في النصف الأيسر، وكذلك النواة الركبية الوسطى والتي ترسل إلى القشرة السمعية الأولية، تكون أكبر في النصف الأيمن، ويكون المهاد الأيسر مسيطرا بالنسبة لوظائف اللغة.

* النصف الأيمن يمتد أماميا أكثر من النصف الأيسر في حين الأيسر يمتد خلفيا أكثر من الأيمن، والقرن الخلفي للبطينات الجانبية يميل أن يكون خمس مرات أطول في الأيمن منه في الأيسر، هذا وتتأثر اللاتماثلات التشريحية بالجنس واليدوية.¹ ويضيف كوهن وآخرون (Cohen et al 1993)، إن التساؤل المطروح هو معرفة ما إذا كانت هذه اللاتماثلات التشريحية تفسر تجنب اللغة، أو التفضيل اليدوي أو كلاهما، ومن الممكن أن تكون هذه اللاتماثلات لها علاقة مباشرة باللغة وبالأخص جانبها التعبيري (التنفيذي) والحركي، وذلك لأن أغلب الفروق التشريحية ظاهرة أكثر في المناطق التي لها دور في الفهم اللغوي، ويبقى التساؤل أيضا حول معنى منطقة أو باحة (aire) أكبر في جانب من آخر، وهل أكبر تعني بالضرورة أحسن وأفضل؟²

أ.2. النظرية الهرمونية :

ومن أشهرها شيوعا نظرية جيشوويندوجالابوردا (Geschwind et Galaburda, 1987)، والتي ترى أن هرمون الذكورة يلعب في المرحلة الجنينية دورا أساسيا في تحديد وتعديل التناظر المخي.³

وقد بينت بعض الأبحاث أن للهرمونات تأثير في نمو الدماغ، فهرمون التستستيرون يؤدي إلى نمو الجزء الأيمن من الدماغ بصورة متزايدة للجنين، ويظهر بأن له تأثيرا مزدوجا، فبينما ينمو دماغ الجنين في الرحم، تتحكم الهرمونات في طريقة تخطيط الشبكات العصبية لدماغ الجنين، بمعنى أنها تعمل على إيجاد هيكلية معينة للشبكات العصبية ثم تعود لتؤثر مرة أخرى في مرحلة لاحقة من النمو لتجعله أكثر نضجا وجاهزا للعمل.⁴

ويكمن الهدف الرئيسي في هذه النظرية في شرح الترابط القائم بين جنس الذكورة واليدوية اليسرى، باعتبار أن الذكور أكثر استخداما لليد اليسرى من الإناث، ومن ثم نجد أن الذكور أكثر تفوقا في وظائف النصف الأيمن بما في ذلك المهارات البصرية المكانية، كما أنهم عادة ما يشغلون الوظائف التي تحتاج إلى مهارات هذا النصف مثل الهندسة والمهن الموسيقية، والوظائف الفنية الأخرى، بينما تفوق الإناث أكثر في مهارات النصف الأيسر بما في ذلك المهارة اللغوية والمهارات اليدوية، وتفترض النظرية أن هرمون الذكورة يؤخر نضج بعض أجزاء النصف الأيسر، ونتيجة لذلك تنخفض المهارات اللغوية عند الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى، وهو ما يفسر انتشار صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأفراد، كما يسمح الهرمون بزيادة نمو النصف الأيمن مما يدعم من المهارات الأساسية الموجودة في هذا النصف للوظيفة الحركية أيضا، ومن ثم الميل لاستخدام اليد اليسرى في النشاط الحركي.⁵

أ.3. النظرية الإحصائية :

وتفترض أن عددا معيناً من الوظائف الدماغية يكون موزعا على غالبية المناطق الدماغية، إلا أن مناطق معينة تخدم وظيفة دماغية بصورة أكثر أهمية، ومناطق دماغية أخرى تساهم في هذه الوظائف، كما في الوظائف العقلية فكل منطقة تساهم بدرجات

¹الشقيرات ، محمد عبد الرحمن (2005)، مرجع سابق ، ص 112 .

²Cohen ,henri (1993).opcit , p 13

³عبد القوي، سامي (2004). علاقة أفضلية اليد بالوظائف المعرفية، دراسة نيوروسيكولوجية مقارنة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية. العدد 3 جويلية، أوت، سبتمبر. ص 24

⁴الغوطي ، عاطف عبد العزيز (2007) . العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة ، ماجستير مودعة بكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس / الرياضيات. الجامعة الإسلامية . غزة . ص 27 .

عبد القوي، سامي (2004). مرجع سابق ن ص 24⁵

متفاوتة في كل وظيفة عقلية، مع أن لكل منطقة مساهمتها الأكثر فعالية في وظائف معينة أكثر من غيرها، وبهذا فإن الخلايا الدماغية تنظم نفسها لتقوم بالوظائف العقلية وفقا لطريقة تنظيمية إحصائية، أطلق عليه جون (1990) بالنظرية الإحصائية.¹

ب. الاتجاه النفسي :

ويرتكز هذا الاتجاه على أنماط معالجة المعلومات لنصفي الكرة المخية، عند أداءها لمهام معرفية مختلفة من الانتباه إلى الإدراك لمعالجة معلومات لفظية أو غير لفظية، ومن هذه النظريات نجد :

ب. 1. نظرية النزعة الانتباهية :

ترتكز هذه النظرية على افتراض أن هناك نزعة انتباهية لكلا النصفين الكرويين نحو الجانب العكسي من المجال البصري تتسبب في أسبقية الجانب الأيسر في معالجة المعلومات اللفظية، وأسبقية للجانب الأيمن في معالجة المعلومات غير اللفظية.

ولقد وجد ما يؤكد هذه النظرية - جزئيا - في دراسة ل: باريبو وآخرون (Baribeau et al, 1997)، عندما وجد أن سيطرة المجال البصري الأيمن أو الأيسر تتلاشى عندما يعرض على المفحوصين مهام متزامنة، وربما يعزى ذلك إلى أن النصف الكروي المعنى بمعالجة هذه المعلومات يكون محملا بعبء زائد، وعموما فإن هذه النظرية لم توضح كيفية تأثير العوامل الانتباهية في التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ، كما لم توضح عند أي حد تؤثر المهمة المتزامنة في النشاط وتصبح عبئا زائدا على النصف الكروي للمخ.²

ب. 2. النظرية البنائية :

وهي من أشهر النظريات التي حاولت تفسير أنماط معالجة المعلومات، أو السيطرة المخية، وهي ترى أن الوظائف العقلية المختلفة يتم تجنيبها إلى أحد نصفي المخ بسبب طبيعة البناء الخاص بالجهاز العصبي.

وترتكز هذه النظرية على الفروق التشريحية بين نصفي المخ الموجودة منذ الميلاد كأساس لوجود فروق بينهما في الوظائف، وحسب هذه النظرية فإن الوظائف النفسية ربما تتموضع داخل أحد نصفي الدماغ ثم يتم تجنيبها، أي يختص بأدائها واحد من نصفي المخ.³

ب. 3. النظرية التكاملية للنصفين الكرويين بالمخ :

تفترض هذه النظرية أن هناك طبيعة تكاملية للنصفين الكرويين للمخ، وأنهما لا يعملان بمعزل عن بعضهما، بل يعملان كمنظومة فائقة التكامل خاصة عند تقديم نمطين مختلفين من المعلومات يوافق كل منها نصف كروي محدد، عندها يحدث توزيع لعبء التحيز والمعالجة فيما بينهما.

ويبدو أن هذا الاتجاه التكاملي أقرب إلى الواقعية، ويتفق كل من كاسكي (Caskey, 1989)، جيوريت (Guerette, 1990)، بيرسون (Pearson, 1991)، بيلجر (Belger, 1993)، كويلتي (Quilty, 1999) مع هذا الاتجاه حيث وجدوا أن العين رغم سيطرتها على المجال البصري العكسي فإنها ترسل المعلومات - أيضا- بطريقة غير مباشرة إلى النصف الكروي الآخر ومن ثم تصل إلى كلا

¹ الحازمي، هناء بنت محمد سليمان (2006). مرجع سابق ، ص 19 .

² عبد الواحد، سليمان يوسف إبراهيم (2007). المخ وصعوبات التعلم - رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، ط 1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 25 .

³ عبد الواحد، سليمان يوسف إبراهيم (2007). نفس المرجع ، ص 25 .

النصفين الكرويين وتعالج معالجة مختلفة تبعا لنمط أي منهما، ولذا فإن أغلب الأفراد ربما يستجيبون للمواقف بتكامل عمليات النصفين الكرويين معا اعتمادا على متغيرات المواقف المختلفة.

من خلال عرضنا لأهم النظريات المفسرة لأنماط السيادة النصفية أو أنماط التعلم والتفكير، يتضح لنا أن هذه النظريات لم تتفق على نظرة واقعية واضحة لكيفية حدوث هذه السيطرة المخية أو كيفية استقرارها على نمط واحد دون الآخر لدى الفرد الواحد.¹

ومن هنا يمكن القول أنه لا يمكن الفصل بين وظائف النصفين الكرويين للمخ، رغم تخصص كل نصف في وظيفة محددة وطريقة معالجة مختلفة، إلا أن الحصيلة النهائية هي سلوك نفسي أو معرفي أو حركي على درجة عالية من الوضوح والتكامل، وهذا ما يدل على التكامل الوظيفي بين أقسام المخ المختلفة.

ثالثا. أنماط السيادة النصفية للمخ :

ويقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كليهما معا في العمليات العقلية وتجهيز المعلومات أو السلوك. وقد حدد كل من رينولد زوتورانسوروبانزر (Reynolds,Torance, &Rubenzer,1979)، وصلاح مراد (1982)، ولفينجر (1984) (Wolfinger)، ساند وكارن (Sund, & carn, 1985)، وظائف النصفين الكرويين للمخ وأنماط السيادة النصفية كما يلي :

أ. النمط الأيسر:

ويقصد به استخدام وظائف النصف الكروي الأيسر وسيطرته على العمليات العقلية التي تشمل المواد اللفظية والمنطقية والتحليلية، وقد حددها تورانس فيما يلي : الاستجابة للمثيرات اللفظية، التعامل مع المعلومات بطريقة لفظية. استخدام اللغة في التذكر وفهم الحقائق، الاعتماد على الألفاظ لفهم المعاني، التفكير المنطقي، النظام والتخطيط لحل المشكلات، التفكير التحليلي، التعامل مع مشكلة واحدة في وقت واحد، النقد والتحليل في القراءة والسمع، التجريب في خطوات منظمة، كبت العواطف والشعور، إعطاء المعلومات بطريقة لفظية، فهم الحقائق الواضحة.²

ب. النمط الأيمن :

يعني استخدام وظائف النصف الكروي الأيمن التي تشمل المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية، وقد حددها تورانس كما يلي :

إن التعامل مع المثيرات المصورة والمتحركة إعطاء معلومات عن طريق التمثيل الحركي، الاستجابة للمثيرات الوجدانية، استخدام الخيال في التذكر، فهم الحقائق الجديدة وغير المحددة، الابتكار في حل المشكلات، التعامل مع عدة مشكلات في وقت واحد، عدم الثبات في التجريب والتعلم والتفكير، المبادأة والتفكير المجرد، حب التغيير، استعمال الاستعارة والتناظر، فهم الحقائق الجديدة وغير المحددة.³

¹ عبد الواحد، سليمان يوسف إبراهيم (2007). نفس المرجع ، ص 25 .

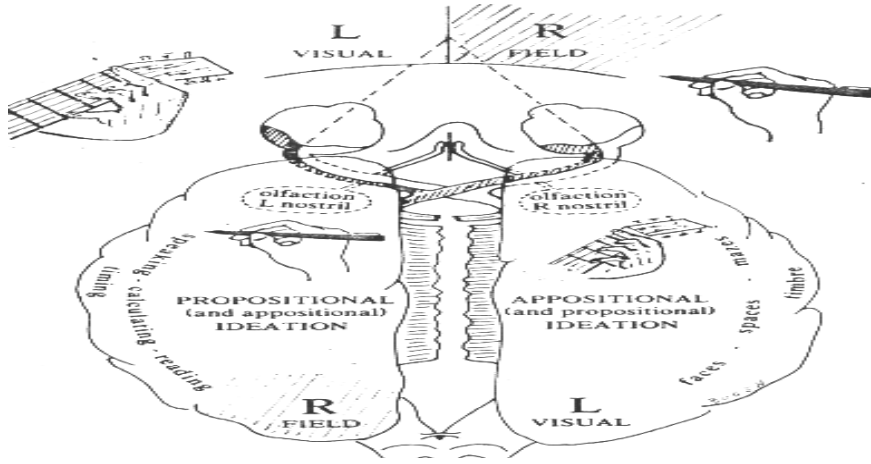
² سلام، صفية محمد أحمد (1991). أثر استخدام الأنشطة البحثية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير لتلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا، العدد الثالث، المجلد الرابع، ص 156 .

³ مراد، صلاح أحمد وآخرون (1982). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة)، العدد الخامس، الجزء (1). ص 12.

ج. النمط المتكامل :

ويعني التساوي في استخدام النصفين الأيسر والأيمن، وهذا يعني أن أصحاب هذا النمط يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي النمط الأيمن والأيسر.

كما أوضح عكاشة (1982) أن النصف الأيسر المسيطر لدى غالبية الناس، يعرف بالنصف المسيطر في الفهم اللغوي، والصيغ اللغوية اللازمة لعملية الاتصال وعمليات التفكير المعتمدة على الرموز اللفظية، في حين يهتم النصف الأيمن بالقدرات اللغوية البسيطة، كالتعرف على الكلمات الشائعة، وفهم اللغة في حدود معينة، فهو لا يملك القدرة على صياغة الكلام، ولا يستطيع التعبير عن نفسه بلغة مركبة، وفي نفس الوقت يشتمل النصف الأيمن على إدراك وتذكر نماذج الاستجابات البصرية والسمعية والمكانية كما في حالة إدراك وتذكر الوجوه أو الأنعام أو علاقة الأشياء ببعضها البعض في الفراغ، مع ملاحظة أنها ليست وظائف مطلقة للنصف الأيمن، فيمكن للنصف الأيسر في حدود معينة أن يفعل ذلك.¹

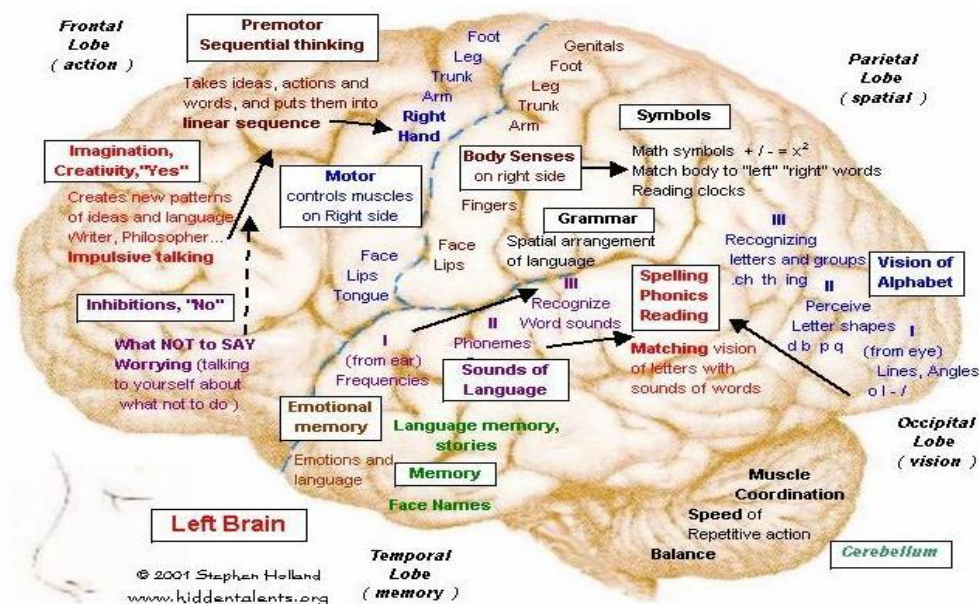


شكل رقم (1) : وظائف النصفين الكرويين للمخ.

وتشير الدراسات والأبحاث التي أجراها سيبريوجازانيجا وليفي (1964) على المرضى مشطوري المخ، أن النصف الأيسر للمخ له السيادة في التعامل مع اللغة وتكوين المفاهيم، وتجهيز المواد المستخدمة في تسلسل وتحليل التفاصيل والتصنيف، والتعامل مع المجردات، وهذه القدرات تشكل الأساس الضروري للكتابة والتحدث والحساب

¹مراد، صلاح أحمد وآخرون (1982). نفس المرجع، ص 12

وحل المشكلات المنطقية¹



شكل رقم (2): وظائف النصف الأيسر من المخ.

أما النصف الأيمن للمخ فله السيادة على وظيفة تكامل المعلومات عبر الزمن، كما في الأدب والموسيقى، كما له السيادة على عملية الإدراك والتعامل مع المسائل المصورة عن طريق الرسم أو الإيماءة، وتصور العلاقات القائمة في المكان، كترتيب المكعبات في تصميمات معينة، ورسم صور للأشياء ذات الأبعاد الثلاثة، والتعرف على الوجوه والأشكال، وتحويل التفاصيل إلى كليات، كما تبين أيضا أن له السيادة على تجهيز المعلومات الانفعالية وإحداث تعبيرات الوجه الانفعالية، كما له دور في الهلوسة والأحلام.²

كما يؤكد ذلك وينتر ووينتر (1996)، بأن النصف الأيمن للدماغ هو الذي يبادر إلى التعامل مع الأمور غير المألوفة نوعا ما، فإذا صارت مألوفة انتقلت إلى النصف الأيسر للدماغ، حيث أن الخبرة السابقة هي التي تحدد أي جانب من جوانب الدماغ سيقوم بأداء المهمة.³

وبذلك نجد أن كلا من النصفين يمكن أن يقوم بمعالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية على قدم المساواة، حيث أنهما متشابهان تماما بالنسبة للمستويات الدنيا لمعالجة المعلومات، ولا يظهر التخصص الوظيفي إلا في حالات خاصة، مثل المستويات العليا، من الإبداع أو حالات النشاط النفسي الأكثر تعقيدا، أو لدى العلماء ذوي التخصصات المتعددة.⁴

كما توصلت العديد من الدراسات أن هناك مرونة في نصفي الدماغ في معالجة المهام، وأن الوظائف ليست منعزلة بوضوح ولكنها متداخلة ومشتركة في مناطق متعددة في النصفين الكرويين للمخ.

¹ معمريّة، بشير (2009). علاقة المخ بالتحكم في السلوك الإنساني، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (الجزء الخامس)، ط 1، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. ص 100-101.

² معمريّة، بشير (2009). مرجع سابق، ص 101.

³ الحازمي، هناء بنت محمد سليمان (2006). مرجع سابق، ص 19.

⁴ العلي، مريم عبد الله (1995). دراسة مقارنة بين المتفوقات عقليا والعاديات في أنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر. ملخص الدراسة منشور في الموقع <http://www.ed-uni.net/ed/> 2011/10/17. ص 137

رابعا. القدرات اللغوية للنصف الأيسر والأيمن للمخ :

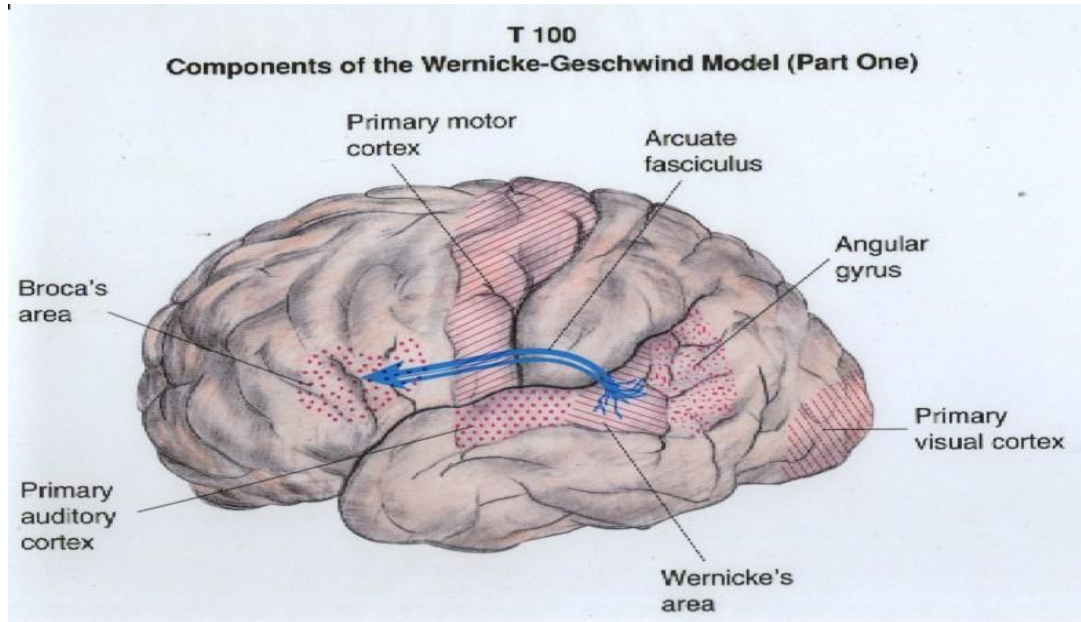
لا يخفى على أحد أن أول من اكتشف المناطق المسؤولة عن فهم وإنتاج اللغة هما العالمان بول بروكا (1865)، وكارل فرنيك والمسماة باسمهما أهم منطقتين تتدخل في النشاط اللغوي.

وبنفس الطريقة جاء ديجرين (Dejrine, 1849 - 1917) وبين أن اضطرابات القراءة والكتابة راجعة إلى إصابات في النصف الكروي الأيسر على مستوى الجزء الخلفي للتلفيف الجداري والتلفيف الزاوي، والتلفيف فوق الهامشي (gyrus supra marginal)¹.

ويصنف أدامس وفكتور (Adams et Victor, 1993) المناطق العصبية المسؤولة عن اللغة إلى منطقتان استقباليتان، ومنطقة واحدة تنفيذية.

أ. المنطقتان الاستقباليتان :

مقاربتان تشريحيًا، فالأولى خاصة بإدراك الكلام المنطوق وتقع في المنطقة الصدغية الخلفية العليا (وهي المنطقة الخلفية لمنطقة 22 من خارطة برودمان)، وتلفيف هاشل (Le gyrus de Haschel) وهو المنطقة 41 و 42، أما المنطقة الثانية فهي مختصة باللغة المكتوبة وتشمل التلفيفة الزاوية (Circonvolution angulaire) (وهي المنطقة 39) في الفص الجداري الخلفي، والتلفيف العلوي الجانبي (gyrus supra-marginal) (وهو المنطقة 40)، والمنطقة الصدغية السفلى (المنطقة 37) التي تربط بين المناطق السمعية والبصرية اللغوية.



شكل رقم (3) : المناطق اللغوية حسب تصنيف فارنيكي - جاشويند

¹Perron-bartollotti, Mercele (2012). Spécialisation hémisphérique et cartographie du langage chez le sujet sain et le patient épileptique : effet des variables inter et intra individuelles / évaluation comportementale , neuropsychologique et neurophysiologique (IRMF). Doctorat présenté à l'université de Grenoble. P 12

ب. المناطق التنفيذية :

وتتعلق بالجانب الحركي للكلام، وتقع في التلفيف (أو الفص) الجبهي السفلي الخلفي (المناطق 47، 45، 44) وهناك نتائج حديثة تبين تدخل المناطق الحركية والقبل حركية وبعض المناطق في الفص القفوي.

ويضيف لوفبري (Lofebvre, 2007) تقسيما أكثر وضوحا للمناطق التي تنشط أثناء مهمات لغوية كما يلي:

1. المنطقة القفوية فوق المخططة اليسرى : (La région occipitale extrastriée gauche) ويفترض بترسون (Peterson 1990) أن هذه المنطقة مختصة في ما يسمى بالمعجم الهجائي (le lexique orthographique).

2. المناطق الحركية للغة : فالكلام يتطلب حركات محددة في الجهاز الكلامي المسؤول عن إصدار الأصوات اللازمة للكلام، إن هذه الوظيفة تنشط نطاقا واسعا من البنيات العصبية الحركية والقبل حركية للنصف المخي الأيسر، بما فيها التلفيف قبل المركزي (gyrus précentrale)، المنطقة الحركية الإضافية، المنطقة الأمامية من القشرة الجزيرية (Insula)، المخيخ الأيمن، والبنيات تحت القشرية.

3. منطقة بروكا : ودور هذه المنطقة معروف في برمجة التتابعات النطقية للكلام، ويبدو أن هذه المنطقة تنشط أيضا في مهمات لا تتطلب بالضرورة إنتاج لفظي، مثل ما يسمى بالمهمات ما وراء اللسانية (métalinguistique)، التي تقود الشخص إلى المعرفة التحليلية لبنية المثير اللساني، وكذلك أثبت حديثا أن هذه المنطقة تسمح بانتقاء وتفعيل المعلومة اللفظية في الذاكرة العاملة.

4. منطقة فرنيك : وهي المنطقة الخلفية والوسطى للتلفيف الصدغية العليا والوسطى اليسرى، وتنشط في مهمات فهم اللغة الشفوية ويبدو أن المناطق المقابلة لها في النصف الكروي الأيمن تنشط بشكل أقل وضوحا، هذا ما يدل على دورها الثانوي في مهمات فهم اللغة الشفوية.

5. التلفيف الزاوي الأيسر : منذ 1891 أسند ديجرين للتلفيف الزاوي الأيسر مهمة معجم النماذج البصرية للحروف، في إطار نموذج القراءة، والنتائج الحديثة التي توصلت إليها الدراسات النفسوعصبية المستخدمة لتقنية التصوير العصبي الوظيفي أكدت ما ذهب إليه ديجرين.

هذا ما خلصت إليه الدراسات العصبية والتشريحية للجهاز العصبي، والدراسات النفسوعصبية، خاصة التي أجريت على المرضى المصابين في إحدى هذه المناطق (مرضى الحبسة بأنواعها)، مما سمح بتحديد أكثر لدور هذه المناطق في استقبال أو إنتاج اللغة بأشكالها المنطوقة أو المكتوبة.

وإن الأبحاث التي أجريت حول الصعوبات الناتجة عن إصابات عصبية أحادية، تبين أن مراقبة التعبير اللفظي مرتبط بالنصف الأيسر لدى 95% من الأشخاص الأيمن، وهذه النتيجة قد برهنت بطرق تجريبية أخرى. وهذا النوع من التخصص النصفي لا يكون على شكل الكل أو اللاشيء، والصحيح أن النصف الأيسر مسيطر في العديد من جوانب إدراك اللغة والمعالجة اللفظية، لكن في هذه الحالات تفوقه هو مسألة درجة أكثر منها عملية تخصص في الكل أو اللاشيء.

ومن خلال دراسات كل من زيدال (EranZaidel, 1983 - 1985) وسبرنجر، دوتش (Springer et Deutsch, 1981) وأيضا أعمال كريستين شيرلو (Christine Chiarillo, 1988)، تطور الاهتمام حول القدرات اللغوية لكلا نصفي الكرة المخية، وخاصة النصف التابع وهو عادة النصف الأيمن، ففي حين يقترح بعض الباحثين أن النصف الأيمن يلعب دورا صغيرا في معالجة اللغة، يذهب البعض الآخر أنه يلعب دورا رئيسيا ومهما.

فقد اتجهت دراسات كل من بيمان وآخرون (Beeman et al, 1998) وتلمان وآخرون (C. Telman et al, 2005)، وجوانات وآخرون (Joanette et al, 1990)، وزيدال وآخرون (Zaidal et al 2002)، إلى أن النصف الأيمن يمتلك قدرات عرضية

(prosodique) ، وفوق لسانية (paralinguistique) ، وبرغماتية (pragmatique) في إنتاج وإدراك اللغة، هذا النصف الكروي يشترك أيضا في نشاطات الاتصال الاجتماعي، وفهم الاستعارة والأمثال، والسخرية.¹

ويضيف برتولوتي تقسيما يوضح فيه وظائف كل نصف كرة مخية في المعالجة اللغوية كما يلي :

أ. على مستوى الإنتاج اللغوي :

يقترح لوفي وتريفرتان (1977) أن النصفان الكرويان للمخ يتحكمان في الكلام، لكن بعمليات مختلفة، فالنصف الأيسر يتحكم في الكلام عن طريق تجميع الفونيمات (بطريقة تحليلية) بينما النصف الأيمن يتحكم في الكلام ككل (بطريقة كلية).

فالنصف الأيمن يكون بهذا مسؤولا عن التعبير الشفوي الآلي العفوي (مثل سرد أحداث اليوم أو الأسبوع، أو قصص وحكايات الأطفال) وكذلك فهو يشترك بشكل فعال في إنتاج العروض، والعديد من الدراسات التي أجريت على مرضى مصابين في نصفهم الأيمن، بينت أن كلامهم كان دون لحن، ودون تشديد وجد ترتيب، ويتميز بغياب الانفعال، وفي حين أن النصف الأيسر هو المسؤول عن البرمجة الحركية للكلام، فإن النصف الأيمن يكون مكملا ويضبط العروض والجوانب البراغمية للتعبير الكلامي.

ب. على مستوى إدراك الكلام :

النصف الأيمن يعالج بطريقة هامة استقبال اللغة، فهو يتخصص في فهم العروض، كما أثبتت العديد من الدراسات أن إصابة النصف الأيمن تؤدي إلى عدم القدرة على الحكم على نغمة صوت المتكلمين.

ج. على مستوى التعرف على الكلمات المكتوبة :

إن العديد من الدراسات تفترض أن كلا النصفين الأيمن والأيسر يمتلكان استراتيجيات مختلفة في فك ترميز الكلمات، فاستراتيجية فك الترميز الخاصة بالنصف الأيمن تكون متزامنة (Parallèle) للكلمة ككل، بينما النصف الأيسر تكون متتابعة حرفا بحرف.

ويخلص برتولوتي إلى أن معالجة اللغة ناتجة عن نشاط مشترك للمناطق التشريحية المتجاورة، هذه الأخيرة تشتمل على نظام وظيفي يعمل بالموازاة مع أنظمة أخرى مختلفة، هذه الأنظمة يمكن أن تكون موزعة بشكل مختلف في النصفين الكرويين للمخ، اللذان يتبادلان المعلومات عن طريق ألياف الجسم الجاسئ ومساهمة كل نصف كرة مخية في المعالجة الخاصة، ترتبط بعدة عوامل.

ويضيف واطشتاينبادور أنه من المحتمل بسبب الطبيعة الفيزيائية للكلام، المتكون من أصوات ملفوظة بشكل متتابع والتي من المستحيل أن تلفظ جملة واحدة، كانت معالجة اللغة التي استقرت مع نمو المخ في النصف الأيسر، الذي هو النصف الوحيد القادر على الاستجابة لمتطلبات المعالجة التحليلية الذي يفرضه هذا النوع من التعبير، فالنصف الأيسر يواصل العمل الذي بدأته الأذن الداخلية، ويضع في الذاكرة الوحدات الصوتية المكونة للغة، لكي يستطيع الفرد فيما بعد التعرف على الكلمات، ويتعلق الأمر هنا بعملية تحليلية في معالجة المعلومات.²

¹Perron-bartollotti, Mercele (2012). Spécialisation hémisphérique et cartographie du langage chez le sujet sain et le patient épileptique : effet des variables inter et intra individuelles / évaluation comportementale , neuropsychologique et neurophysiologique (IRMF). Doctorat présenté à l'université de Grenoble. P 19

²- wettstain-badour ,ghislaine (2005). Apport des neurosciences et pédagogie du langage écrit .www.forumpourlafrance.org/.../ETUDE_2005_Neuro. 18/07/2011 p 9-10

وفيما يخص اللغة الشفوية النصف الأيمن ليس له دخل في الكلام، فهو لا يستطيع تسمية الأشياء، لكن يستطيع المزوجة بين الصور مبينا بذلك أنه تعرف عليها.

ولدى الأطفال الذين يعانون من إصابة في النصف الأيسر بدرجة كبيرة، أو استؤصل نهائيا، يكتسب النصف الأيمن قدرات لغوية، لكن تبقى جد بدائية وبسيطة، فلغته لا تصل أبدا إلى مستوى الخطاب القصدي، وتبقى هناك ردة فعل انفعالية جد فقيرة، وفي الغالب نمطية، مع ترديد لنفس الكلمات، ويوجد في هذه الحالات قدرات إعادة تنظيم عصبي جزئية للوظائف اللغوية في النصف الأيمن.

لكن لوحظ أن هذه القدرة تنخفض بشكل سريع مع التقدم في السن لتصبح معدومة إذا كانت الإصابة بعد سن 14 سنة.

وفي حالة تحويل اللغة إلى النصف الأيمن فالمناطق العصبية تغير جزئيا من خصائصها، وعصبونات المناطق الجدارية الصدغية اليمنى، التي في العادة تكون مسؤولة على التعرف المكاني، تصبح مهياة للقيام بوظيفة لغوية بسيطة.

ويضيف كامبروفارستيشال في حين أن النصف الأيمن يهيمن على معالجة الرسوم والصور والإدراك (في ثلاثة أبعاد)، فهو لا يعطي في حالة اللغة المكتوبة إلا معلومات متعلقة بضبط استقامة الكتابة على الورقة، لكن الذي يتدخل في التعرف على شكل واتجاه الحروف هو النصف الأيسر.

يشارك النصف الأيمن في تذكر الذكريات ويسهل تحقيق المعنى للعناصر المقروءة بعدة طرق، فهو يتدخل في حالة استدخالها في السياق المعجمي (المفرداتي) النحوي، والدلالي، ويسمح بإدراك التباين في إيقاع الجملة، ويثري الفهم عن طريق الأخذ بعين الاعتبار السياق الجمالي والوجداني للنص.

أما بالنسبة لعناصر اللغة المكتوبة الهامة وهي الفونولوجيا والدلالة والعروض، فدور كل نصف كرة مخية يختلف حسب نوع المعالجة كما يلي :

ج. 1. بالنسبة للفونولوجيا :

تكون حصريا معالجة من طرف النصف الأيسر، ومن الضروري للوصول إلى التحليل الفونولوجي للكلمة المكتوبة، تحقيق تحويل للرمز البصري (المكتوب) إلى تمثيلاته الفونولوجية الموافقة، هذا التحويل للحروف إلى فونيمات يسمى التحويل الحرف - فونيمي (grapho-phonémique) والمعالجة في النصف الأيسر تكون مبكرة وسريعة عند التعرف على الكلمات، وحتى أنها تكون آلية.

أما في النصف الأيمن تكون غير مباشرة من الكلمة المكتوبة إلى معناها، دون المرور إلى بنك الترميز الفونولوجي المعتاد، وانطلاقا من نتائج بحث زيدالويتز (Zaidel et Peters, 1981)، يقترح أن النصف الأيمن يحقق قراءة تصويرية (idiographique)، فهو يتعرف على الكلمة كصورة (une icone) ويمر بهذا مباشرة من الإملاء (والخط) إلى معنى الكلمة.

ج. 2. بالنسبة للدلالة :

يقترح العديد من الدراسات، أن كلا النصفان يتدخلان في ذلك، فالنصف الأيسر قادر على تنشيط عدد كبير من المعلومات ذات علاقات دلالية مختلفة، لكن هذا التنشيط ينخفض مع الوقت، وعلى العكس ففي النصف الأيمن التنشيط الدلالي يكون بطيئا جدا، ويدوم مدة زمنية أطول، والنصفان يصلان إلى معنى الكلمات عن طريق ميكانيزمات مختلفة كيميا وكيفيا، وهذه الاختلافات تسجل على مستوى ميكانيزم الترميز (codage) وسرعة الوصول إلى المعلومة الدلالية، فالنصف الأيمن يقوم بترميز كثير الأخطاء (codage grossier)، ويكون بهذا أكثر حساسية للعلاقات الدلالية بين الكلمات.

أما النصف الأيسر يحقق ترميزاً أكثر دقة ويصل إلى معنى الكلمة بسرعة أكبر.

ج.3. بالنسبة للعروض :

هناك العديد من الفرضيات التي طرحت حول دور كل نصف كرة مخية في معالجة العروض.

الأولى : وظيفية بحتة، ميزت بين العروض الوجداني والعروض اللساني، وهذا التمييز يفترض أن النصف الأيمن هو المكلف بشكل خاص بإدراك العروض الوجداني، في حين أن بعض المناطق من النصف الأيسر تكون حاسمة في إدراك العروض اللساني.

وقد تم إثبات أن الاختلافات بين نصفي الكرة المخية يكون وفقاً للعلامات العروضية المعالجة، فهي تفترض أن العلامات العروضية السمعية (la prosodie acoustique) (مثل : التواتر الأساسي (FO)، المدة، الشدة) تعالج بطريقة مسيطرة في النصف الأيمن، بينما العلامات العروضية اللسانية (مثل : التراكيب Syntaxe) تعالج مسيطرة في النصف الأيسر.¹

وقد دعمت نتائج هذه الفرضية دراسة شتيروف وزملاءه (Shtyrov et al, 2005) حيث أوضحوا أن نفس الصوت يعالج من طرف النصف الأيمن عندما يوضع في سياق غير لساني (مثلاً : ضمن ضجيج)، ومن طرف النصف الأيسر عندما يوضع في سياق لساني (مثلاً : ضمن كلمة). هذه النتائج تعارض بشكل جزئي فرضية أن النصفين متخصصان في معالجة علامات سمعية مختلفة.

الثانية : تفترض أن التخصص النصفي يختلف وفقاً للسلم الزمني للرموز السمعية ويسمى (AST) (Asymmetric Sampling hypothèse) وتقتض أن النصف الأيمن يكون حاسماً في استخلاص المعلومة في نوافذ استدخال زمني طويل (150 - 250 ميلي ثانية)، لها علاقة بالمعالجة الكلية)، بينما النصف الأيسر يكون حاسماً في استخلاص المعلومة في نوافذ استدخال زمني أقل (20 - 50 ميلي ثانية، لها علاقة بالمعالجة المحلية).

هذه الفرضية الأخيرة دعمتها جزئياً بعض دراسات الإصابات العصبية، والتصوير العصبي الوظيفي (IRM.F)، فقد أثبتت أن المريض ذو نصف أيمن مصاب غير قادر على معالجة عروض جملة ككل، في حين باحثين آخرين أوضحوا أن العلامات المحلية مثل النغم (le tons) تعالج من طرف النصف الأيسر، أما النغمية الكلية (l'Intonation global) تعالج من طرف النصف الأيمن.²

إذن، هناك العديد من الفرضيات التي حاولت أن تبين دور نصفي الكرة المخية في معالجة العروض، وهيمنة كل واحد منها في عناصر واشكال اللغة، لكنها لم تصل إلى اتفاق حول ذلك، وهذا ما يقودنا إلى القول أن هذه الخاصية جد معقدة وتدخل النصفان الكرويان فيما أكثر تعقيداً.

وخلاصة ما قيل فيما سبق أن هناك العديد من الدراسات العصبية والنفوس-عصبية التي حاولت أن تبين سيطرة نصف كرة مخية على الآخر في مهمات لغوية عديدة، من التعرف البسيط على الحروف أو الكلمات المعروضة بصرياً أو سمعياً، إلى استعمال الخصائص اللغوية الأكثر تعقيداً كالخصائص الفونولوجية و العروضية الدلالية للخطاب، وحتى الجوانب غير اللسانية.

كما يمكن أن نلخص دور نصفي الكرة المخية في المعالجة اللغوية سواء للغة الشفوية أو المكتوبة، بأن كل نصف كرة مخية يتدخل في معالجة عناصر المعلومة اللغوية سواء الشفوية أو المكتوبة حسب طبيعة الترميز أو فك الترميز الذي تتطلبه المهمة، فإذا كانت المعلومة اللغوية تتطلب ترميزاً أو فك ترميز متتابع وأنى كانت السيطرة للنصف الأيسر، وإذا كانت المعلومة اللغوية تتطلب فك ترميز متزامن وكلي، كانت السيطرة للنصف الأيمن، وهذا لا يعني بطبيعة الحال، أن سيطرة أحدها يلغي أو يعطل عمل

¹Perron-bartollotti, Mercele(2012). Spécialisation hémisphérique et cartographie du langage chez le sujet sain et le patient épileptique : effet des variables inter et intra individuelles / évaluation comportementale , neuropsychologique et neurophysiologique (IRMF). Doctorat présenté à l'université de Grenoble. P 28-30

²Perron-bartollotti, Mercele(2012). Op cit. P 28 - 30

الأخر، فالسيطرة هنا ليست بمنطق الكل أو اللاشيء ففي حين يكون النصف المسيطر هو الفعال في أداء مهمة ما، يقوم النصف التابع ببعض المهمات التي تسهل وتساعد وتكمل عمله، بإنتاج أو فهم معلومة لغوية.

قائمة المراجع:

1 - الحازمي، هناء بنت محمد سليمان (2006). فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف الكروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية.

2 - الشقيرات، محمد عبد الرحمن (2005). مقدمة في علم النفس العصبي. ط 1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

3- العلي، مريم عبد الله (1995). دراسة مقارنة بين المتفوقات عقليا والعاديات في أنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر. ملخص الدراسة منشور في الموقع. <http://www.ed-uni.net/ed/> 2011./10/17

4- الغوطي، عاطف عبد العزيز (2007). العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة، ماجستير مودعة بكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس / الرياضيات. الجامعة الإسلامية. غزة.

5- سلام، صفية محمد أحمد (1991). أثر استخدام الأنشطة البحثية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير لتلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا، العدد الثالث، المجلد الرابع.

6- عبد القوي، سامي (2004). علاقة أفضلية اليد بالوظائف المعرفية، دراسة نيوروسيكولوجية مقارنة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية. العدد 3 جويلية، أوت، سبتمبر.

7- عبد الواحد، سليمان يوسف إبراهيم (2007). المخ وصعوبات التعلم - رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، ط 1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

8- عكاشة، محمود فتحي (1986). وظائف النصفين الكرويين وعلاقتها بالأداء على بعض اختبارات الذكاء والتفكير، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع، الجزء الرابع.

9- مراد، صلاح أحمد وآخرون (1982). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة)، العدد الخامس، الجزء (1).

10- معمري، بشير (2009). علاقة المخ بالتحكم في السلوك الإنساني، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (الجزء الخامس)، ط 1، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

11- Cadet, bernard (1998). **Psychologie cognitive**, IN PRESS édition, Paris.

12- Cohen ,henri (1993). Neuropsychologie expérimentale et clinique (processus , spécialisation, dysfonctionnement) , Gaetan Morin éditeur , Canada.

13- Lefebvre, laurent(2007). **La réorganisation fonctionnelle des aires cérébrales du langage et de l'organisation véseiospaciale(influence de régulation environnement - ales lors d'un entrainement non verbale, études en IRMF)** , doctorat présentée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation , Académie universitaire Wallonie-Bruxelles.



- 14- Perron-bartollotti, Mercele(2012). **Spécialisation hémisphérique et cartographie du langage chez le sujet sain et le patient épileptique : effet des variables inter et intra individuelles / évaluation comportementale , neuropsychologique et neurophysiologique (IRMF)**. Doctorat présenté à l'université de Grenoble.
- 15- Pozner, howard et Battisonrobbin(1979). **L'asymétrie cérébrale et la langue des signes : études cliniques et expérimentales**. In Langage , 13 eme année , n° 56 , 58-77. <http://www.persée.fr> 29/09/2012.
- 16- wettstain-badour ,ghislaine (2005). **Apport des neurosciences et pédagogie du langage écrit** .www.forumpourlafrance.org/.../ETUDE_2005_Neuro. 18/07/2011.

معنى الحياة في علم النفس

الباحثة/فاتن السكاقي الجامعة اللبنانية، بيروت

ملخص:

هدفت هذه المقالة إلى توضيح مفهوم معنى الحياة كما تناوله علم النفس الفرد متمثلاً بعالم النفس التحليلي "ألفرد أدلر" وعلم النفس الوجود متمثلاً بالعالم الوجودي "فيكتور فرانكل"، وتطرقت إلى تحديد هذا المفهوم وعلاقته بالعلاج النفسي من خلال نظريات وآراء هذين العالمين، وإعطاء أمثلة من خلال آرائهم ونظرياتهم، كما تم إظهار العلاقة بين هاتين المدرستين في تفسيرهما لهذا المفهوم من خلال التعقيب الذي شرحت فيه الباحثة العلاقة بين هاتين النظريتين في طرحها لمعنى الحياة ودوره في العلاج النفسي.

الكلمات المفتاحية: معنى الحياة-علم النفس الفردي-علم النفس الوجودي-العلاج النفسي.

مقدمة:

يعدّ مفهوم معنى الحياة من أهم المفاهيم النفسية التي يتم درستها حالياً من قبل أصحاب الاتجاهين الإيجابي والإنساني في علم النفس، وقد جاء ليسدّ النقص في نظريات علم النفس التقليدية، الأمر الذي دفع بعلماء النفس التحليليين والوجوديين والإنسانيين إل بدراسة هذا المفهوم وتفسيره، هادفين إلى تبلور هذا المفهوم عن معنى الحياة لديهم في علاقته بعلم النفس والعلاج النفسي.

يسعى كل فرد منّا للبحث عن معنى لحياته، ربما دون أن يعرف أنه يقوم بذلك، وقد حاول الكثيرون من العلماء في مجال علم النفس البحث عن معنى الحياة لكل إنسان يتصارع مع نفسه وأن يجدوا هذا المعنى الخاص به وحياته، وربما المعنى الذي تشترك به الإنسانية جمعاء. كل منّا يمرّ بتجارب حياتية تتنازعها فيها الأفكار والمشاعر والانفعالات، ولا يجد سبباً غير البحث عن الحلول التي تعيد إليه توازنه، وتؤمن له الراحة النفسية التي يحتاجها، خاصة عند تعرّضه لضغوط حياتية معيّنة تُشعره إلى حدّ ما بالفراغ الداخلي مما يدفعه لهذا البحث. وقد حاول علم النفس أن يغوص في أعماق النفس البشرية، علّه يجد ما يدلّه على بداية الطريق نحو ذلك المعنى الحياتي العظيم ما يجعل الفرد يتجاوز مشكلاته الحياتية وربما يتجاوز من خلاله ذاته الحالية نحو ذات أخرى هادئة مطمئنة. تهدف هذه المقالة إلى البحث في معنى الحياة مع علم النفس التحليلي وعلم النفس الوجودي، من أجل إيجاد هذا المعنى في آراء ونظريات وكتب عالمي نفس هما "ألفرد أدلر" صاحب نظرية علم النفس الفردي و"فيكتور فرانكل" صاحب نظرية العلاج بالمعنى، وذلك بطريقة موضوعية وعلمية. يعتبر هذا البحث قراءة علمية لمعنى حياة مستوحى من نظريات فذة في

علم النفس وبالرغم من الاختلافات الجذرية بين هذين العالمين إلا أن الباحثة استطاعت أن تقارب بين نظرياتهم وفلسفاتهم وأن توثق المسار الذي جمعهم أي إيجاد معنى للحياة من خلال معرفة الإنسان للنفس البشرية وفهمها.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

لم يحظ مفهوم معنى الحياة بالدراسات الكافية خاصّة من قبل علماء النفس حتى ظهور نظرية "فرانكل" في العلاج بالمعنى، وقد تناوله "أدلر" في كتابه "معنى الحياة" من وجهة نظر تحليلية، طبعته بتأثره بنظرية فرويد في التحليل النفسي. كما أن هذا المفهوم حديث نسبياً خاصة لجهة البحث فيه من قبل علماء النفس العرب، كما لم تتم دراسة العلاقة التي تتناوله من خلال مقاربات نظرية بين علم النفس التحليلي وعلم النفس الوجودي، مما استدعى دراسته وإجراء هذه المقاربة النظرية حوله من خلال ما طرحه هذين العالمين الفذّين.

تتلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- هل يتلاقى علم النفس الفردي (التحليلي) وعلم النفس الوجودي في تفسيرهما لمفهوم معنى الحياة؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما هو مفهوم معنى الحياة ؟

- كيف تم تفسير مفهوم معنى الحياة في علم النفس الفردي وعلم النفس الوجودي؟

- هل لمفهوم معنى الحياة دور في العلاج النفسي؟

- ما هي العلاقة بين علم النفس الفردي وعلم النفس الوجودي في تناولهما لمفهوم معنى الحياة ؟

1- مفهوم معنى الحياة :

ارتبط معنى الحياة بتساؤلات ذاتية: هل يعرف الإنسان ذاته؟ سؤال يطرحه الإنسان أو لا يطرحه على ذاته، ولكن من المؤكد أنه السؤال الذي تناوله الفلاسفة والعلماء النفسيون والاجتماعيون من خلال دراساتهم وكتاباتهم ونظرياتهم. إن معرفة الذات من المواضيع التي طُرحت ولا زالت تُطرح وعلى مختلف الأصعدة لأن معرفة الذات تعتبر بنظر الكثيرين هي الطريق الذي يؤدي إلى فهم هذه الذات وبالتالي الوصول لمعنى الحياة الحقيقي. ويعتبر مفهوم معنى الحياة مفهوماً غامضاً ومتعدّد المعاني بحدّ ذاته، تبعاً لفلسفة الفرد ومعتقداته وتجاربه وخبراته، وقد اتفق معظم العلماء على أهمية أن يشعر الفرد بأن هناك معنى لحياته، ولوجوده مما يشعره بالتالي بقيمته وإنسانيته، وقد ارتبط مفهوم معنى الحياة بمفهوم الذات بطبيعة الحال، فمن خلال معرفة الذات يصير معنى الحياة واضحاً لدى الإنسان. إن طرح هذه المفاهيم ليس جديداً فهو قديم يقدم الفلسفة وقد ذُكر لدى عديد من الفلاسفة وعلماء النفس من مختلف الاتجاهات نظراً لأهميته في فهم الوجود، فعندما تفهم ذاتك هذه الذات التي لا نعرف مصدرها ولا مصيرها، من أين أتت وإلى أين ستؤول؟ قد نستطيع أن نتقبّل وجودنا ونتجنّب الخوف الذي يعترينا، فالإنسان الفارغ من المعنى قد يصبح مضطرباً مفعماً بكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية، بل ربما تراوده أفكار حول التخلّص من الحياة.

يعد "فيكتور فرانكل" من أوائل المنظرين لمصطلح معنى الحياة، حيث تولدت لديه هذه الفكرة من خلال معاناته مع مجموعة من المعتقلين في معسكرات الاعتقال في فيينا (سجون النازية) بعد الحرب العالمية الثانية، فقد رأى أن معنى الحياة وليد الظروف

والعوامل المحيطة بالفرد، فهو لا يوجد بالتساؤل عن الهدف أو الغرض من الحياة¹، ولكنه يظهر من خلال استجابات الفرد للمواقف والمطالب التي تواجهه في الحياة².

وقد عرّف "فرانكل" (1982) معنى الحياة بأنها: "حالة يسعى الإنسان للوصول إليها لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجله، وتحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى". وهي حالة تجعل الإنسان غير قادر على العيش في نفس الوقت من دون الوصول لمعرفة هذا المعنى الذي يشبع هذا الدافع الأساسي نحو الحياة³.

أما "أدلر" فيشير إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش إذا لم يجد لحياته معنى، فنحن لا نتعامل مع الأشياء باعتبار ما هي عليه، لكننا نتعامل معها باعتبار ما تعنيه بالنسبة إلينا، أي أننا لا نتعامل مع أشياء مجردة... بل نعرفها ونتعامل معها من خلال ذاتنا⁴. وقد عرّفه "ليث" (1999) بأنه قدرة الفرد على إدراك فرص مكافأة الخبرة الانفعالية، وقدرته على امتلاك شيء و التطلع إليه⁵. وعرّفه "ريكر" (2004) بأنه معرفة الفرد لنظم أهدافه واتساقها في الحياة، وفهمه لوجوده، والسعي لبلوغ أهدافه، والإحساس بالمصاحب لتحقيقها⁶.

كما عرّفه حافظ (2006) بالقدرة على اكتشاف المعنى أو منحه للمواقف والمصادر الحياتية المختلفة و الإيمان بأن للحياة معان وأهداف ومقاصد جديرة بالانجاز بروح المسؤولية العالية⁷.

والبحث عن معنى الحياة ظاهرة وجودية مصاحبة للإنسان طوال مراحل حياته، بغض النظر عن العمر والجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وهذا المعنى وحيد ومتفرد ونوعي يختلف من إنسان لآخر، ويختلف داخل الشخص الواحد من وقت إلى آخر، ويؤدي تحقيق الإنسان لمعنى الحياة إلى تحقيق وجوده الأصيل، أما عجزه عن تحقيق معنى لحياته فيؤدي إلى شعوره بحالة تعرف باسم الفراغ الوجودي أو الخواء المعنوي⁸.

¹Carlos, L.(2003). The "Ultimate Meaning" of Viktor Frankl. *A Demonstration Project in Partial Fulfillment of The Requirements for The Diplomat Educator, Adminstrator Credential*, Viktor Frankl Institute of Logotherapy, p.5.

²خوج، بنت أسعد حنان (2011). معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى، 3، (2)، ص14.

³فيكتور، فرانكل (1982). الإنسان يبحث عن المعنى، مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامي بالنفس. ترجمة: طلعت منصور، الكويت: دار القلم، ص131.

⁴أدلر، ألفرد (2005). معنى الحياة. ترجمة: عادل نجيب بشري، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ص19.

⁵- Leath, Colin (1999): *The experience of meaning in life from a psychological perspective*. Junior Paper, Psychology Honors Program U of W, p.7.

⁶- Reker, G.T.(2004): *Personal meaning in life and psychosocial Adaptation in Youth and Emerging Adulthood*. Talk given at Brock Research Institute for Yot Studies, p.13.

⁷حافظ (2006) ص15 في رحيب عبد الوائلي، جميلة (2012). المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (A, B). مجلة الأستاذ، (201)، ص614.

⁸عبد الحليم، أشرف (2010). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب. المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص329.

2-التفسير النظري لمفهوم معنى الحياة في علم النفس الفردي وعلم النفس الوجودي:

أ- معنى الحياة في علم النفس الفردي (التحليلي):

أثبت التحليل النفسي وجوده في علم النفس، بل تجاوز علم النفس نفسه وتقدّم بخطى واثقة نحو عالم الطب النفسي! ولا نستطيع إنكار الخدمات الهائلة التي حققها هذا العلم، خاصة من خلال الكشف في أغوار النفس البشرية وما تنطوي، من خفايا خطيرة، وقد كان الفضل الأكبر يعود بذلك للعالم "سيغموند فرويد" ومدرسته التحليلية التي قدّمت مفاهيم غيرت مجرى تاريخ علم النفس، وقد تعرّضت الفرويدية نفسها لاحقاً على يد فرويد نفسه أولاً، إلى بعض التعديلات، ذات الصلة بالاشعور أو العقل الباطن وبالتحليل النفسي والعلاج النفسي، وأصبح هناك نوعان من الأفكار التي تُنسب إلى "فرويد": أفكاره القديمة المبكرة وأفكاره المتأخرة عن اللاشعور.

ولاحقاً مع علماء التحليل النفسي والذين خالفوه وعارضوا وجهات نظره في اللاشعور وفي التحليل النفسي وفي حجم تأثير العوامل البيولوجية والدافع الجنسي في تشكيل سلوك الفرد، وكذلك اختلفوا معه في تفسير الكثير من القضايا ذات الطابع "السيكو-فلسفي"، كالدين والحضارة والعادات والتقاليد والثقافة وغيرها، خاصة مع الإضافات التي قام بها العديد من طلاب ومعاوني "فرويد" على هذه النظرية خاصة "ألفرد أدلر" و"كارل يونغ" و"إريك فروم" وغيرهم، ورغم اختلافهم مع "فرويد" حول العديد من الأمور إلا أن هذه الاختلافات تعتبر اختلافات تكاملية تملأ ما قد يكون ناقصاً.

قدّم "ألفرد أدلر" أحد أعلام المدرسة التحليلية في كتابه "معنى الحياة" أو ما الذي قد تعنيه لك الحياة؟ الذي شرح فيه كيف يستطيع الفرد التعويض عن شعوره بالنقص والوصول إلى هدفه بالتفوق. ويقوم "أدلر" -الخصم العنيد لفرويد والزميل والشريك له في نظرية التحليل النفسي - بشرح وجهة نظره أي "علم النفس الفردي" في معنى الحياة، وما يسميها المشكلات الثلاث الأساسية التي تواجه الفرد في حياته، وهي العمل والعلاقة مع باقي أفراد المجتمع والزواج، كما أنه يطلعنا على أهمية "التعاون" في مواجهة المشكلات الثلاث؛ وقد اعتبر أن علم النفس هو العلم الذي يعمل على معالجة القصور من خلال "التعاون".

وقد حدّد "أدلر" في كتابه معنى الحياة¹ ثلاث مهام رئيسة تُشكّل ماهية ومكونات معنى الحياة، أسماها الظروف الاضطرارية وهي: الظرف الاضطراري الأول: ويتمثل في أن نعيش حياتنا في ضوء ما يوفره لنا كوكبنا الصغير من موارد طبيعية محدودة، ونطورها ونحسن استغلالها في حدود معارفنا، وهذا يتطلب تطوير أجسامنا وعقولنا حتى تستمر حياتنا على الأرض، أما الظرف الاضطراري الثاني: يتمثل في أن كل واحد منا عضو في جماعة لا يمكنه أن يعيش بمعزل عنها، أو يحقق أهدافه بدونها، فنحن كأفراد مرتبطين ببعضنا ارتباطاً وثيقاً، وهي رابطة تمثل في أهميتها الحياة نفسها، وبدون هذه الرابطة فإن الحياة نفسها لن تستمر، وأما الظرف الاضطراري الثالث: يتمثل في أن الجنس البشري يتكون من رجل وامرأة، ولا يمكن للحياة أن تستقيم بأحدهما دون الآخر. ويتضمن معنى الحياة ثلاث مكونات فكرية ترتبط بإدراك الفرد لمعنى حياته، والخبرات التي تثير المعنى، ومكونات سلوكية ترتبط بما يقوم به الفرد من سلوك يترجم هدف حياته المدرك بشكل واقعي في حياته، ومكونات وجدانية ترتبط بإحساس الفرد بأن حياته لها قيمة، ورضاه عنها من خلال ما حققه من أهداف. ويعتبر أدلر أم معنى الحياة لأننا نتعامل مع كل شيء من حولنا تبعاً للمعنى الذي نحمله بداخلنا عن هذا الشيء، فالأشياء التي توجد من حولنا لا نتعامل معها إلا من خلال ذواتنا نحن. وإذا نظرنا إلى حقيقة ما يحيط بنا نجدّه متأثراً بوجهة نظرنا نحن عنه، لأنه من العوامل المؤثرة في الحياة البشرية. فلن يستطيع أي إنسان الهروب من المعاني التي تحيط به من خلال كل شيء.

¹ أدلر، (2005). مرجع سابق، ص-ص 21-23.

إن علم النفس الفردي قد اكتشف أن كل مشاكل البشر يمكن تصنيفها تحت هذه النقاط الثلاث الرئيسية: وظيفية، واجتماعية، وجنسية، وأن ردود أفعال البشر تجاه هذه المشاكل هي التي تكشف طبيعة فهمهم الشخصي لمعنى الحياة.

- المشكلة الأولى: علينا أن نجد وظيفة تمكننا من الحياة في ظل القيود المفروضة علينا بحكم وجودنا على الأرض.

- المشكلة الثانية: علينا أن نجد لأنفسنا موقعاً - تحت الشمس - يمكننا من التعاون مع باقي أفراد المجموعة، التي نعيش فيها بحيث نفيد ونستفيد من بعضنا البعض.

- المشكلة الثالثة: يجب أن يتسع صدرنا لحقيقة وجود نوعين-رجال ونساء- وأن استمرار الجنس البشري يعتمد على العلاقات بين النوعين¹. يدعونا "آدلر" أن نقبل وجودنا ووجود الآخرين في حياتنا وأن هذا الوجود المشترك يفرض علينا التعاون مع بقية البشر، فمعنى حياتنا يكون في إيجاد طرق تمكننا من العمل والتعاون مع الآخرين، وأن نتقبل كذلك حقيقة جنسنا البشري وتقبل الجنس البشري والتعايش معه. إن فكرة التقبل هذه للوجود البشري ترجعنا لمفهوم القدر، فنحن كبشر لم نختار وجودنا بل وجدنا علة الأرض من دون اختيار، وعلينا أن لا نحارب هذه الحقيقة بل أن نتقبلها وأن نبحث عن كل السبل للمحافظة على وجودنا من خلال العمل والتزواج والتشارك، فالإنسان لا يستطيع أن يجد معنى لحياته من دون تكامل هذا المعنى بوجود آخرين في حياته. ونجده يتابع ضمن نفس الفكرة عندما يعتبر أن كل إنسان- أياً كان مكانه أو مكانته- في المجتمع يتطلع إلى وجود معنى لحياته ولكننا نرتكب خطأ شنيعاً إذا ما اعتقدنا أنه من الممكن أن نجد هذا المعنى لحياتنا بمنأى عن الآخرين وأن حياتنا يكون لها معنى عندما نساهم مساهمة إيجابية في حياة الآخرين، وهو يقول ضمن هذا الإطار: "إن حياة الإنسان العبقري لن يكون لها معنى إلا إذا اعترف الآخرين بأن لها هذا المعنى"².

ب- معنى الحياة في علم النفس الوجودي :

يُنظر إلى معنى الحياة عند الوجوديين من خلال الوجود نفسه، أما عن أحوال الوجود أو شروطه عند الوجودية يمكن أن تُرد إلى أحوال ثلاث: ضرورة الالتزام والمخاطرة-أولوية الذاتية- ومكابدة اليأس والقلق. يقول "كيركجورد": "لا بد لي، وأنا أعاني الحياة، أن أصير أنا نفسي، قاعدة لسلوكي، بفضل تلقائية عقل وقلب مؤاخذين بالفطرة، للحق والخير. وبهذا وحدة، تصبح الحقيقة حقيقي أنا، إذ لا وجود لحقيقة بالنسبة إلى الفرد إلا ما ينتجه هو نفسه أثناء الفعل، فالحياة هي والحقيقة شيء واحد". فالعاطفة عنده مرتبطة بالحقيقة والوجود وهي ذروة الذاتية وهي بالتالي أكمل تعبير عن الوجود³.

ويُعدّ "فيكتور فرانكل" هو أول من أشار إلى هذا المفهوم أي معنى الحياة باعتباره الدافع الأساسي والجوهري لدى الإنسان، حتى عدّه المفهوم المحوري في نظريته عن الشخصية الإنسانية، وقد تبلورت أفكاره عن هذا المفهوم إلى ابتكار أسلوب فعال وجديد في العلاج النفسي أسماه العلاج بالمعنى، ولقد تأثر "فرانكل" في بادئ الأمر بالتحليل الفرويدي عند تفسيره للسلوك البشري، لكنه سرعان ما تحول إلى المفاهيم الوجودية، إيماناً منه بعدم كمال التحليل النفسي فالإنسان من وجهة نظره أكثر من مجرد جهاز نفسي محكوم بغرائزه الشهوية المكبوتة⁴.

وتتلخص نظرية المعنى في الحياة لدى "فرانكل" في ثلاث ركائز أساسية هي: أ- حرية الإرادة وتعني أن الإنسان على الرغم من الحدود التي تحكمه مثل الوراثة والبيئة إلا أنه يمتلك حرية اتخاذ قراراته التي يواجه بها المواقف المختلفة التي يتعرض لها، ومن ثم فإن الحرية هنا تعني القدرة على الاختيار، وهي متغيرة من فرد لآخر ومن موقف لآخر. ب- إرادة المعنى وهي الركيزة الثانية للعلاج بالمعنى

¹ نفس المرجع، 23.

² آدلر، المرجع نفسه، ص- ص 27-26.

³ ريجيس، جوليفيه (1988). المذاهب الوجودية. ترجمة: فؤاد كامل. بيروت: دار الآداب، ص36.

⁴ رحييم، مرجع سابق، ص616.

عند "فرانكل"، وتعني سعي الفرد للتوصل إلى معنى محسوس وملموس في الوجود الشخصي - أي إرادة المعنى- ولذا فإن على الإنسان أن يسعى ويجتهد في سبيل هدف يستحق أن يعيش من أجله؛ لأن هذا يساعده على البقاء بفاعلية حتى في أسوأ الظروف. ج- معنى الحياة: وهي الركيزة الثالثة للعلاج بالمعنى وتنص على أن الحياة ذات معنى تام وغير مشروط في كافة الأحوال والشروط، ويتحقق معنى الحياة لدى الأفراد من خلال ابتكاراتهم، أو ما يكتسبونه من خبرات من العالم المحيط، أو من خلال مرورهم بمواقف مصيرية تمت مواجهتها¹.

يذكر "فرانكل" في كتابه الإنسان يبحث عن المعنى- وفي وصفه للعباد في المعتقل- أن الوجود في عالم متوحش يطلب منك أن تكون وردي اللون باستمرار، يطلب منك أن تعمل بمقياسه الرقي الوحيد: أن تُظهر قدرة كافية في العمل والإنتاج، والاستهلاك؛ وأن لا تعرج أثناء المشي، وإلا فلو لوحظ ذلك عليك فسيكون مصيرك غرف الغاز لتتبخّر مع تلك المداخن! كيف يواجه الإنسان هذا ب"إبتسامه"، تتسامى من غير سذاجة بحثاً عن المعنى! لم لا و"ردّ الفعل غير السوي، إزاء موقف غير سوي، هو هنا استجابة سوية!" من يُحوّل إلى مستشفى الأمراض العقلية، سيكون لهذا التحويل ردود أفعال غير سوية هي: مقياس درجة سوائه! إنها ظروف تحاول أن تقتل كل قيم الأنا التي يجب أن تكافح لحفظها وتقديرها حتى الرمم الأخير.

في ظروف بئيسة ينتقل المُعذّب فيها إلى الطور الثاني من ردود الفعل: "طور البلادة والموت الانفعالي إزاء ردود الأفعال العقلية"، هكذا تجري إماتة أي رد فعل سوي لديك. ويتبدّد حينها الرأي والمرئي من كل شيء سوى الإحساس بالإهانة. ولكن هذه الإهانة تتخطى خدش قداسة "معبد" الجسد المتسامي! إلى خدش معبد الروح الرباني. البلادة تصبح حيلة دفاع ذاتي ذات أسباب نفس-جسمية يتفوق فيها المرء لينكص إلى الأحلام البيولوجية التي تدور حول "الخبز"².

والعجيب أن الاهتمام الديني ينمو بسرعة وبشدة في هذه الظروف، فعمق الإيمان الديني كان مدهشاً لأي زائر لتلك المجموعات البشرية المعذّبة ذات الظروف العسيرة... "أليس في هذا الاهتمام الديني لهؤلاء البؤساء معنى وجدوا فيه التسامي الذي يخفّف عنهم آلامهم؟" ... "ومن الحب وفي الحب يكون خلاص الإنسان. فالحب هو الخاتم الذي يبصم نفسه على القلب، وهو في قوته كالموت في وقعته". إن الطريقة التي يتقبّل فيها الإنسان قدره، هي التي تحدّد ماسيكونه من معنى؛ فكل شيء من الممكن أن يؤخذ من الإنسان عدا شيئاً واحداً هو آخر بوارق "حرّيته": أن يختار اتجاهه في ظروف معيّنة، أن يختار طريقه! أن يختار المعنى والتسامي! أن يختار الأمل كعلاج عندما تكون الآلام والمعاناة جزءاً من الحياة لا تكتمل بدونها، ولا يملك الإنسان تغييرها. يكون للوجود أهمية تستحق أن نحياها عندما يكون هناك معنى وهدف نسعى في هذه الحياة لمعايشته، وللاستمتاع بمغزاه، بل ونتخطاه دوماً في رحلة تسامي متعالية. والمحيط يوجد فيه جنس إنساني مهذّب وجنس إنساني سافل، وكلاهما يتغلغلان في كل الجماعات البشرية، ولا يوجد جنس نقي خالص، أو جنس سافل خالص، "والواجب هو اختراق الوجود بحثاً عن المعنى! ليتم التسامي"³.

الحب هنا هو التسامي نحو الإله، نحو الله صاحب الكمال، فالحب هو الشعاع من الذات الصاعدة نحو الإله. والحرية تكمن في الاختيار حتى في أصعب الظروف الحياتية، وهذه الحرية تحتاج للمسؤولية والتركيز على الحاضر والمستقبل. حين يواجه الفرد مشكلات الحياة، ينبغي أن يتسامى من خلال إرادة الحياة التي ذكرناها مسبقاً، وهي كما يعتبرها "فرانكل" ليست مجرد ميكانزمات دفاعية بل هي قوّة أولية لأن الحياة أكبر من مجرد ردود فعل! والمواجهة يجب أن تكون بأخلاق وضمير سليم، والصراع الداخلي لدى الإنسان ليس بالضرورة مرض نفسي يحتاج للعقاقير بل هو دليل على سوية الإنسان وعلى إنسانيته. ما ذكر سابقاً هو البلسم لحالة اللامعنى أو الفراغ الوجودي، قلقاً ومللاً في أوضاع أصبح الفتية فيها يعلنون بألسنتهم عن الجهاد في تضييع الوقت في...؟ بعد

¹Eagleton, T. (2007). *The Meaning of Life*. Britian, Oxford University Press, p.135; & Mauser, M., King, R., & Young, M. (2004). *The Meaning of Life: Long Prison Sentences in Context*. Washington, The Sentencing Project, p.1-3.

²فرانكل، مرجع سابق، ص-ص 38-41.

³نفس المرجع، ص-ص 59-122، بتصرف.

أن فقدوا كل جذوة وعي إنساني بله إيماني يُشعرهم بالإحساس بالزمن... الفراغ الذي يقع ضحاياه فريسة للمسايرة والامتثال والتدجين الجماعي، كما هو بارز في ظاهرة عالمية بشكل صارخ معلنة "الإحباط الوجودي"، العُصاب الجماعي، والعدمية المادية، التي لا ترى للوجود معنى! المنتهى غالباً في التعويض الجنسي الغفل! التعويض الذي يصبح متفشيماً عند فقدان المعنى في هذا الفراغ الوجودي.

إذن البحث عن المعنى والتسامي إليه يحاولان أن يستثيرا روح المسؤولية للعثور على معنى للحياة التي يجب أن يكونها الإنسان من ذاته هو لا من إسقاطات الغير كل الغير، فالمعنى ليس نصائح أخلاقية ولا حتى تعليم منطقي-المعنى أعمق من المنطق لمن تأمل- وإنما حفر في الضمير "الحفر في اليابسة بدل الماء، والفارق بين المعالج بالمعنى وغيره هو الفارق بين الرسام وطبيب العيون" فالرسام يحاول أن يرينا العالم كما يراه! أما طبيب العيون فإنه يساعدنا أن نرى العالم بأعيننا نحن!... ومع ذلك فإن الوجود الحقيقي للإنسان ليس فيما يُسمى تحقيق الذات فحسب، وإنما في التجاوز لهذه الذات التجاوز الذي لا يمكن أن يتم إلا من معناها والتسامي لمعنى معناها! والمعاناة والألم يزولان بمجرد أن تكتسب الحياة معنى متوالياً متسامياً!

3- دور معنى الحياة في العلاج النفسي :

يشرح "آدلر" أن مهمة علم النفس هي أن تمدّ البشر بالقدرة على فهم "المعاني" والطرق التي تؤثر بها هذه "المعاني" على البشر ومقدراتهم، فهذا الدور يعتبر هو الدور الأساسي لعلم النفس بنظره. فالمعنى الذي نختاره لحياتنا سوف يلتصق بنا طوال وجودنا على الأرض، لذا سيكون علينا أن نفهم بمساعدة علم النفس، كيف تشكّل هذا المعنى، فتعريف معنى الحياة يختلف من فرد لآخر ويجب أن نعرف لماذا اختلفت المعاني، والعمل على التقويم وإصلاح التعريف الخاطئ لمعنى الحياة. إذا كان حجم الخطأ كبيراً فلا يمكن التغاضي عنه بل يجب العمل على إصلاحه. يصرّ "آدلر" على معرفة لماذا تختلف التعريفات لدى الأفراد عن معنى حياتهم لأن اعتماد معنى حياة خاطئ لحياتك قد يكون له تأثير مدمر على هذه الحياة، فأكبر مشكلة قد تعترض حياتنا هو فهمنا الخطأ لمعنى حياتنا، وكيف ندرك هذا المعنى من وجهة نظرنا نحن وبالتالي كيف نواجه الحياة انطلاقاً من هذا المعنى الخاطئ. وضمن هذا الإطار يشير "آدلر" في كتابه أيضاً إلى أن التعريف ل"معنى الحياة" عندما يكون شديد البعد عن الحقيقة وممتلئاً بالأخطاء الخطيرة، وعندما تكون طريقتنا الخاطئة في معالجة المشاكل والمواقف التي تواجهنا تؤدي إلى الفشل والخسارة في كل مرة، فإننا نكون غير مستعدين للتخلي عن تلك الطرق الخاطئة ولهذا فإن الأخطاء التي نرتكبها في فهمنا لمعنى حياتنا، لا يمكن إصلاحها إلا من خلال إعادة النظر -بصورة شاملة- في الموقف الذي أدّى بنا إلى هذا الفهم الخاطئ ل"معنى الحياة"، لأنه من خلال التعرف على الخطأ الذي ارتكبناه واستبدال نظام الماضي بنظام مخالف له فإنه يمكننا عكس طريقة عمل هذا النظام الإدراكي الترابطي².

ولكن كيف سيعرف الإنسان أن فهمه لمعنى حياته هو فهم خاطئ؟ وهل يستطيع وحده تغيير هذا الفهم الخاطئ؟ يذكر "آدلر" أنه في بعض الحالات النادرة، فإن النتائج الخطيرة-من فشل وخسارة-والتي تواجه الفرد قد تتسبب في أنه سيضطر إلى تغيير التعريف الذي قام بإلصاقه ب"معنى حياته" وعندها فإنه قد يتمكن من النجاح في تغيير طريقه الخاطئة في معالجة المشاكل بنفسه ودون مساعدة من أحد. لكنه يجب أن نذكر هنا أن مثل هذا النجاح لا يحدث إلا في وجود ضغوط اجتماعية أو عندما يصل الشخص إلى قرار بأن "الاستمرار في هذه الطرق الخاطئة ما هو إلا تدمير للذات". يقول "آدلر": "نحن نقرّر "معنى الحياة" بالنسبة إلينا، خلال السنين الخمس الأولى من وجودنا على الأرض، ورغم أن هذا ليس حقيقة مجردة مثل الحسابات الرياضية، فإن

¹آدلر، مرجع سابق، ص 32.

²آدلر، مرجع سابق، ص 32.

محاولات التحسس الدائم في الظلام واختبار مشاعر جديدة لا نستطيع فهمها ومحاولة فهم تلميحات الآخرين وشرحها بطريقة مناسبة لنا، كلها يؤدي إلى التعريف الفريد الخاص بنا"¹.

ويشير "فرانكل" ضمن نفس الإطار إلى أن لمعنى الحياة هدف مؤكد وهو أن ننطلق من ذواتنا بعد أن نفهم هذه الذات، ونفهم ما الذي تريده من الحياة، ننطلق بذات مُدركة لطبيعة الحياة والوجود، ذات تعرف ما لها وما عليها، تُدرك أن حقيقتها الوجودية ترتبط بكل ما يحدث في الكون من حولها دون أن تترك تلك الأحداث تسيطر عليها، بل تتقبل قدرها في الوجود وتسعى بكل حرية نحو الوجود، تدرك ما حولها بصورة كلية شاملة، ولكن لا تقيّد نفسها بتلك الأحداث، والتجارب، بل تتخطاها نحو ما هو أسمى، نحو اختيار حرّ لأهداف الحياة، أي كما يقول فرانكل " يجب أن نترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول، يتحمّل مسؤوليته باختياره لأهدافه في الحياة"².

ويشير "فرانكل" ضمن نفس الموضوع إلى إن الطريقة التي يتقبل بها الإنسان قدره ويتقبل بها كل ما يحمله من معاناة، والطريقة التي يواجه بها محنه، كل هذا يبني له فرصة عظيمة حتى في أحلك الظروف، لكي يضيف لحياته معنى أعمق. فالإنسان الذي يترك نفسه للتجارب والظروف كي تصنعه أو بالأحرى تصنع له المعنى لحياته، سيبقى مقيداً عبداً لتلك الظروف، أما الإنسان الذي يتجاوز تلك الظروف إلى المعنى الأعمق للحياة فإنه حتماً سيعثر على ضالته. فنلاحظ بأن التقيد بالتجارب هو ما يعيق وصولنا للمعنى الحقيقي الذي نسعى نحوه ونجد "أدلر" يقدم الأسلوب الذي يساهم في إيجاد ذلك المعنى من خلال -التعاون والمساهمة- لمواجهة الصعاب بشجاعة والوصول نحو النجاح، في حين يرى "فرانكل" أن الجوهر الحقيقي للوجود الإنساني هو "بالالتزام بالمسؤولية". فنجد أن معنى الحياة في علم النفس الفردي يرتبط بوجود الآخرين في حين أن معنى الحياة الوجودي يرتبط بالفرد نفسه، بإرادته ومسؤوليته واختياراته.

ولكن هذا لا ينفى في الوقت عينه أن "أدلر" يدعو الفرد للعمل على تشكيل حياته بنفسه ودون مساعدة من أحد، أي أن يكون الفرد مستقلاً بذاته وفي نفس الوقت يتعاون مع الآخرين، ويشرح فكرته³ من خلال التساؤلات التالية: ما فائدة حياتي؟ وما جدواها؟ وما الذي أجنه من هذه الحياة؟ ويطلب من الإنسان أن يفكر قائلاً لنفسه: "إنه من الواجب عليّ أن أعمل على تشكيل حياتي بنفسي، فإن هذا هو واجبي وأنا قادر على القيام بهذا الواجب، فأنا أسيطر على أفعالي وأقيّمها، وإذا ما احتجت إلى تغيير شيء قديم أو بناء شيء جديد فإنني الوحيد القادر على القيام بهذه الأعمال". ويؤكد "أدلر" بدوره على أهمية الإرادة والاختيار والمسؤولية فهو يطلب من الإنسان أن يختار بإرادته أفعاله وأن يكون مسؤولاً عنها، ويشجّعه على المضي قدماً نحو تحقيق أهدافه وأن لا يترك نفسه رهينة للظروف والمواقف تأخذه أينما تريد، فهو من عليه أن يوجّه أعماله. ويضيف بأنه لو تم النظر إلى الحياة بهذه الطريقة، أي لو تعاون الجميع من خلال ذوات مستقلة عن الآخرين في نفس الوقت، فإن الحضارة الإنسانية لن يكون لتطورها حدود. وهو بهذا ورغم اهتمامه بمبدأ التعاون، ولكنه يؤكد من خلال نظريته في علم النفس الفردي على أهمية الذات المستقلة التي تختار وتدير شؤون حياتها، انطلاقاً من ذاتها ولكن ليس بمعزل عن الآخرين.

أما في العلاج بالمعنى فيعطي "فرانكل" صاحب هذه النظرية منزلة عالية للأبعاد العقلية والروحية للإنسان، على أنها من أهم الأبعاد المساهمة في صحته النفسية. أو كما يسميه الإحباط الوجودي لعدم معرفة الإنسان لبعده العقلي أو الروحي في الحياة حيث يقول " قد تتعرض إرادة المعنى عند الإنسان أيضاً إلى الإحباط وهو ما يعرف (بالإحباط الوجودي) وفقاً لنظرية العلاج بالمعنى.... وقد يتمخض الإحباط الوجودي أيضاً عن المرض النفسي". ويرى "فرانكل" أن العلاج بالمعنى يتميز بقدرته على التعامل

¹ أدلر، المرجع نفسه، ص 88.

² فرانكل، مرجع سابق، ص 146.

³ فرانكل، ن.م، ص 48.

مع النواحي الروحية للإنسان لذا فهو مناسب لعلاج حالات المرض النفسي المنشأ. ويصف "فرانكل الضيق والقلق المتعلق بالحياة وحتى اليأس منها بأنه راجع لضعف الناحية الروحية للإنسان. ويقول "فرانكل" في مقارنة للعلاج بالمعنى بالتحليل النفسي بأن "الخوف الواقعي، كالخوف من الموت مثلاً لا يمكن تهديته وتفسيره إنطلاقاً من التفسير النفسي-الدينامي، ومن ناحية أخرى فالخوف العصبي (المرضي) لا يمكن علاجه بواسطة فهم فلسفي. فما قد يعتبر سبباً للعصاب ويعني به العقد والصراعات والصدمات، هو في بعض الحالات عرض للعصاب أكثر من أن يكون سبباً له، أما بالنسبة للتعليل الحقيقي للأمراض النفسية بصرف النظر عن العوامل التكوينية، سواء أكانت نفسية أو جسمية، من حيث طبيعتها، فإن ميكانيزمات التغذية الراجعة كالقلق التوقعي تبدو كأنها العامل الأكبر الذي يكمن وراء هذه الأمراض النفسية ويوجدتها. فالعرض يستجاب عليه بواسطة خوف مرضي، والخوف المرضي يفجر العرض، والعرض بدوره يدعم الخوف المرضي¹.

4- تعقيب : العلاقة بين علم النفس الفردي (التحليلي) وعلم النفس الوجودي (العلاج بالمعنى) في تفسيرهما لمفهوم

معنى الحياة:

قامت نظرية "فرانكل" على أساس انتقاداته التي وجهها لكل من التحليل النفسي الفرويدي، وعلم النفس الأدلري، حيث يرى "فرانكل" أن مبدأ اللذة الفرويدي ودافع المكانة الأدلري غير كافيين لتفسير السلوك الإنساني، وفي هذا الصدد يقرر "فرانكل" أنه وضع ما أسماه مبدأ إرادة المعنى Will to Meaning ليعارض به كلاً من مبدأ اللذة الفرويدي، ومبدأ إرادة القوة في علم النفس الأدلري، فالسعي إلى تحقيق اللذة أو الوصول إلى المكانة المهيمنة للحصول على القوة والنفوذ، لا يمكن أن يفسر كل صور النشاط الإنساني، في حين أن معنى الحياة لدى كل إنسان هو الذي يمكن أن يجعل من السعي الدؤوب وتحمل المعاناة شيئاً يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش². ويرى "فرانكل" أن معنى الحياة يختلف من شخص لآخر، وعند الشخص نفسه من يوم إلى يوم، ومن ساعة إلى أخرى؛ لذا يجب ألا نبحث عن معنى مجرد للحياة، فلكل فرد مهمته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة، التي تفرض عليه مهاماً محدودة، عليه أن يقوم بتحقيقها، ولا يمكن أن يحل شخص محل شخص آخر، كما أن حياته لا يمكن أن تتكرر، ومن ثم تعتبر مهمة أي شخص في الحياة مهمة فريدة مثلما تعتبر فرصته الخاصة في تحقيقها فريدة كذلك³.

أما بالنسبة ل"أدلر"، فإن الإنسان عندما يتخذ معنى خاطئاً لحياته وبعيداً عن الواقع، ويسيطر ذلك المعنى على حياته، يكون نهاية البداية للحياة. وي طرح في نفس الوقت موضوع الماضي الذي يتثبت معظم الناس عنده ولا يبذلون أي جهد للخروج من برائنه، ويقدم لهم الحل من خلال النظرة الكلية للموقف وللحياة بشكل عام. فيشير إلى أهمية النظر للمشكلة التي تعترض الفرد بنظرة متكاملة وليس من وجهة نظر ذاتية ضيقة، فالمواقف الحياتية هي مواقف لا ترتبط فينا وحدنا بل ترتبط بكل ما يحيط بنا، بوجودنا، وحياتنا، وبالآخرين، وبالطريقة التي نقيم بها المواقف من حولنا، وأحياناً بجمودنا الفكري الذي يجعلنا لا نعيد النظر بمدى فهمنا للأحداث التي تحيط بنا. ويؤكد على أن النظام الإدراكي الذي اعتدنا على اتباعه وتقييم الأمور وفقاً له قد يكون خادعاً، ولاكتشاف ذلك علينا أن نعيد النظر في ماضينا، وإن كانت طريقتنا في معالجة مشاكلنا تؤدي بنا إلى النجاح أم إلى الفشل؟ علينا الرجوع للماضي ليس للعيش فيه هناك، بل لتقييمه وتقويمه لمعرفة أساليبنا ومدى صحتها في إدراك الأحداث، والعمل على تغييرها وتعديلها وربما استبدالها بعكسها.

فالإنسان عندما يخطئ قد لا يعرف أنه أخطأ، ولكن عندما تكون نتائج قراراته السابقة خاسرة وفاشلة دائماً، عليه أن يحدد الأسباب التي أدت إلى ذلك لأنها قد تكون بكل بساطة في نظام إدراكه الذي يجعله يفهم المواقف بطريقة خاطئة تبعاً لمعنى حياة

¹فرانكل، ن.م، ص-ص 167-168.

²عبد الرحمن، سليمان و فوزي، إيمان (1991). معنى الحياة وعلاقته بالاكثاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين. المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين"، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من 10-12 نوفمبر، ص1934.

³فرانكل، مرجع سابق، ص145.

خاطئ، وتبعاً لفهم جزئي للكون من حوله، فالكون الذي نعيش فيه لا يرتبط فقط فينا وحدنا، بل هو نظام كوني متكامل. علينا لكي نعي الحياة أن نغير من طريقة إدراكنا لتكون نظرة إدراكية كليّة، أن نقبل واقع الترابط البشري والكوني ونتخطا لنظرة السطحية للوجود من خلال فهم عميق لهذا الوجود ولمعنى الحياة. إذاً لا بد من معنى حياة يكون كلي النظري، جوهرى المنطلق، مرناً الأسلوب.

أما المبدأ الوجودي فيشير إلى أن معرفة الذات وفهم معنى الحياة ينبثقان من شعور الفرد بالمعاناة، المعاناة الحقيقية التي تدفع الفرد ليفكر، وبعمق، وليبدأ البحث عن معنى جديد لحياته، يدفعه نحو التغيير الداخلي الذي يعطي لحياته قيمة معيّنة تعينه على مواجهة الحياة. ويذكر "فرانكل" في كتابه "الإنسان يبحث عن المعنى"، أن الشخص حينما يجد نفسه في موقف لا مفرّ منه، وحينما يكون عليه أن يواجه مقدراً لا يمكن تغييره، عندئذ فقد يكون أمام الشخص فرصة أخيرة لتحقيق القيمة العليا، لتحقيق المعنى العميق وهو معنى المعاناة، والمهم فوق كل ذلك هو الاتجاه الذي نأخذهُ نحو المعاناة والاتجاه الذي نجعل به معاناتنا فوق أنفسنا¹. وإن كان "آدلر" يشير إلى الحقيقة ذاتها التي يشير إليها "فرانكل" في أن المعاناة هي التي تدفع الفرد للبحث عن المعنى لحياته، والتي يشير إليها "آدلر" بالنجاح وفرانكل بالقيمة. وربما يشعر القارئ بالعمق الوجودي الفلسفي عند "فرانكل" ولكن هذا لا يلغي العمق الواقعي العملي عند "آدلر" في نفس الوقت.

ف"آدلر" يركّز على الأفعال التي يعتبرها هي الطريقة التي يعبر الناس فيها عن فهمهم للحياة، ويشير إلى إن أفعال البشر تعكّر فهمهم ل"معنى الحياة حتى أن هذه الأفعال لن تكون إلا تعبيراً عن الطريقة التي يفهمون بها الحياة، كما أنه سيكون من الصعب إحداث تغيير في أفعالهم إذا لم يتمكن من إحداث التغيير في طريقة فهمهم ل"معنى الحياة" أولاً. وهذا هو الاختلاف الأساسي بين علم النفس الفردي ونظرية الحتمية الفرويدية أيضاً، فإنه تبعاً ل"آدلر" لا توجد تجربة من التجارب -أيّاً كانت- تكون بالقوة الكافية حتى إنها تتسبب -وحدها- في نجاح أو فشل فرد، فنحن لا نُصاب بالصدمة من جراء التجارب التي تمرّ بنا -وهو ما يسميه البعض بالصدمة العصبية - بل نحن من نسمح للتجربة بأن تتخذ الشكل الذي تؤول إليه في النهاية، وهو غالباً ما يكون شكلاً ملائماً لأعراضنا الخاصة، فنحن غير محدّدين بالتجارب التي تمرّ بنا ولكن نحن الذين نضع الحدود لهذه التجارب عندما نعطيها معنى خاصاً، وعندما نقوم باختيار تجربة بعينها، ونجعل منها الأساس لحياتنا المستقبلية، فإننا نرتكب خطأً مؤكداً، فإن المواقف التي تمرّ بها يجب أن لا تضع حدوداً للمعاني، وإنما نحن الذين نقوم بوضع حدود لأنفسنا عندما نلصق معنى خاص بالمواقف التي تمرّ بنا.

في علم النفس الفردي يتم التركيز على "النفس ذاتها، والعقل كوحدة، واختيار المعاني التي يلصقها الأفراد بكل شيء، من حولهم، يختبر علم النفس الفردي أهدافهم والطرق التي يختارونها، لتحقيق هذه الأهداف وأيضاً الطرق التي يعالجون فيها مشاكل الحياة، ومن وجهة نظر "آدلر" فإن: "أحسن ما يرشدنا إلى فهم الفرد هو درجة ومستوى قدرته على التعاون". فالأطفال الذين لم يتم تدريبهم على التعاون، متشائمون دائماً ويعانون من "عقدة نقص"، كما أننا لا نستطيع أن نرى أن الحياة ستشكّل دائماً مشكلة صعبة حتى للذين درّبوا أنفسهم على التعاون مع الآخرين، وأنه لن يوجد أبداً ذلك الفرد الذي يستطيع تحقيق هدفه النهائي في إحراز "التفوق" والسيطرة على البيئة المحيطة به، فالحياة قصيرة وأجسادنا شديدة الضعف، ومشاكل الحياة الثلاثة، ستدفع بنا دائماً في اتجاه الحصول على حلول أكثر إيجابية وشمولية، ولكننا لن نرضى أبداً بالإنجازات التي حققناها في الماضي، وسنسعى دائماً إلى إحراز إنجازات أكبر، وفي حالة هؤلاء الأفراد الذين درّبوا أنفسهم على التعاون، فإن السعي الدائم سيكون مفيداً وموجهاً إلى تحسينات حقيقية في وضعنا العام².

¹فرانكل، المرجع نفسه، ص 149

²آدلر، مرجع سابق، ص 87.

أما "فرانكل" فعندما يصف لحظات عذابه في المعتقل وكيف واجهها، يذكرنا بأن ما واجهه في المعتقل هو إلى حد ما ما نواجهه في هذه الحياة. ليست الحياة سوى معتقل كبير لمن اختار أن تكون كذلك، ففي لحظات الأزمات التي تستمر لفترة طويلة يفقد الإنسان شعوره بالسرور والجمال وتتجمد مشاعره، عند الظروف القاسية لحدث ما وتتحول صدمة زوال الأزمة إلى حالة من تدني الانفعال من خلال ترويضها بشكل سالب، ما يتطلب الاهتمام لإعادة الفطرة السوية إلى طبائعها الإنسانية. فتصبح المشاعر متبلدة، وتصبح الأحلام البيولوجية هي وسيلة الإشباع الأولي لحاجات الإنسان الضرورية، والهدف هو أن في هذه اللحظات يجدر التوجّه للآني وليس الغائي، والسعي للإشباع في مواجهة العدم، هذا في المعتقل، ولكن ماذا عن الحياة خارج المعتقل؟ ألسنا نعيش في معظم الأحيان لمثل هذه الإشباعات الأساسية والتي ربما جعلناها هي الأساس أو جعلتها الحياة كذلك!

أما "آدلر" ومن هذا المنطلق فيشير في كتابه إلى أنّ كل فرد يمر بتجربة يعاني فيها إحساساً بالدونية، فيجاهد من أجل التغلب على مثل هذه الأحاسيس وفقاً لأهداف محددة ومنتقاة وأن لكل فرد أيضاً طريقة متفردة في محاولته لتحقيق تلك الأهداف. لقد أكد أدلر على أهمية القوى الاجتماعية في تحديد السلوك، وبين أهمية التعويض الزائد كميكانيزم يلجأ إليه الفرد في محاولة لقهْر عقدة النقص والوصول إلى تحقيق هدفه في التفوق.

إنّ وجهة نظر "علم النفس الفردي" في معنى الحياة، كما وصفها أدلر بأنها المشكلات الأساسية الثلاث التي تواجه الفرد في حياته.. ألا وهي.. العمل، والعلاقة مع باقي أفراد المجتمع، والزواج، في مشكلة المجتمع يتحدث عن الفرد والمجتمع، دور العقيدة الدينية، الشعور الاجتماعي ونجاح أو فشل التواصل بين الأفراد.

ولفهم أوضح لمعنى الحياة من خلال هاتين المدرستين النفسيتين علينا بالعودة إلى بعض أسباب الاضطرابات النفسية والتي توجّهت المدرسة التحليلية لمعرفة من خلال الكشف عن الصراعات في الماضي والمشاعر المكبوتة وتفسيرها، وفحصها في ضوء الموقف الحاضر - وهنا أذكر عقدة النقص التي أشار إليها "آدلر"، أما المدرسة الوجودية فتركز على الخبرة الفسيولوجية في المكان وفي الزمان الحاضرين.

فللبحث عن معنى الحياة: هل يجدر بالفرد العودة للماضي أم البقاء في الحاضر؟ هل علم بتحقيق النضج السيكو - جنسي، وتقوية وظائف الأنا وإضعاف الضوابط اللاشعورية والرغبات المكبوتة، أم علمه تقوية تقدير الذات، والأصالة والتكامل من خلال إطلاق كوامن الشخص الداخلية وتوسيع دائرة الوعي؟ هل يهتم بشكل أكبر بالوعي، وبالسؤالين "كيف" و "ماذا" أكثر من السؤال "لماذا"؟ أم يركّز على الخبرات الانفعالية والدوافع والمشاعر واللاشعور؟ صحيح أن التحليلية عند "آدلر" ركّزت على عقد "النقص" والسعي نحو التعويض، ولكنها في الوقت ذاته ركّزت على إعادة النظر بإدراكنا للوصول للمعنى الذي يؤدي بنا نحو النجاح، فنحن نجد لها جذوراً فرويدية ولكن في الوقت نفسه نجدها تخاطب وجود الإنسان والعمل على توعيته، للانطلاق نحو أهدافه لتحقيق "التفوق". إن هدف "التفوق" تبعاً لـ "آدلر" هو هدف شخصي وفريد، ويختلف من فرد لآخر، وهو يعتمد على تعريف "معنى حياة" واضح في أسلوب الحياة، والفرد لا يعبر عن هدفه بطريقة واضحة ومقنعة تماماً بل هو يعبر عن هدفه بطريقة ملتوية وغير مباشرة، ولهذا فإنه من الواجب علينا أن نخمن هدفه من الدلائل التي يتركها لنا. وهنا نجد أن "آدلر" يعود للماضي وتركاته النفسية، التي تؤثر على حاضرنا والتي يجدر على المعالج النفسي اكتشافها ليساعد الفرد على معرفة معنى حياته وتحقيق "التفوق" الذي يرتبط بهذا المعنى؛ بينما نجد النظرة الوجودية تعتبر السعي نحو البحث عن المعنى القوّة الأولية في حياة الفرد وليست " تبريراً ثانوياً" لحزافه الغريزية، وهذا المعنى فريد ونوعي من حيث أنه يجب أن يتحقق من قبل الفرد وحده، ويمكن لهذا أن يحدث: وعندئذٍ فقط يكتسب هذا المعنى مغزىً يشبع إرادة المعنى عنده. أما "فرانكل" فيشير إلى أن بعض علماء النفس في إشارة منه للتحليليين، يزعمون أن المعاني والقيم "ليست إلا ميكانزمات دفاعية" وتكوينات ردود أفعال وإعلاءات، ويكمل بأنه إذا تكلم عن نفسه ومن وجهة نظره فإنه لا يبتغي العيش من أجل: ميكانزماته الدفاعية" وليس مستعداً للموت من أجل "تكوينات ردود أفعال"

فحسب، فالإنسان قادر على أن يموت ويحيا من أجل مثله وقيمه وطموحاته! إن الرجوع للماضي هو رجوع خاسر في معظم الأحيان، إلا إذا قصدنا من ورائه تقييم أفعالنا للخروج بنوع من التقويم أو النقد البناء للأمور التي ندرکها ونعیمها، أما العودة للأوعي وللأشعور ولكل تلك العقد والمكبوتات التي لم تكن أصلاً بإرادتنا، فهي قد تشكّلت وتبعأل "آدلر" في السنين الخمس الأولى من وجودنا على الأرض، فهل لتلك اللاوعيات تأثيرها علينا حتى هذه اللحظة؟

نعم، هو أمر صحيح وعلمي وواقعي، وينطلق من مدرسة عظمى في علم النفس هي المدرسة التحليلية؛ ولكن هل النبش فيها يعمل على فهمنا لها وعلاجها والتخلّص منها نهائياً؟ وهل سيتحقق النمو السوي من خلال حل الصراعات و الأزمات من خلال الارتقاء بالمراحل السيكو - جنسية المتعاقبة؟

هل تعذيب المريض بتشريح ماضيه وإظهار كل تلك المكبوتات إلى العلن سيؤدي لمعرفة لمعنى حياته؟ ولعل ما يجب أن نتعلّمه في الطفولة إضافة إلى مبدأ "التعاون" "الآدلري"، هو معرفة الحياة على حقيقتها من وجهة نظر وجودية، علينا أن نتعرّف على طبيعة الحياة وأن لا نعيش في الأوهام والأساطير! وعلى الأهل تعريف أبنائهم على الحياة الحقيقية، بأن في الحياة الألم يعادل أو يتفوق على الفرح، وأنا يجب أن نكون أقوياء، وأن لا تصدمنا الحياة لمجرد وقوع أحداث كونية، لا دخل لنا فيها. علينا أن نتعلّم كيف نواجه الحياة بقوة وثبات، ربما يجدر بهم تعريفنا على الوجه الآخر للحياة، ذلك الوجه الحقيقي منها، الوجه الذي ليس بمقدور البشرية أن تتخطاه، الوجه الذي سيصنعنا آلاف المرات وسيصدمنا آلاف المرات، وسيؤلمنا آلاف المرات. يجب أن نعرف كل شيء عن الحياة كي لا نقع في براثن تلك الحياة. وما سيسهل علينا ذلك هو معرفة المعنى من الحياة.

خاتمة:

ما هو المعنى الذي يوصلنا لمعرفة معنى الحياة؟ وهل الاختلافات الفلسفية والنظرية هي طريق نحو معرفة هذا المفهوم؟ إن الاختلاف بين النظريات في تفسيرها لمعنى الحياة، يرجع للاختلافات أساساً بين مذاهبها ومنطلقاتها وأهدافها وعلاجاتها؛ فلكلّ منها وجهة معيّنة ورؤية خاصة، نبعت من ظروف عالمية أو شخصية، أو تجريبية أو ومن خلال معطيات علمية كذلك. ولكن كل منها تهدف نحو رؤية الإنسان "كفرد": كيف يفكر، كيف يشعر، كيف يتصرّف، كيف يحقق ذاته، كيف ينظر للعالم من حوله؟ كيف يعيش حياته؟ ورغم الاختلافات بين هاتين المدرستين التين تم تناولهما في هذه المقالة إلا أنهما تكملان بعضهما بعضاً إلى حد ما، فهما تطرحان مشكلة الإنسان في بحثه عن عالمه الخاص الداخلي، وكيف يجعله متوازناً في مواجهة كل تلك الصراعات الداخلية والخارجية التي يواجهها، وقد غاصت في أعماق الذات البشرية، في كل ما تحتويه تلك الذات من مجاهل، فالتحليل النفسي متمثلاً هنا ب"آدلر"، تناولها من ناحية "النقص" الموجود فيها والذي يسعى الفرد لتعويضه، أما "فرانكل" فقد حاول إخراجها من عالم الحتمية نحو عالم الوجودية الفردية من خلال البحث عن المعنى الوجودي الحقيقي في حياة الفرد. فمدرسة التحليل النفسي والتي توغلت في أعماق النفس الإنسانية لتبحث فيها وتعرّف على مكنوناتها، لم تكن تتجاهل معنى الحياة بل بحثت عنه من خلال أبحاثها تلك داخل النفس البشرية، كان هدفها الأول حلّ الصراعات داخل تلك النفس لإعادة التوازن النفسي للإنسان خاصة من خلال البحث في أعماق اللاشعور ولكن بطريقة يكون فيها للعقل دوره الفعال. إن "آدلر" الذي استخلص من نظريات "فرويد" الكثير، أعطى لمفهوم معنى الحياة القيمة الكبرى في أبحاثه ورغم أن مفاهيمه مغايرة ل"فرويد" إلا أنه لم يتخلّ عن الإطار الفكري ل"فرويد"، فقد أشار لدور الأسرة وكيف تؤثر العقد النفسية في السلوك البشري لاحقاً. أما الوجوديون خاصة "فرانكل" فقد كانوا أكثر اقتراباً بل ووضوحاً من هذا المفهوم ربما لأنهم تناولوه من ناحية فلسفية، وتعتبر نظرية "فرانكل" الأقرب من هذا المعنى والأكثر دقة بين النظريات الوجودية خاصة في طرحها لمبادئ علاجية عملياً، وقد عُرف علاجه بالمدرسة الثالثة للعلاج النفسي.

إن تناول مفهوم معنى الحياة عند هذين العالمين فقط لا يعني تفردهما في البحث عن معنى الحياة ، ولكن تركيزهما على أعماق النفس هو ما دفعني للبحث في نظريتهما ، فما أضافته الوجودية على معنى الحياة هو أن للإنسان قيمة كبرى في هذا الوجود كان قد أغفلها في ظلّ هذا العالم القاسي المليء بالصعوبات والذي تسيطر عليه الماديات والمصالح والحروب؛ ومهما حاول الآخرون إنكار هذه الحقيقة من أجل تحطيمه أو استعباده أو إلغائه يجب عليه أن لا ينسى قيمة وجوده وأهميتها ، يجب عليه أن يعرف أنه يوجد بداخله طاقات وقوى قادرة على التحكم بسلوكه وردات أفعاله وبمصيره ، فهو يملك الحرية للاختيار، مهما كانت الظروف الخارجية ترهقه وتؤلمه. إن معنى الحياة هو المعنى الذي يكوّن نمط حياة ومنهج يسلكه الفرد من أجل الوصول إلى المعرفة ، من خلال العودة للذات الباطنية، ونزع رداء الغيرية، والسيطرة على الانفعالات الغرائزية، والتسامي بالنفس عن كل الماديات الدنيوية. وقد ذكر "أدلر"، أنه على الفرد أن لا يدع الخارج يحتلّ داخله فيصبح داخله عبارة عن مجرد انعكاس لهذا العالم الخارجي بكل تناقضاته وثنائياته .

لمعرفة معنى الحياة يحتاج الفرد للوحدة والتفكير، يحتاج للإرادة الحرة، والاختيار ، يحتاج للشعور بقيمة وجوده، يحتاج للمعنى، يحتاج لذاته الخاصة ، ثم للآخرين، يحتاج لما تعلّمه من الماضي ولكن بتوجّه نحو الحاضر والمستقبل ، يحتاج لإعادة النظر في كل ما سبق، لإصلاحه من خلال التغيير والتطوير، لرسم أهداف جديدة، ضمن نظام إدراكي كليّ شامل يربطه بالكون من حوله، ويتقبّل لأحداث الكون بطريقة تتخطّى الوجود المادي، نحو الوجود الفردي، وتوسيع دائرة الوعي، والتركيز على المكان والزمن الحاضرين، والتركيز على السؤالين: كيف؟ وماذا؟ أكثر من لماذا؟ كي يتجّه نحو الحياة بحريّة ذاتية تتخطّى المعاني الغيرية، ليكون لديه المعنى الخاص به ، لتحقيق الكمال الشخصي الذي لا يكتمل إلا بإدراك المعنى من حياته.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أدلر، ألفرد (2005). معنى الحياة. ترجمة: عادل نجيب بشري، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- بنت أسعد خوج، حنان (2011). معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى، 3، (2)، 12- 44.
- رحيم عبد الوائلي، جميلة (2012). المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (A,B). مجلة الأستاذ، (201)، 609-664.
- ريجيس، جوليفيه (1988). المذاهب الوجودية. ترجمة: فؤاد كامل. بيروت: دار الآداب.
- عبد الحليم، أشرف (2010). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغط النفسية لدى عينة من الشباب. المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 335-368.
- عبد الرحمن، سليمان و فوزي، إيمان (1991). معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين. المؤتمر الدولي السادس " جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين"، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من 10-12 نوفمبر، 1031-1095.



-فيكتور، فرانكل (1982). الإنسان يبحث عن المعنى، مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامي بالنفس. ترجمة: طلعت منصور، الكويت: دار القلم.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Carlos, L.(2003). The "Ultimate Meaning" of Viktor Frankl. **A Demonstration Project in Partial Fulfillment of The Requirements for The Diplomate Educator, Adminstrator Credential**, Viktor Frankl Institute of Logotherapy, 1 – 40.

- Eagleton, T. (2007). **The Meaning of Life**. Britian, Oxford University Press.

-Leath, Colin (1999): **The experience of meaning in life from a psychological perspective**. Junior Paper, Psychology Honors Program U of W.

-Olsen, Jakob V.(2008): **Kierkegaard, kærlighed og kristendom**, Credo, p.90-91

- Mauser, M., King, R., & Young, M. (2004). **The Meaning of Life: Long Prison Sentences in Context**. Washington, The Sentencing Project.

-Reker, G.T.(2004): **Personal meaning in life and psychosocial Adaptation in Youth and Emerging Adulthood**. Talk given at Brock Research Institute for Yot Studies.

المغاربة في مواجهة الاحتلال البرتغالي: "منطقة دكالة أنموذجاً"

د.أنس الصنهاجي/كلية الآداب والعلوم الانسانية ظهر المهرز فاس، المغرب

ملخص:

تستمد هذه الدراسة شرعيتها من كون أن التاريخ المحلي في سياقه الوطني والكوني مسألة ضرورية من الوجهة المعرفية، خاصة وأن فترة البحث تمثل مرحلة في تطور موازين القوة بين ضفتي المتوسط، بعد امتلاك أوروبا وسائل وآليات الغلبة والتغلب على باقي العالم، والدراسة لا تتطلع للوقوف على رصد ما حدث، وكيف حدث فقط، وإنما تروم خدمة بعد توضيح حقبة مهمة من تاريخ منطقة دكالة، ورصد ردود أفعال أهلها تجاه الغزو البرتغالي، ومحاولة ربط السمات الأبرز لروح المقاومة وبطولاتها، سعياً لحماية الذاكرة الجماعية وملاحمها، وإثبات أن المحلي لا ينغزل عن الكوني في علاقة التأثير الناتج عن الخضوع لمنظومة الغزو والاستعمار، وما تركه مدفوناً في البنيات الاقتصادية والاجتماعية التي يستمر فعلها حياً في الوجود بادياً للعيان.

الكلمات المفتاحية: دكالة، الاحتلال، البرتغال، المقاومة.

مقدمة:

حرص البرتغال منذ إخضاع منطقة دكالة لسطوتهم ونفوذهم، على استنزاف مقدراتها دون إلجائهم إلى استعمارها وضبطها لحكمهم المباشر، فضعف كتلتهم الديمغرافية مقارنة مع شساعة امبراطوريتهم المترامية الأطراف، وتشتت مجهودهم على المستعمرات القائمة، خاصة الموجودة جنوب القارة الأمريكية، كانت تطرحهم لنهج إستراتيجية الحكم غير المباشر عن طريق تجنيد أعيان المنطقة المنتفعين من العلائق البرتغالية وتجارتها أو الطامعين في السلطة أو الطامحين للمحافظة عليها، فلم تتدخل ملوكهم عسكرياً في المنطقة، إلا حينما يتوجسون من انسياب المنطقة من تحتهم، أو انفراطها عن قبضتهم، ولما فشلوا في صناعة عملاء محليين ولاؤهم خالص للتاج البرتغالي، تيقنوا أن لا مندوحة من اكتساح المنطقة وإلحاقها بالإمبراطورية.

1-ردود فعل قبائل دكالة إزاء الاستعمار البرتغالي للمنطقة:

ما إن احتلت منطقة دكالة، حتى أعلنت قبائلها الجهاد ضد المستعمر، وأباح فقهاؤها وشيوخها هدر دم كل من يتعامل مع المحتل، أو حتى من يطيب له القطنون في الثغور المغتصبة. فما إن تم استعمار مدينة أسفي سنة 1508م حتى نادى قبائل دكالة والشياظمة والحوز بالجهاد لتحريرها، وبالفعل قام فرسان هذه القبائل بضرب حصار على المدينة بأعداد قوامها 200 ألف مجاهد، يوم الخامس من دجنبر سنة 1510م، ولما أدركوا أن الأيبيريين يمدونهم بما يمنعونهم، وأن الحصار بات غير ذي جدوى في ظل هذا المعطى، قرروا الهجوم على الثغر لحسم المعركة وطرد المحتل، تأسيا بما تم بمنطقة المغدور حين تم افتكاكها دون عون رسمي على يد قبائل جنوب التانسيفت، وبعد هجومين متتاليين يومي 29 و30 دجنبر من السنة نفسها، اقتنع المحاصرون أن السور يجعل

مهمتهم مستحيلة، خاصة حين وصلوا إليه، وبدا لهم أن نقبه يتطلب عتادا ثقيلا لا يملكونه، ما اضطرهم إلى نقض الحصار يوم 31 دجنبر من السنة نفسها¹.

واتسمت العمليات الجهادية بدكالة بوسائلها البسيطة، لكنها كانت مفعمة بالفورة والفعالية، تسري في سرعة خاطفة تحت جنح المفاجأة لضرب أهدافها، في سرايا أو مجموعات منظمة نهجها شبيه بنهج حروب العصابات².

وقد تمكن البرتغال في ظروف عرف فيه المغرب ضعف الدولة المركزية، وتوزعه في شتات بين قوى ضعيفة متناحرة حول السلطة والنفوذ، وتنافسها في مخاطبة ود المحتل عندما يشتد الصراع بينها، من القضاء السريع على صمود المقاومة الدكالية، وإرغام القبائل على الخضوع قهرا لسلطة الغزاة، والشاهد، تأكيد "كويش" أن قبائل دكالة عن بكرة أبيها رضخت بالترهيب والتنكيل، بعد أن أخفقت مجابهاتها اليومية في صد غارات البرتغال³.

وكانت الغربية من المناطق الأولى التي قاومت المحتل، ودعت إلى حصار أسفي لتحريرها سنة 1510م، فكان جزاؤها بعد تسريح المحاصرين، تعرضها لعدة غارات أفنت الكثير من أهلها، وظلت صامدة حتى سنة 1512، إثر انصياع جزء منها إلى إرادة المستعمر، وتسليمها لأبناء شيوخها وأعيانها رهائن لديه⁴. والشاهد ما وصفه "كويش" في مشهد تضرع عيسى بن أبي بكر شيخ قبيلة الغربية وهو خازن تحت قدمي القبطان "نونو فرناند دي أتايد" (Nuno Fernandes de Ataide) مع سبعة من أعيان القبيلة. يستعطفونه أملا في ثنيه عن استباحة مضاربهم⁵. والحالة نفسها أوردتها الوزان مثيرا مسألة الشيوخ الذين كانوا يرغمون على الامتثال والرضوخ لدرأ الغارات البرتغالية الوحشية⁶. لكن ما إن تنام إلى مسامعهم بالجيش الوطاسي القادم لطرد الاحتلال وردّه على أعقاب سنة 1514م، حتى نفروا إليه والأمل يحدوهم في الخلاص من عسف المحتل وأزلامه، وفي المعركة (معركة الجمعة) استشهد سبعة من شيوخها، ولم يكتف الشيوخ كريمات الذي شارك في المعركة، لمصير أنجاله الذي سلمهم رهائن في ثغر أسفي، وأثر العصيان والالتحاق بالجيش الوطاسي، والفعل نفسه قامت به قبيلة أولاد عمران الجنوبية التي أعلنت عصيانها بعد أن تعهدت لقبطان أزموور بالسكون والامتثال، فقتلت الشيخ الذي فُرض على قبيلتها وأسرت ثلاثة عشر برتغاليا كانوا يعززون سلطته⁷. بل يمكن القول إن القبائل الدكالية قاطبة التي قارعت الاحتلال البرتغالي واضطرت للرضوخ، انضمت للجيش الوطاسي، والشاهد، الرسالة التي بعثها الملك إيمنويل إلى قبطان أسفي سنة 1514م، يأمره بتعيين الشيوخ المعادين للوطاسيين في مناصب قيادية، فكان جوابه ينفي وجود أيّا منهم⁸. لكن إعلان الوطاسيين والهناتيين الانسحاب من مواجهة البرتغال حيناً، و جنوحهم إلى عقد هدنة طويلة الأمد مع قوادهم أحايين أخرى، لم تكن تترك للدكاليين أي خيار في ظل واقع ضعف الإمكانيات غير خيار العودة من جديد وبشروط أكثر قسوة لريقة الاحتلال، فحين أزمع الناصر الكديد سنة 1514م العودة إلى فاس دون أن تحقق الحملة الأهداف المرجوة، عادت بعض القبائل تلتمس العفو من المحتل للسلم من انتقامه، فاشترط عليها مهاجمة جيش بني وطاس للتدليل على الندم والولاء⁹. أما التي أنفت الاستسلام للعدو فقد أثرت هجرة أراضيها وترك محاصلها وأزراقها، وللالتجاء إلى قبائل حليفة أو إلى مناطق

¹- بوشرب (أحمد)، دكالة والاستعمار البرتغالي إلى سنة إخلاء أسفي وأزموور وقيل 28 غشت، دار الثقافة، 1989، ص.223.

² Goulven (Joseph), Histoire Economiste du doukkala. A.N.R Carton n°C 1985, Carton n°C 1985, p. 16.

³-Damiao de Gois, **les Portugais au Maroc 1491-1521**, traduit et commenté par Robert Ricard, Ed.Frontispice, Casablanca, 2013, p.99

⁴- بوشرب (أحمد)، دكالة والاستعمار البرتغالي...، م.س، ص ص.364.

⁵ - Damiao de Gois, **les Portugais...**op.cit., p.72

⁶- الوزان (محمد)، وصف إفريقيا، م.س، ص.124.

⁷- بوشرب (أحمد)، دكالة والاستعمار البرتغالي...، م.س، ص.335.

⁸- نفسه، ص.353.

⁹ - Goulven (Joseph), **la conquête...**op.cit., p.14

تحت السلطة الوطاسية أو الهنتائية طلبا للنجاة، غير أن التشرذ والجوع وشح الأقوات في القبائل المستضيفة، كانت ترغم بعضها على العودة إلى مضارها والقبول على مريض بالأمر الواقع¹. وعقب مقتل العميل يحي أوتعفوفت ثارت دكالة من جديد على سلطة الاحتلال، وفر بعضها إلى منطقة أنماي ينتظر العون الوطاسي بعد أسرها عددا من البرتغاليين، ولما تيقنت من خذلان الوطاسيين لها، لم يسعها سوى طلب الصلح من جديد، والمفاوضة بما لديها من الأسرى لاتقاء شر التنكيل والانتقام، وأما القبائل الأخرى فقد فضلت الانصراف عن النفوذ البرتغالي والعيش في كنف السلطة الوطاسية بسهل سايس². وهذا ما يحيل إلى فهم أن خضوع قبائل دكالة، جاء نتيجة الفراغ السياسي وغياب كيان قادر على تأطيرها وتنظيمها ورص صفوفها في جبهة واحدة ضد الغازي، لكن ما إن دخل السعديون إلى مراكش وأظهروا قوة في مجابهة البرتغال، حتى بادرت القبائل الدكالية إلى الانقلاب على المحتل وإبداء استعدادها في مناجزته تحت قيادة وتوجيهات الشرفاء السعديين³. وكان شيوخ القبائل الدكالية البعيدة أو الواقعة على حواف مدينتي أزموور ومازيغن، من أكثر القبائل تمردا وعصيانا على الاحتلال البرتغالي، ومن أمثالهم الشيخ علي مومن والشيخ أويشو⁴، الأمر الذي كان يعرض مثل هذه القبائل لحمولات تأديبية غاية في البربرية، كما سرى على أولاد مطاوع وقريتي "بنكير" و"تافوف"، لدرجة أن الدكاليين كانوا يفضلون التردى من أعالي الصروح والشواهد، من السقوط في يد البرتغال الذين اشتهروا بالتفنن في تعذيب الأسرى قبل قتلهم⁵، وقد تغيا المحتل من الإثخان في معاقبة القبائل الأبقة، ترويع صنوتها الباخعة وترهيبها من الخروج عن سلطتها أو التفكير في الانفساق عن طوعها وإرادتها، ولم يكن العنف والترويع الأداة الإستراتيجية الوحيدة التي وظفتها الطغمة المحتلة لتطويع القبائل، بل جدت في تجنيد الجواسيس والعملاء من مختلف شرائح المجتمع الدكالي وإجزال العطاء لها، لإخطارها بتحركات المجاهدين وتدجينها للقبائل، فالرشاوى أدت أدورا وازنة في مخطط الاحتلال، فبذلها بسخاء مثلا حافظ بها قبطان أزموور على ولاء بعض القبائل له، حالما دخل الجيش الوطاسي لدكالة سنة 1514م، ومقابل 50 أوقية لكل شيخ من شيوخ أولاد عمران تم إغراءهم للعدول عن تمردهم والدخول في طاعته. في حين قدم القبطان "أتايد" لواش دكالي 8000 ريال جزاء إبلاغه بمواقع فسطاط الناصر الهنتائي المبتوثة على المجال الدكالي سنة 1541م، وتسلم شيخ الغربية ميمون ثلاثة أمتار من الكتان أي ما يساوي 900 ريال، بينما توصل أحد أعيان السور القديم بنصف رطل من القرنفل، في الوقت الذي تسلم فيه شيخ عبدة حسون 2420 ريال وأرطال من التين المجفف، لمعلومات قدموها للبرتغال سنة 1509م⁶.

2- مظاهر من المقاومة الدكالية للاحتلال البرتغالي:

استطاع البرتغال بفضل تفوقهم المادي وتباين الإمكانيات العسكرية بينهم وبين الدكاليين، من إخضاع حواضر المنطقة وقبائلها لواقع الاستعمار، ففي الوقت الذي كانت فيه الساكنة تدافع بوسائل قتالية بسيطة من قبيل الفؤوس والسيوف والنبال والرمح والحجارة بأجساد عارية، وأوزاع في الغالب غير مدربة أو منظمة، كان المحتل يملك جيشا نظاميا مدريا مُدججا بدروع حديدية واقية، وأسلحة نارية فتاكة وأصناف متطورة من البنادق والمدافع والمصدات. والحق أن قبائل دكالة لم تأل جهدا في مواجهة

¹- بوشرب(أحمد)، دكالة والاستعمار والبرتغالي...، م.س، ص. 364.

²- بوشرب(أحمد)، دكالة والاستعمار والبرتغالي...، م.س، ص. 366.

³- ديبغو دي طوريس، تاريخ الشرفاء، ترجمة محمد حيي وآخرون، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، شركة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1989، ص. 84.

⁴- بوشرب(أحمد)، دكالة والاستعمار والبرتغالي...، م.س، ص. 354.

⁵- ديبغو دي طوريس، تاريخ الشرفاء، م.س، ص. 40.

⁶- بوشرب(أحمد)، دكالة والاستعمار والبرتغالي...، م.س، ص. 214-215.

المحتل رغم الفوارق الصارخة بينهما في موازين القوة، حيث أجزؤوا المحتل غير ما مرة إلى الاندحار عن ساحة المواجهة بقصفه بأكوام من الأكياس المحشوة بالعقارب¹ وخلايا النحل.²

وكان غالبا ما يتصيد الدكاليون غرماؤهم البرتغال في مراتع الصيد، على طول نهر أم الربيع، حيث كانوا يجدونها وسيلة ليقايضوا أسراهم، أو للانتقام وإشفاء الغليل عما اقترفت أيديهم من تقتيل وتذبيح وتعذيب لكل من رفض الخنوع لهم، كما كانوا يتفننون في نصب الكمائن والمشارك لمواكهم وقوافلهم، قصد نهبا وأسر من فيها، وحصر الإمدادات الغذائية عنهم، وإسكان الرهبة في نفوسهم وتضييق العيش عليهم، وكلما أنسوا ضعف الحراسة على المراكب البرتغالية الراسية فوق نهر أم الربيع، مالوا عليها يهبونها ويخربونها، والشيء نفسه سحبهه على محاصيلهم الزراعية، إذ كانوا يأتون عليها حرقا وتدميرا، أو يسرقوها عنوة إذا كانت اللحظة سانحة. هذه الغارات المتردفة جعلت الحاكم العسكري لأزمور يطلب العون من قائد سلا أملا في كبح تنامي وبال الأنشطة الجهادية المتردفة، وكبت حماسها³. وقد اشتهرت قبيلة أولاد يعقوب وشيخها ناصر بودومة بهذا النوع من الجهاد، فعمليات الاختطاف الغفيرة التي تحدث قرب نهر أم الربيع في صفوف البرتغال وأعاونهم، كانت باعتراف قبطان ثغر أزمور، تتركه في حالة استنفار قصوى⁴.

ومن أهم العمليات الجهادية في دكالة التي رجّت الكيان الغاصب في المنطقة، مقتل القائد العسكري وحاكم دكالة الحمراء المدعو "نونو فرناندش دي أتايد" -الذي طبق صيته أفاق المغرب برمته، بما اشتهر به من ممارسات وحشية ضد ساكنة دكالة وأحوارها- على يد شيخ قبيلة أولاد عمران الجنوبية رحو بن شحموط سنة 1516م، فبعد أن رفضت قبيلته الخنوع للقائد البرتغالي، قام هذا الأخير في تجريدة كبيرة بالإغارة عليها ونهبها، وسوّق من قدر عليهم من الرجال والنساء والأطفال أسرى مكبلين، وضمن هؤلاء كانت زوجة الشيخ رحو الذي عزم على تحريرها مع الباقي، وما إن كفكف صفوفه حتى ركب ظهورهم، وطفق يتحين المناسبة لفك أسرى القبيلة، دون أن يفكر في الإقدام على مناجزتهم في مواجهة مباشرة، ولما أحسوا باقتفائه أثرهم، دبروا للإيقاع به بدفعه للمواجهة، عن طريق استنشاطة غضبه وإفلات أعصابه، وذلك بالسماح لزوجته مجاذبته الحديث، وهي تجار تضرعا في الفكك والتخليص، لكن حصافة الشيخ ووعيه بتباين مستوى القدرات العسكرية بينه وبين المُغير، جعلته يتمالك وجدانه، ويكتفي بمناوشة التجريدة البرتغالية ومشاغلتها، وفي الوقت نفسه يترصد اللحظة المواتمة لهجوم مثمر، وما إن رمق خلع القائد "دي أتايد" لأزرار سترته من جهة الجيد، حتى وجه صوبه في لمح البصر نصل رمحه في دقة متناهية، أرداه في تَوْها صريعا، ما أدى في ذهول مقتل "دي أتايد" ورهايم من المشهد، إلى ارتباك شديد في تجريدة الغزاة، وقد زادهم خبالا تنازع بعض القادة على من يخلف "دي أتايد" في القيادة العامة للجيش، وانقلاب جنود القبائل الدكالية (الغربية والشرقية وعده) المشاركة في الحملة، حيث قادوا هجوما مشتركا على الكتائب البرتغالية، أسفرت عن مقتل أعداد جمة من البرتغال، وأسر 35 منهم، بينهم قائدان، وتحرير كل أسرى القبيلة واستعادتهم الغنائم، واغتنام الأسلحة والعتاد الذي كان بحوزة البرتغال⁵، فقلب الشيخ الهزيمة نصرا، بعدما أبان عن عزم وجلد وذكاء، خطّ بهم صرح ملحمة جهادية ركيئة، ما فتئت الذاكرة المحلية تجترها بفخر واعتزاز. كما تجتر بالشعور نفسه مشهد إرداء يحي أو تعفوفت غيلة، جزاء تفانيه في خدمة المصالح البرتغالية في المنطقة، وقيادته لأكثر الحملات الإرهابية المُسيّرة لتطوع القبائل وانبطاحها للمحتل، فلما أزمع احتلال مراكش سنة 1519م، أرسل يطلب من قبيلة أولاد عمران تعزيزات عسكرية بعد أن رفض الحاكم "نون دي ماسكاريناس" تزويده بالخمسمائة رمح والمدفعين الذي طلبهم لإنجاح الغزوة، واكتفى بمنحه خمسين فارسا، بيد

¹ - التازي (عبد الهادي)، أزمور مولاي بوشعيب من خلال التاريخ المحلي والدولي للمغرب، مجلة المناهل العدد 35، السنة 13، ص.104.

² - Damiao de Gois, *les Portugais...*, op.cit, p.69

³ - نفسه، 351.

⁴ - نفسه، ص.355.

⁵ - Damiao de Gois, *les Portugais...*, op.cit., pp.162-164.

أن القبيلة امتنعت عن تلبية طلبه،¹ وقررت تصفيته وشلّ شره عن مراكش، وعقب وصوله "للملاحات" الواقعة على مقربة من مضارب قبائل عبدة، بلغه مقتل بزوان أحد قواده بأولاد مُطاع، ونهب القبيلة وسلها على يد فرسان الأمير إدريس (أمير قسم من جبال الأطلس المتوسط) المنحدرين من قبائل سكورة وتادلا، فقرر أن يذهب في وفد بصحبة ثلاثة شيوخ من القبائل المتحالفة (هم: محمد موزاند و يعقوب الغربي وبونيرة) لتقديم التعازي لأخيه عزّو شيخ قبائل عبدة وتقديم هدايا المودة والمواساة. وفي الوضيمة وأثناء تحلقه حول مائدة العشاء، دخل عليه شخصان يدعيان عسو وغانم ادعيا أنهما شيخان من قبيلة أولاد عمران جاء لتعزيته وتقديم العون لحملته، وما إن أنسوا غفلة منه حتى وجهوا إليه طعنات قاتلة أسقطته يلفظ أنفاسه الأخيرة، وبمجرد علم أولاد عمران باغتياله، قاموا بالإغارة على جنود المعسكر قتلا ونهباً²، ما اضطر فلول الحملة إلى الفرار صوب أسفي، وفي الطريق انقلب جنود الغربية على البرتغاليين وراغوا يقتلون فيهم³، ثم يمّم الجمعان (أولاد عمران وفلول الغربية) وجههما شطر أعراب الغربية لرص الصفوف ضد النفوذ البرتغالي في المنطقة والتخطيط لثورة جديدة⁴، غير أن عامل أسفي استطاع إجهاض تدبيرهم في حملة تمكن خلالها من قتل خمسمائة دكالي وأسر ستمائة وخمسين آخرين⁵.

وقد عد مقتل يحي أوتعفوفت في هذه الظرفية خسارة كبيرة للبرتغال، إذ رزئوا في عميل حارب في سبيل بسط نفوذهم على مناطق دكالة والحوز والشيظامة، وامتلك من الجرأة والغلظة والدهاء ما طوّع بهم القبائل لإزادة المحتل، وما أوقع هزائم مريرة بالحملات المغربية المُستنفرة لتحرير دكالة، ففي سنة 1514م رد الجيش الوطاسي على أعقابه خائبا إلى عاصمة فاس، وبعد ثلاث سنوات (1517)، أوقع هزيمة بالناصر الهنتاتي صاحب مملكة مراكش، وبصنوه أمير الجبل في السنة نفسها، كما نجح في قطع دابر سلطة الناصر الهنتاتي في المنطقة، وتعثير جهود السعديين في بسط سلطانهم شمال تانسيفت والتحالف مع قبائل دكالة⁶.

فبعد اغتيال القائد يحي أوتعفوفت، سهل على السعديين اختراق التحالف الدكالي البرتغالي الذي كان يرباه الهالك ويفرضه على القبائل⁷، ونجحوا في إعادة دكالة من جديد إلى صفوف الجهاد ضد المغتصب، ولم يسجل منذ أن بدأ السعديون في دعم الجهاد الدكالي بالسلاح والعتاد، أن انقلبت قبيلة وأعلنت دعمها للطغمة المحتلة، وهذا ما أفادت به إحدى التقارير البرتغالية المبعوثة سنة 1519م إلى العاصمة ليشبونة، تنذر بزوال السيطرة البرتغالية عن قبائل دكالة⁸، بعدما أكدت أن كل قبائل دكالة صارت خارج دائرة الخضوع⁹. وهذا ما يعضد أطروحة أن الدكالي لم يكن ليخضع لغاصب إلا تحت الإكراه وقلة الحيلة¹⁰. وقد شكل انتصار السعديين بالجنوب على البرتغال، وتحرير أكادير سنة 1541م منعطفا هاما في تاريخ الصراع المغربي البرتغالي، إذ ترادفت على إثره انتصارات السعديين وتحرير بعض الثغور المحتل، فعقب هذا الانتصار، قاد الدكاليون بتنسيق مع الشرفاء تحرير ثغري أزموور وأسفي وأرياضهما مستهل سنة 1542م¹¹.

1- Bellaire (Michaux, *Villes...*, op.cit., p.163

2- ديبغو دي طوريس، تاريخ الشرفاء، م.س، ص. 51-52

3- Bellaire (Michaux,)*Villes...*, op.cit., p.164

4- ديبغو دي طوريس، تاريخ الشرفاء، م.س، ص. 52

5 Bellaire (Michaux,)*Villes...*, op.cit., p.165

6- بوشرب(أحمد)، دكالة والاستعمارالبرتغالي...، م.س، ص. 217-219.

7 -Goulven (Jossef), *Safi au vieux temp des portugais*, 1938, p. 113.

8- نفسه، ص. 235.

9- نفسه ص. 253.

10- المنصوري (عثمان)، جوانب...، م.س، ص. 85.

11- احتلال البرتغاليين للثغور المغربية، مجلة البحث العلمي، العدد 9، السنة 3، ص. 42.

وقد أدت الحركة الصوفية دورا وازنا في في تقوية العزائم واستنفار الهمم وجمع الكلمة، بل تصدرت صفوف المجاهدين والشهداء الذين سقطوا في معركة تحرير أزموور، ولعل من بينهم:

- ❖ سيدي عبد الله بن مسعود الفكاك، دفين المقبرة المحادية لضريح مولاي بوشعيب
- ❖ سيدي غالم المشهور بسيدي غانم، المجاور جدته لثانوية مولاي بوشعيب
- ❖ سيدي الضاوي دفين زنقة دار الصابون بالملاح.
- ❖ سيدي علي المشهور بسيدي علامو، دفين طريق القرعة بحي الزاوية الجديدة
- ❖ سيدي داود الكائن جدته على مشارف السور برأس درب العرسة
- ❖ سيدي عثمان صاحب الحدث الذي يفرق درب سيدي أحمد الجعيني ودرب الجبلي¹.

أما في مازيغن بالمنطقة الوسطى فقد تزعمت زاوية سيدي سعيد المشتراي ورباطي سيدي بنور واليمس الجهاد ضد محتلي المدينة²، واشتهر الشيخ سيدي إسماعيل بن سعيد المشتراي بالحماسة في مقارعة البرتغال، "ذابا عن حوزة الإسلام منافحا عنه ضد من استطال عليه"³ حتى إن والده الشيخ سيدي سعيد المذكور، نزل له في حياته عن إدارة الزاوية وقيادة مجاهديها، وما إن وفد المريد محمد بن أحمد المالكي الزباني المشهور بالعيشي على دكالة بتكليف من شيخه سيدي عبد الله بن حسون سنة 1604م⁴ حتى اتصل بالشيخ إسماعيل للتنسيق معه في مجابهة البرتغال، وتشيد المظان التي تناولت المهمة التي أنيطت به في دكالة، بلاءه وقوة بأسه في مہارشة المحتل، وفي هذا الصدد يقول اليفريني: "ولم يزل ماثبرا على الجهاد شديد الشكيمة على العدو، عارفا بوجوه المكائد الحربية، مقدما في مواطن الإحجام صمودا وقورا ذا بطش شديد، فطار بذلك صيته وشاع بين الناس ذكره بما هو عليه من التضيق على العدو. وانتهى به الأمر إلى أن عين قائدا لأزموور، فخاض المعارك بجلد لا يقهر وضيق على برتغال الجديدة أشد تضيق، وحاصروهم في المدينة، وغنم ماشيتهم ومنعمهم من حرث أراضيهم، ولكنه فربنفسه إلى سلا في 1614م حينما علم أن السلطان مولاي زيدان أصبح يرتاب في أمره"⁵ فلما وجّه المولى زيدان قائده محمدا السنوسي لقتله في أربعمئة ألف فارس، أوفد للعياشي خفية، أن انج بنفسك فإنك مغدور، وبمجرد أن توصل بفحوى الرسالة حتى خرج في أربعين فارسا صوب سلا.⁶ لكنه عاد سنة 1640م بعدما استقل بسلا وأصبح حاكما عليها، حيث أغار على ثغر البريجة وأفنى منهم كتيبة قوامها 139⁷ فلم ينج منها سوى سبعة وعشرين برتغاليا، ثم أقفل عائدا إلى إمارته استعدادا لكرة أخرى، جارا معه ثمانية عشر أسيرا⁸، بيد أن القدر لم يمهله لمواصلة الجهاد بدكالة، جراء اغتياله في ظروف لم تسعف المظان في الإمام بملاساتها، غير أنها أحاطتنا بالأسباب التي دفعته للعودة إلى المنطقة رغم أنها لا تدخل في مجال سلطانه، وفي ذلك يقول اليفريني: "...إن أهل البريجة عقدوا المهادنة مع أهل أزموور مدة، فكان من عزة النصارى وذلة الإسلام في هذه المدة ما تنفطر منه الأكباد وتخرّله الجبال، فمن ذلك

¹ عبد الوارث (أحمد)، "التيار الصوفي ومقاومة الاستعمار البرتغالي بدكالة"، ط 2، ندوة علمية بعنوان: دكالة وتاريخ المقاومة بالمغرب، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2010، ص. 94.

² بن عبد الله (عبد العزيز)، "التطور الحضاري بإقليم الجديدة"، مجلة المناهل، العدد 27، السنة 10، يوليو 1983، ص. 38.

³ الكانوني (محمد)، جواهر الكمال في تراجم الرجال، الجزء الأول، الدار البيضاء، 1352هـ، ص. 129.

⁴ الشادلي (عبد اللطيف)، الحركة العياشية: حلقة من تاريخ المغرب في القرن 17م، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، 1982، ص. 81.

⁵ اليفريني، نزهة الحادي بأخبار ملوك الحادي، مخطوط موجود في الخزانة العامة بالرباط، تحت رقم 7099، ص. 245.

⁶ ميشوبيلير، تاريخ ناحية دكالة: دراسة جغرافية وتاريخية واجتماعية، الجزء الأول، ترجمة وتعليق محمد الشياطي الحاجي السباعي، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2010، ص. 168.

⁷ Villes, Bellaire (Michaux)-169., op.cit., p. 80.

⁸ - Bellaire (Michaux Villes et tribus du Maroc, Azemmour et sa Baulieue, op.cit., p. 80.

أن زوجة القبطان خرجت ذات يوم في مخفئها ومعها حاشيتها إلى أن وصلت حلّة العرب، فتلقاها أهل الحلّة بالولاول والفرح وصنعوا لها الأطعمة وحملوا لها الهدايا من الدجاج والحليب والبيض، فظلت عندهم في فرح عظيم، ولما كان الليل، أمرت زوجها أن يخرج جيوشه ويبعث لقائد أزمور ليخرج بجيوش المسلمين فيلعبون فيما بينهم، وهي تنظر إليهم وتتزه فيه، فكان ذلك، فجعلوا يلعبون، فما كان إلى أن حمل كافرا على مسلم فقتله، فكلم الولي القبطان وأخبره بما وقع، فقال القبطان: "فما يضركم إن مات شهيدا"، يهزأ به ويسخر من المسلمين، وكان سيدي محمد العياشي كلما سمع شيئا من ذلك تغير ويات لا يلتذ بطعام ولا بمنام، وهو ينظر كيف تكون الحيلة في زوال المعرة عن المسلمين وغسل أعراضهم من وسخ الإهانة، وكان قد أصبح رئيسا لإمارة سلا، فتوجه للبريجة في رابع صفر عام تسعة وأربعين وألف، وهاجم الأعداء وقضى على كتيبة لم ينج منها سوى سبعة وعشرين شخصا، ورجع إلى سلا حيث تم اغتياله¹.

وحين أزمع المجاهد العياشي العودة على مضض إلى سلا سنة 1615م، أراد أن يترك دكالة ورباط الجهاد ليجب لأرب فيها، لا يكل المجاهدون ولا يسكنون عن ترويع المحتل ومهاجمته بين الفينة وأخرى، فلم يجد أفضل من الشيخ إسماعيل يعهد إليه بقيادة الحملات الجهادية، وبث روح الحماسة والتبات في نفوس المرابطين وسعر عزائمهم، وفي هذا الصدد يقول الفقيه الكانوني: "كان الزعيم أبي الفداء إسماعيل بن سعيد القاسمي صاحب الزاوية على مقربة من الجديدة ممن انضوى تحت لواء الزعيم أبي عبد الله سيدي محمد العياشي في حرب برتغال ثغر الجديدة، ولما ارتحل أبو عبد الله العياشي من هذه البلاد تركه قائما بأعباء تلك المهمة"²، "وحين وافته المنية تسلم قيادة الزاوية والجهاد في المنطقة نجله أحمد المجاهد الملقب بمعبر، وظلت الزاوية منتصبة للجهاد ضد المحتل حتى تم تحريرها على يد السلطان محمد الثالث³، بمعية أولياء ومجاهدين من مختلف أرجاء المملكة الشريف، أشهرهم مولاي الطاهر الغنيبي أكبر أولياء سطات، و سيدي محمد الضاوي كبير أولياء البيت الشرفاوي في أبي الجعد وشيخ آل وزان. وقد خلّدت المدينة شهداءها الذين استشهدوا في معارك التحرير، حيث أبت الزوايا والأربطة في دكالة إلا تنصب على بعضهم قببا وأضرحة بيضاء، اعترافا بما قدموا في سبيل تحرير البلاد والعباد من نير الاحتلال البرتغالي، ولعل من أشهرهم:

- ❖ سيدي محمد الشهيف الملقب بالشلح، الموجود رسمه على الطريق المؤدية إلى سيدي بوزيد.
- ❖ سيدي سالم، دفن في المرة الأولى بالبرج ثم أعيد دفنه قرب سيدي الضاوي
- ❖ سيدي بواقي، رسمه بجوار المنار
- ❖ سيدي الضاوي بوخرية، رسمه موجود بالمويوحة
- ❖ سيدي محمد النخل، يوجد رسمه بعي بوشريط على مرمى حجر من مستشفى محمد الخامس⁴.

ورغم أن النساء إبان هذه الفترة كن محظور عليهن الكر على المحتل، والمشاركة في اقتحام معاقله ومقارعتة في مختلف الأوضاع، فإنهن لم يألن جهدا في استنفار الهمم ورفع معنويات المجاهدين وحثهم على الثبات والمكابرة والإقدام، وفي هذا الشأن ما انفكت الذاكرة الدكالية تلوك ملابسات قصة الفتاة التي أصرت أن يكون مهرها رأس أحد فرسان برتغالي البريجة (الجديدة)، فما كان من الخاطب المدعو مولاي حمّو إلا أن استكتب قائد أزمور، ملتصا منه مراسلة حاكم البرتغال على مدينة البريجة، يدعو فيها أشجع فرسان البرتغال إلى المبارزة حتى الموت، وما إن قرأ الحاكم مضمون الرسالة، حتى أمر بعقد اجتماع عاجل مع وجهاء المدينة وقواد جيشه، لاستشارتهم في الرد المناسب على الرسالة، فنصحوه بقبول التحدي، على الشروط التالية:

¹- اليفرني، نزهة الحادي بأخبار ملوك الحادي، مخطوط موجود في الخزانة العامة بالرباط، تحت رقم 7099، ص. 247-248.

²- الكانوني (محمد)، أسفي وما إليه قديما وحديثا، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، 1353هـ، ص. 81.

³- عبد الوارث (أحمد)، "التيار...م.س، ص. 96.

⁴- نفسه، ص. 97.

أولاً: أن يبتعد المناصرون عن فارسهم بخمسين خطوة.

ثانياً: أن لا يبق على حلبة الصراع إلا متبارزان.

ثالثاً: أن يحدد حيز المباراة في خمسين شهراً.

رابعاً: أن الشارد عن الحدود المخصصة للمبارزة يصبح عبداً للمنتصر.

خامساً: أن لا يسمح باستعمال غير السيف والرمح في المباراة، ويتأكد من ذلك عدلين من المسلمين وبرتغاليين.

أما وقت وساعة المباراة فقد سمح بتحديدتهما من لدن والي أزمور. وبعد أن أذاع الخبر بين صفوف جيشه طلباً في مبارز، تقدم إليه شاب برتغالي في الثلاثين من عمره، أسمر اللون، كثيف الشعر، أسود اللحية، برأسه جرح لم يندمل. وبعد يومين من وصول الرد على الرسالة، تقرررت المواجهة وبه تم الإعلام، فحشر في ظهيرة اليوم المعلوم، جمهور عرمرم من مدينتي أزمور والبريجة لمتابعة الحدث، بحضور الحاكمين. وأثناء التأكد من الالتزام بالشروط المذكورة للمبارزة، وجد مع الدكالي تميمة معلقة على عنقه، فطالب البرتغاليون بشلحها، لكن الدكالي أصر على الاحتفاظ بها بحجة أنها ليست سلاحاً، ولا تدخل ضمن الشروط التي قيدها البرتغال لقبولهم للمبارزة، وفي غمرة هذه المهاترة، تعالت عقيرة الدكاليين بعبارات الله أكبر فتح ربي ونصر، هذه التهافتات سربت في قلوب البرتغاليين الرعب والارتباب من أن تتملك المكبرين الحماسة والاندفاع، فيميلوا عليهم ميلاً واحدة، فطلبوا إلغاء المباراة، وانسحبوا على عجل إلى معقلهم¹.

3- ملابسات تصفية الاحتلال البرتغالي من دكالة

لم يمنع اندحار الاحتلال البرتغالي من أسفي وأزمور سنة 1542م، الملك إيمويل من إصدار أوامر صارمة للتشبث بمدينة البريجة وتحصينها بما يحفظ احتلالها، مسوغاً هذا الإجراء بالميناء الاستراتيجي الذي تتمتع به، والدور الذي يمكن أن تؤديه المدينة كقاعدة هجوم متقدمة في استعادة مكتسباتها في دكالة، وقد تم تمنيعها أملاً في تحقيق هذا الأمل بسور سمكه 11 متراً وعلو 14 متراً، وخذق يسيح المدينة عمقه 3 أمتار².

ومنذ ذلك الحين والثغر محط اقتحام السلاطين، ومجمع جهاد المغاربة الدكاليين وغير الدكاليين المرتجين تطهيرها من الاستعمار. ولمعايشة هذا المرتجى استنفرت كل الجهود الرسمية والشعبية وتضافرت ابتغاء لذلك، فعلى المستوى الشعبي بقيت المدينة محاصرة من قبل المجاهدين، وظلت طوال فترة الاحتلال مركز هجوم قار للمرابطين من مختلف ربوع المغرب، تحت إشراف وقيادة شيوخ الزوايا وبعض المريدن، أما على المستوى الرسمي ففي العهد السعودي، همّ محمد الشيخ السعدي لاقتحامها، واستنفر قواته ابتغاء ذلك، "ففي فجر مارس 954هـ/1547م هاجمت كوكبة من مائة فارس مغربي مدينة البريجة، فواجهها حاكم المدينة « لويز دو لوريرو » (Louis de Luureiro) مصحوباً بابنه مع مائة وعشرين فارساً وثلاثمائة راجل، فتظاهر المقاومون بالانسحاب لاجتذاب الحاكم ورجاله إلى فخ نصبه القائد حمو بن داود، الذي كان على رأس ستين ألف فارس، فهلك البرتغاليون ومن ضمنهم نجل الحاكم.

وقد طوق الشريف السعودي عبد الله الغالب بالله البريجة المحتلة من طرف البرتغال بمأتي ألف جندي (120000 من المشاة و17000 فارس و13500 من الطلائع مع 24 مدفعا³)، لكن خبراً عن تحرك حشود من القوات العثمانية صوب المغرب اضطره

¹ - ميشوبيلير، مدينة أزمور وضواحيها، ترجمة وتعليق محمد الشياطي الحاجي السباعي، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطابع سلا، سلا، 1989، ص ص. 263-264.

² - مارمول، إفريقيا، ج 2، ترجمة محمد حجي، محمد زنيبر، محمد الأخضر، أحمد التوفيق، أحمد بنجلون، مكتبة المعارف الجديدة، 1984، ص. 85.

³ - بن عبد الله (عبد العزيز)، "التطور الحضاري ومظاهره في إقليم الجديدة"، مجلة المناهل، العدد 27، السنة 10، يوليو 1983، ص. 88.

إلى إصدار أوامره بالانسحاب، وعقد هدنة مع القوات الإيبيرية للتفرغ لمواجهة القوات العثمانية. وكانت المدينة سنة 1562م قاب قوسين أو أدنى من تحريرها على عهد عبد الله الغالب، بيد أن التحرك العثماني على الحدود الشرقية جعل السلطان السعدي يرتاب من ذلك وينسحب بكل القوات تأهباً لكل طارئ. وفي هذا الصدد يقول الناصري: "وحاصر عبد الله الغالب بالله البريجة سنة 969هـ/1562م، وجهد لذلك جيشاً كثيفاً واستنفر لها قبائل الحوز، وجعل قيادة الجيش لابنه المعروف بالمسلوخ، فحاصر الجيش المدينة أربعة وستين يوماً، وحطم بعض أسوارها، ولم يقض الله بفتحها"¹

وفي الشأن ذاته، نقل الناصري عن المؤرخ البرتغالي "لويس مارية"، وصفاً لحصار البريجة، عدّ فيه "خيل المسلمين بنحو ثلاثين ألفاً، والرماة ضعف ذلك، وكان فيهم عسكر الترك المعروف بالبلدروش، وكانوا يومئذ جنداً للسعديين، وكان معهم عشرون مدفعاً... وتقدموا إلى البريجة فحاصروها حصاراً شديداً، وحاربوها حرباً هائلة، وأرسل الترك عليهم أنواع الحراقات. وبعد حصار مرير ارتحل المسلمون فعمل النصارى لذلك عيداً، وأحدثوا في كنائسهم صلوات لم تكن قبل، وذلك بإشارة من بابا بروما"².

وفي الحادث عينه، أورد اليفرني "أن القائد علي بن تودة دخل البريجة وأخذ أسوارها، وعزم على أن يستأصل في الغد بقيتها... فكتب إليه السلطان الغالب بالله ينهأ عنها، فتراجع النصارى إليها بعد أن ركبوا البحر عازمين على الجلاء عنها"³ كما تنبه عبد الملك السعدي للخطر الذي يمكن أن تحدقه الحامية البرتغالية المستوطنة للبريجة بالقوات المغربية المتوجهة إلى محاربة البرتغال وحلفائها، وهذا ما دفعه إلى تشديد الحصار عليها، وكاد المحاصرون أن يستعيدوا المدينة إثر الهزيمة التي مني بها الملك "سبستيان" في معركة واد المخازن، لكن تدخل القوات الأسبانية بحرا نقض جهدهم وأجل تحرير المدينة مرة أخرى⁴.

أما على عهد الدولة العلوية فقد انبرى محمد الثالث لتحرير ثغر البريجة، وحين عزم على ذلك جدّ في تحسين علاقاته مع فرنسا، وسعى في ضمان حياد إسبانيا من أي حرب تحريرية ضد البرتغال، كما عقد معاهدة مع الدنمارك سنة 1768م، نص فصلها السابع عشر على التزام الدنمارك بتقديم أسلحة وعتاد حربي، تسلم منها على عجل خمسة وعشرين مدفعاً من العيار الثقيل والمتوسط بقذائفها وكل توابعها، وفي السنة نفسها زوده الباب العالي بإمدادات عسكرية⁵، وما إن هبأ أسباب الانتصار العسكرية والدبلوماسية، حتى شرع رسمياً في التأهب لاستخلاص المدينة، ولعل من أهم المظان التاريخية التي يمكن أن ترضي الفضول عن هذا الحدث، لعنايتها بتفاصيل معتبرة عن معركة تحرير البريجة، نذكر مؤلف الحلل المهيجة في فتح ثغر البريجة⁶ حيث أورد من بين ما أوده في هذا الشأن قوله: "...ثم إن الملك أخذ في إصلاح شأنه وأرسل إلى جنوده وعساكره يأتون للجهاد في سبيل الله ويتميأون للحرب كما أمرهم وأن يركبوا الخيول المسومة ويلبسوا الثياب لقوله تعالى: وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم. ثم أرسل الملك إلى قبيلة دكالة أن ينزلوا البريجة المخلية وأن يربطوا عليها حتى يقدم الملك عليهم"⁷. في حين وصف الضعيف ملاسبات المعركة بالقول "ولما أحس - أعزه الله برضاه وأدام نصره وأعلاه - من الكفار المتعمرين بالبريجة البلدة المعروفة بساحل البحر قرب أزمور الأذية لرعيته توجه إليها بعزمه وعنايته وحاصرها بالجيوش التي

¹- الناصري (أحمد)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الجزء 5، تحقيق: جعفر الناصري ومحمد الناصري، الدار البيضاء، دار الكتاب، 1955، ص. 110

²- الناصري (أحمد)، الاستقصا...، م.س، ص. 43.

³- اليفراني (محمد الصغير)، نزهة الحدي بأخبار القرن الحادي، ط2، مكتبة الطالب، الرباط، د.ت، ص. 49.

⁴- رزوق (محمد)، "الجهاد البحري في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله"، دعوة الحق، العدد 274، أبريل 1989 ص. 69.

⁵- الزياتي (أبو القاسم)، الترجمان المغربي مخطوط الخزانة العامة بالرباط، تحت رقم 658 د.

⁶- بن القاسم المراكشي (محمد)، الحلل المهيجة في فتح ثغر البريجة، مخطوط الخزانة الملكية الحسنية بالرباط، تحت رقم 6977.

⁷- الزياتي (أبو القاسم)، الترجمان المغربي، م.س، ص. 20.

لا قبل لهم بها، ورمها بالكور والبومب، فلم يلبث إلا أن أخرجهم منها أذلة صاغرين وهدمها، فبي الآن تسمى المهدمومة وتسمى اليوم الجديدة على أمره، وهو الذي سماها بذلك - نصره الله وأيده وأعانه ووفق وسدده - فاستولى عليها..¹

ففي 1181 هـ الموافق ل1768 م يمت من مراكش الحملة المغربية وجهها صوب نغر البريجة، وأول إجراء قام به قائد الحملة هو تعيين تجريدة عسكرية بحرية لضرب حصار على الميناء، للحيلولة دون بلوغ النجيدات والإمدادات البرتغالية لحاميتها بالمدينة، وما إن وصل جيش التحرير ودق فسطاطه على فحص المجاهدين المتاخمين للمدينة، حتى نصب مدافعه شطر قواعد المحتل، وبدأ في رجمه بوابل من القاذفات النارية، ولما يئس برتغال البريجة من النصر والإمداد، أعلن قائد الحامية استسلامه، ورجا السماح له بالرحيل مع من تبقى من أهله وجنوده، صبيحة يوم السبت الثاني من ذي القعدة سنة 1182 هـ الموافق للحادي عشر من مارس سنة 1769 م². فقبل القائد مطلبه على أن لا تتعد مهلة الجلاء ثلاثة أيام، ويروي لنا المؤرخ البرتغالي "أمدر باتريسيو" Amador (Patricio)، أن الحامية البرتغالية قبل مغادرتها المدينة، خربت أسلحتها وفجرت حصونها ودكت أسوارها وأضرمت النار في منازلها وكل شي ذي فائدة، وقد قتل جراء ذلك ما بين سبعة آلاف وثمانية آلاف مغربي³.

خلاصة:

حالما أخفقت الإستراتيجية البرتغالية بدكالة في صناعة عملاء يكفونها مؤونة غزو واحتلال المنطقة، وسلّمت أن لا مناص من إدارتها المباشرة، حتى أزمعت لشبونة على استعمار المنطقة وضبطها مباشرة لعمليات الاستغلال والاستحواذ والاحتكار، وفي غمرة الظروف السياسية الصعبة التي كان يعيشها المغرب آنذاك، تمكن البرتغالي من إخضاع دكالة بسرعة إلى ربة الاستعمار، ثم طفق يتوغل في تخوم الشياظمة والشاوية والحوز وحاحا رغم إمكاناته البشرية المحدودة، فالفراغ السياسي الذي عاشته دكالة ومناطق أخرى من المغرب، وما أراه من ضعف السلطة الوطاسية والصراع المحموم الذي جمعها مع الشرفاء السعديين، أسباب وبواعث رئيسة أسهمت بقدر وازن في التذليل للاستعمار البرتغالي والتوطيد له في المنطقة، وإذا ما اعتبرنا دكالة استثناء من حيث رَماعُ التوسع الاستعماري وقوة انتداحه في المجال، -إن قورنت بباقي الكور المغربية التي عاشت المصير نفسه-، فإن الاستعمار فيها شهد بالمقابل انتكاسا مطردا بعيد دعوة الشيوخ والفقهاء مقاطعة الثغور المحتلة واغتيال العميل يحيى اوتغفوفت سنة 1519 م، وقد استفحل الأمر وتمطّى بكله، عقب نجاح السعديين في النفوذ إلى المنطقة ودعمهم للجهاد في دكالة، الشيء الذي حدا بالملك "إيمنويل" التفكير جديا في الانسحاب من دكالة سنة 1529 م، بعدما تأكد له أن مغارم المنطقة باتت أكثر من مغانمها، وأنها بدأت تفقد جاذبيتها ومنافعها التجارية، بعد أن صار الكثير من تجار المنطقة يمنع السلع والبضائع عن البرتغاليين، ويربأ عن التعامل مع المحتل، فانقلب الوضع رأسا على عقب، وأمسست المستعمرة عبأ على خزينة المملكة بعدما كانت شريانا يغذي مواردها المالية، لكن قواد الجيش المقربين من الملك أقنعوه بالعدول عن الفكرة.

ولم يشهد أن وهن عزم القبائل الدكالية في الذود عن بيضة موطنها ودينها، أو سكتت عن ضيم لحق بها، إلا حين تعدم الوسيلة ولا تجد غير الصبر والانصياع سبيلا، درأ لإبادتها وتقية للصيانة مقدراتها وأرواح أهلها وعشائرها، لكنها تظل ترقب أنصاف الفرص لكسر قيود الخنوع والامتثال، وتربص الدوائر للانتقام من عدوها الجائر كما بينا في معرض هذه الدراسة، وفي هذا السياق أكد المؤرخ البرتغالي "دافيد لوبش" أن الخزي والعار الذي شبّه الاستعمار في الشعور الجمعي للمغاربة المستعمرين، جعلهم في تَرْبُضٍ لايد ضد الاحتلال البرتغالي، ودفعهم إلى كفكفة جمعهم ولممة صقّهم تحت لواء الجهاد الذي عقده السعديون، وفي السياق نفسه عدّ أن نجاح الشرفاء في قيادة الثورة بحماسة واقتدار، نابع من كون المغاربة أصحاب دين وحضارة ركيئة، وفرسان يتمنعون

¹-الضعيف الرباطي(محمد)، تاريخ الدولة السعيدة، تحقيق أحمد العمري، نشر دار المآثورات، الرباط، 1986، ص.166

²-رزوق (محمد)، "الجهاد.... م.س، ص.70.

ببسالة وإقدام، ومهارة في الكر والفر وفنون القتال عز نظيرها بين الشعوب التي تم إخضاعها من لدن الاستعمار البرتغالي. وقد توجت هذه الانتفاضة ضد "البرطقيز" بجلاته من الكور الدكالية وقبائلها سنة 1541م، باستثناء مدينة البريجة (الجديدة) التي ظلت تحت نير الاستعمار رغم محاولات الإفتكالك الرسمية والعفوية التي لم تفتّر طوال هذه الفترة، حتى تم تحريرها على يد السلطان العلوي محمد الثالث يوم 11 من مارس سنة 1769م.

قائمة المراجع:

المراجع بالعربية:

1. ابن القاسم المراكشي(محمد)، الحلل الهبيجة في فتح ثغر البريجة، مخطوط الخزانة الملكية الحسنية بالرباط، تحت رقم6977.
2. ابن عبد الله (عبد العزيز)، "التطور الحضاري بإقليم الجديدة"، مجلة المناهل، العدد 27، السنة 10، يوليوز 1983.
3. بوشرب (أحمد)، دكالة والإستعمار البرتغالي إلى سنة إخلاء أسفي وأزمور وقبل 28 غشت، دار الثقافة، 1989.
4. الحاجي السباعي، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، 2010.
5. ديبغو دي طوريس، تاريخ الشرفاء، ترجمة محمد حجي وآخرون، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، شركة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1989.
6. التازي(عبد الهادي)، أزمور مولاي بوشعيب من خلال التاريخ المحلي والدولي للمغرب، مجلة المناهل العدد 35، السنة 13.
7. عبد الوارث (أحمد)، "التيار الصوفي ومقاومة الاستعمار البرتغالي بدكالة"، ط 2، ندوة علمية بعنوان: دكالة وتاريخ المقاومة بالمغرب، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، 2010.
8. مارمول، إفريقييا، ج 2، ترجمة محمد حجي، محمد زنيبر، محمد الأخضر، أحمد التوفيق، أحمد بنجلون، مكتبة المعارف الجديدة، 1984.
9. ميشوبيلير، مدينة أزمور وضواحيها، ترجمة وتعليق محمد الشياطي الحاجي السباعي، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطابع سلا، سلا، 1989.
10. ميشوبيلير، تاريخ ناحية دكالة: دراسة جغرافية وتاريخية واجتماعية، الجزء الأول، ترجمة وتعليق محمد الشياطي، ج 1، منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، الرباط، 2010.
11. مجهول، احتلال البرتغاليين للثغور المغربية، مجلة البحث العلمي، العدد 9، السنة 3.
12. الكانوني (محمد)، جواهر الكمال في تراجع الرجال، الجزء الاول، الدار البيضاء، 1352هـ.
13. الكانوني(محمد)، أسفي وما إليه قديما وحديثا، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، 1353هـ.
14. الشادلي (عبد اللطيف)، الحركة العياشية: حلقة من تاريخ المغرب في القرن 17م، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، 1982.
15. الناصري(أحمد)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الجزء 5، تحقيق: جعفر الناصري ومحمد الناصري، الدار البيضاء، دار الكتاب، 1955.

- 16.رزوق (محمد)، "الجهاد البحري في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله"، دعوة الحق، العدد274، أبريل 1989.
- 17.الزياتي (أبو القاسم)، الترجمان المغربي مخطوط الخزانة العامة بالرباط، تحت رقم 658 د .
- 18.الزياتي (أبو القاسم)، الترجمان المغربي، م.س، ص. 20.
- 19.الضعيف الرباطي(محمد)، تاريخ الدولة السعيدة، تحقيق أحمد العماري، نشر دار المآثورات، الرباط، 1986.
- 20.الوزان (الحسن)، وصف إفريقية، ترجمة محمد حجي، محمد الأخضر، ط 2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1983.
- 21.اليفريتي، نزهة الحادي بأخبارملوك الحادي، مخطوط موجود في الخزانة العامة بالرباط، تحت رقم 7099.
- 22.اليفراني(محمد الصغير)، نزهة الحدي بأخبارالقرن الحادي، ط 2، مكتبة الطالب، الرباط، د.ت.

المراجع بالفرنسية:

- 23.Archive national de Rabat., Carton n°P37, **Mazagan Deauville marocaine.**
- 24.Bellaire (Michaux), **Villes et tribus du Maroc, région des Doukkala**, tom 1, Ed Frontis, pice, Casablanca, 1926.
- 25.Bellaire (Michaux), **Villes et tribus du Maroc, Azemmour et sa Baulieue** , tll, ed. Honoré champion, Paris, 1932.
- 26.Damiao de Gois, **les Portugais au Maroc1491-1521**, traduit et commenté par Robert Ricard, Ed.Frontispice, Casablanca, 2013.
- 27.Goulven (Joseph), Histoire Economiste du doukkala. A.N.R Carton n°C 1985.
- 28.Goulven (Joseph), « **la conquête d'Azemmour par les portugais** », les Maroc catholique, n°4, 1937.
- 29.Goulven (Jossef), **Safi au vieux temp des portugais**, 1938.

واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي

أ.فاضل فايزة/المركز الجامعي، عين تموشنت
أ.سعدون سمية/المركز الجامعي، عين تموشنت

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم من وجهة نظر أستاذة التعليم الابتدائي - دراسة استطلاعية على عينة من تلامذة الصف الرابع ابتدائي-. وهي دراسة ميدانية استكشافية تمت باستعمال تقنية المقابلة مع أستاذة التعليم الابتدائي بمدرسة "عبد المجيد ميزان" القاطنة بعين البيضاء، ولقد تم الكشف في هذه الدراسة عن 07 تلاميذ يعانون من الصعوبات المدرسية، وتم توزيعهم على 05 حالات: عسر الكتابة، عسر القراءة، عسر الحساب، عسر في تطبيق التربية الفنية، والحالة الأخيرة كان فيها اشتراك بين أكثر من عسر، وفي الأخير تم اقتراح مجموعة من الحلول من قبل أستاذة التعليم الابتدائي ليتم اخذها بعين الاعتبار لمعالجة صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب.

مقدمة:

تعدّ المدرسة هي مؤسسة اجتماعية، وهي المحطة الثانية التي تنوب عن الأسرة في إعداد أفراد أكفاء يرغب المجتمع بهم، فهي أداة تهذيب وتعليم وتنمية¹، كما تهدف الى تزويدهم بالمعلومات والطرق السليمة لاستخدامها، وتنمية حب الاطلاع وأساليب كسب المعرفة بصورة ذاتية، وجعل الطفل يتحلّى بالروح العلمية، والروح الإبداعية، وتنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير مؤدياً لواجباته، متحملاً لمسؤولياته، متعاوناً مع غيره، محترماً لحقوق غيره، غير متهاون في الدفاع عن حقوقه وأفكاره².

وتعتبر صعوبات التعلم إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أداءهم، فقد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بانهم مختلفون عن الأطفال العاديين، إلا أنه هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات³، وسيتم في هذه الدراسة الكشف عن واقع مشكلات التمدرس التي يعاني منها التلاميذ في ظل صعوبات التعلم.

¹ - جعيني، حبيب. (2009): علم الاجتماع التربوية المعاصرة بين النظرية والتطبيق. الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع. ص: 262.

² - شروخ، صلاح الدين. (2004): علم الاجتماع التربوي. الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع. ص: 77.

³ - النوبي، محمد علي. (2011): صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع. ص: 20.

1. منهجية الدراسة:

إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة أهم مؤسسة تربوية بعد الأسرة، فهي تعمل على تنمية وصقل شخصية الطفل واكسابه معارف جديدة، كما تمكنه من تطوير مهاراته وقدراته.

والتلميذ يعتبر أهم محور في العملية التعليمية، إلا ومع التغيير في المناهج والبرامج التربوية نجده يعاني من بعض المشاكل في المدرسة ومن صعوبات في التعلم، وذلك نظرا للتعديلات المختلفة التي طرأت على المنظومة التربوية بالجزائر في الآونة الأخيرة، والتي اثرت على المدرسة بصفة عامة وعلى التلميذ بصفة خاصة، حيث لا يختلف اثنان على وجود فروق فردية بين التلاميذ في الصف الواحد ولعل هذا ما أثار العديد من الانتقادات الواسعة حول هاته التعديلات من طرف الاخصائيين النفسانيين والتربويين - للحرص لا للجزم- على حد سواء، وهذا نتيجة لعدة دراسات في هذا المجال حيث اهتمت بموضوع صعوبات التعلم، كدراسة "بشقة سماح" (2008) بعنوان 'المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية'، ودراسة "مراكب مفيدة" (2010) بعنوان 'الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية'، ودراسة "عمراني زهير" (2014) بعنوان 'ماهية صعوبات الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية'، وفي ضوء الدراسات السابقة ذلك ارتأت الباحنتان الى دراسة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المدرسة في ظل صعوبات التعلم في احدى المدارس الجزائرية، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي:

ما واقع مشكلات التمدرس لدى تلامذة الصف الرابع ابتدائي في ظل صعوبات التعلم؟

فرضيات الدراسة:

باعتبار أن السؤال استكشافي فإنه لا يحتاج إلى فرضية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

- أهمية موضوع صعوبات التعلم في الدراسات والبحوث النفسية التربوية الحالية.
- التعرف على واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في المدرسة الجزائرية.
- التعرف على صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية.

2. الاطار النظري للدراسة:

تعريف صعوبات التعلم:

تعرفها "مراكب مفيدة" على أنها: "صعوبة خاصة أو نوعية تحدث في مجال محدد من التعلم فيكون التحصيل منخفض في القراءة أو الكتابة أو الحساب، حسب بعض الدراسات بطيء التعلم يستغرق ضعف الوقت الذي يستغرقه زملائه"¹.

ويعرف "سليمان عبد الواحد" صعوبات التعلم أنها: "مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعدا واضحا بين اداءهم المتوقع وبين اداءهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية"².

ويشير مفهوم صعوبات التعلم حسب "بشقة سماح" إلى عدم التوازن النمائي الناجم عن اضطراب الناجم عن العمليات النفسية الأساسية (انتباه، ادراك، تذكر، تفكير)، مما يخلق فروقا داخل الفرد الذي يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى ولا تعكس تحصيله الفعلي في المهام الأكاديمية وهذا لإمكان وجود قصور في الجهاز العصبي المركزي، مع استبعاد حالات الاعاقة الحسية أو الحركية، التخلف العقلي، الاضطراب النفسي الشديد، الحرمان البيئي ثقافيا كان أم اقتصاديا أو نقص فرصة للتعلم باعتبارها عوامل مصاحبة وليست مسببة³.

والتعريف الذي قدمه "الروسان فاروق" حول صعوبات التعلم فهو يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية⁴.

نشأة صعوبات التعلم:

يرى "أوباري الحسين" في مقال بعنوان "ماهي صعوبات التعلم، أسبابها وعلاجها" أن الاهتمام بصعوبات التعلم بدأ أساسا في المجال الطبي، وخاصة من قبل العلماء المهتمين بما يعرف الآن باضطرابات النطق، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وخصوصا في الستينات من القرن الماضي، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم حين قام "صموئيل كيرك"

¹ - مراكب، مفيدة. (2010): الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة. ص: 25. راجع الموقع

التالي: <http://biblio.univ-annaba.dz>

² - سليمان، عبد الواحد يوسف. (2010): المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية". القاهرة، مكتبة انجلو المصرية. ص: 35.

³ - بشقة، سماح. (2008): المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. رسالة ماجستير منشورة في الإرشاد النفسي. جامعة الحاج لخضر. باتنة (الجزائر). ص: 41. راجع الموقع التالي: <http://www.ptuk.edu.ps>

⁴ - الروسان، فاروق. (2000): دراسات وبحوث في التربية الخاصة. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع. ص: 201.

Samuel A. Kirk عالم النفس الأمريكي في عام 1962 بإعداد كتاب جامعي يتحدث عن التربية الخاصة ظهر فيه أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم، وفي نفس العام أيضا كانت البداية العلمية عندما استخدم كل من "كيرك" و "بيثمان" هذا المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال في الفصول الدراسية الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والتهجي أو إجراء العمليات الحسابية، وفي عام 1963 عقد مؤتمر حضره التربويون وعلماء النفس والمهتمون بموضوع صعوبات التعلم وذلك لمناقشة واكتشاف مشكلات الأطفال المعاقين إدراكيا، وفي عام 1975 تم قبول مصطلح "صعوبة التعلم" في القانون الفيدرالي (التعليم لكل الأطفال المعاقين) وابتداء هذه هي الخطوة الأخيرة لاستقرار المصطلح على المستوى الوطني بعد جهود كبيرة لتطوير تعريف أكثر تحديدا له وللمعايير المتعلقة به في السجل الفيدرالي عام 1977. كما امتازت حقبة السبعينيات أيضا بظهور القانون العام 94 / 142، والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم، وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وقد تم الاعتراف رسميا بصعوبات التعلم بموجب القانون العام للولايات المتحدة 230/91 عام 1969 الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.¹

المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم:

-التعلم / التأخر الدراسي: على عكس صعوبة التعلم، التأخر الدراسي هو مدار التباين الكمي والكيفي في أداء المتعلم التحصيلي وقدرته الفعلية على التحصيل الدراسي.²

-مفهوم صعوبة التعلم / الإعاقة التعليمية: الإعاقة التعليمية أو الأكاديمية مفهوم يشير إلى وصف عام للطفل الذي لا يستطيع التعلم بسبب قصور جسدي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي.³

- التخلف الدراسي: إن التلميذ المتخلف دراسيا هو التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي، ويكون متأخرا في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف، وهذا يمكن أن يكون عائد لأسباب تربوية، أسرية، إجتماعية، صحية، وهذا يرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداءه بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة.⁴

- بطء التعلم: هو ذلك الفرد الذي يكون معدل التعلم لديه أقل من معدل تعلم أقرانه، أي يكون بطيئا في اكتساب المهارات الدراسية أو المهارات المعرفية.⁵

¹- اوباري، الحسين. (2015-03-09): ماهي صعوبات التعلم؟ أسبابها وعلاجها؟. استخرج يوم: 2015/10/11 من الموقع التالي:

<http://www.new-educ.com>

²- منسي محمود عبد الحميد. (2003): التعلم-المفهوم، النماذج، التطبيقات-. القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية. ص: 236.

³- مراكب مفيدة، مرجع سابق، ص: 26.

⁴- الزراد فيصل محمد. (1998): دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة. بيروت، دار النهضة العربية، المجلد التاسع: العدد 34. ص: 26.

⁵- منسي محمود عبد الحميد، مرجع سابق، ص: 234.

أسباب صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف اسباب المؤدية الى ظهور صعوبات التعلم الى:

العوامل العضوية والبيولوجية: لقد أوضحت الدراسات ان التكوينات العصبية بالمخ تعد من اهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وان المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك بالرغم من اختلاف الوظيفة او الوظائف الخاصة بكل منها. وان حدوث اي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز المركزي العصبي لدى المتعلم يؤدي ال الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها¹، ومن ثم الخلل في الوظائف النفسية الادراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم مما يؤدي بدوره الى صعوبات التعلم².

العوامل الجينية أو الوراثة: لقد اظهرت مجموعة من الدراسات ان حالات صعوبات التعلم تعتبر وراثية، بحيث هناك جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة.

العوامل البيئية: ان المشكلات التي تحدث أثناء فترة الحمل، أو أثناء الولادة وكذلك العوامل الوراثة، قد تكون لها صلة بحدوث بعض صعوبات التعلم، إلا ان العلاقات الدقيقة بينها ليست واضحة تماما، ولذلك يركز المختصون في مجال صعوبات التعلم على الأسباب البيئية³.

كما يقرر "جاسم محمد" أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في:

- ❖ إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة سمعية، بصرية، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها.
- ❖ قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا، وفي هذه الحالة لا بد من تحديد نوع الإصابة الموجودة، درجة الإصابة المخية. وفي بعض الاحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم امكانية تنفيذ أوامر المخ عن طرق النظام العصبي المحرك مثل بعض الحالات التي يكون فيه الطفل فيها قادرا على سماع الاصوات اللغوية وفهمه ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية او السمعية⁴.

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم:

يرى "النوبي محمد" أن هناك مجموعة من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها الافراد ذوي صعوبات التعلم، يمكن ايجازها فيما يلي:

- النشاط الزائد.
- الضعف الادراكي الحركي.
- اضطرابات الانتباه.
- التقلبات الشديدة في المزاج.
- مشكلات في الكلام والسمع.

¹- البطاينة، أسامة محمد. (2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 471.

²- سليمان. مرجع سابق، ص: 56.

³- النوبي. مرجع سابق، ص: 56.

⁴- جاسم، محمد. (2004). نظريات التعلم. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع ص: 127-128.

- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة والقراءة، الحساب والتهجئة.
- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- انخفاض الدافعية للإنجاز وكذا انخفاض مستوى الطموح، كما لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

أنواع صعوبات التعلم:

حسب "النوبي محمد" فيمكن تصنيف صعوبات التعلم الى:

• **صعوبات التعلم النمائية:** تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطلاب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمبني وتشمل: صعوبة الانتباه، صعوبة الإدراك، صعوبة التفكير، صعوبة التذكر، صعوبة حل المشكلة، ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث ادراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطراب في احدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالكتابة والقراءة وغيرها.

• **صعوبات التعلم الأكاديمية:** تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية¹.

وفي هذه الدراسة سيتم التطرق الى صعوبات التعلم الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات الحساب (الرياضيات):

أولاً: صعوبات القراءة:

تعريف صعوبات القراءة (عسر القراءة):

هو تعريب للفظ اللاتيني Dyslexia، حيث تعني Dys صعوبة، و lexis تعني الكلمات، وبالتالي Dyslexia، تعني صعوبة في معالجة الكلمات²، وهي حسب "مراكب مفيدة" عن "هورزنباي" (Horsnby, 1984) فهي عبارة عن صعوبة في تعلم القراءة والكتابة-خاصة تعلم التهجئة والتعبير- وهي تمس التلاميذ الذين خضعوا إلى تلمذ عادي ولم يظهروا تخلفاً سابقاً في مواضيع أخرى³.

وتعرفها منظمة الصحة العالمية (OMAS) بأنها: "صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكيا، ملتحقين عادة بالمدارس، ولا يعانون من أي مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقاً⁴.

السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية اكتساب القراءة:

-الإدراك البصري: بالنسبة لتعلم القراءة يعتبر التعرف على الكلمات المكتوبة أولى مراحل هذا النشاط، لذلك فإن أول سيرورة عقلية تتدخل في هذه العملية هي الإدراك البصري، لأن الكلمة المكتوبة تمثل معلومة بصرية تلتقط أولاً من طرف العين ويشمل الإدراك البصري على عدة قدرات فرعية، منها التمييز بين مثيرين مرئيين أو أكثر، التمييز بين الشكل والأرضية.

¹- النوبي. مرجع سابق، ص 59.

²- Habbib.M. (2002) : Aspects étiologiques des dyslexies . Paris : Masson. P : 189

³- مراكب مفيدة، مرجع سابق، ص: 44.

⁴- قحطان، أحمد الظاهر. (2002): مدخل إلى التربية الخاصة. الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع. ص: 126.

- الذاكرة العاملة: تعرف نظرية معالجة المعلومات الذاكرة بصفة عامة على أنها نظام يتكون من مجموعة من الميكانيزمات التي تسمح بترميز المعلومات، تخزينها واسترجاعها أو استدعائها.

- الوعي الفونولوجي: يعرف الوعي الفونولوجي على أنه تلك المهارة التي تسمح بكشف المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية وتجهيزها بطريقة واعية¹.

أنواع صعوبات القراءة:

أ- صعوبة القراءة العميقة: هو أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعاً، حيث يظهر عند حوالي 70% من ذوي صعوبات القراءة وتطلق عليها إيلينا بودر¹ (Elena Boder) "Dyslexie" وباكر² "Dysphonétique de type L" ، لكن التسمية الأكثر استعمالاً هي عسر القراءة الفونولوجي، ويرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع la voie d'assemblage في فك رموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف وصورته الصوتية. ومن الاعراض الشائعة لهذا النوع: صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة، العجز عن القراءة الجهرية لأشبه الكلمات، الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية كان يقرأ مثلاً كلمة "لعبة" "لعبي"، فالكلمة الأولى والثانية مرتببتان من الناحية المفاهيمية، يحذف ويبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة.

ب- صعوبة القراءة السطحية: حمل هذا النوع تسميات أخرى مثل "La dyséidétique" التي جاءت بها Border، والمصطلح الذي قدمه باكر³ "La dyslexie du type P" ، كما أطلق عليه 'سيمور' "La dyslexie morphémique" ، ويرجع سبب عسر القراءة السطحي إلى قصور في النظام البصري الانتباهي يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي La voie lexicale ومن أهم مظاهر هذا القصور: خلل في التعرف البصري على الكلمات، صعوبة في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم أي لا تكتب كما تنطق، فمثلاً كلمة "السيارة" اللام" و"التاء" المربوطة تكتبان ولا تنطقان، وكلمة "اضطر" حيث يقوم بقراءة "الضاد" و"الطاء" في صوتين منفصلين في حين لا يجب نطقهما.

ج- صعوبة القراءة المختلطة: وهو يمتزج بين النوعين السابقين، وهو أخطر الأنواع حيث يرجع سببها إلى قصور في السيوريتين المعرفيتين السابقتين، أي الفونولوجية والبصرية في آن واحد، مما يؤدي إلى إعاقة المسارين الفونولوجي والمفرداتي، فتظهر على الطفل الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية، ويصبح غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات، فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد².

ثانياً: عسر الكتابة:

تعريف عسر الكتابة:

تعرفها "باي حورية" على أنها: "اضطرابات في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، ونعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له"³. كما يرى "أوباري الحسين" أن عسر الكتابة هي يشير إلى عدم تمكن التلميذ من الكتابة، أو أنه لا يستطيع التفكير أثناء الإجابة⁴، بينما يعرفها 'عمران زهير' عن 'باين وآخرون' (Bain et al, 1991) بأنها: "صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل

¹- مراكب مفيدة، مرجع سابق، ص: 36.

²- مراكب مفيدة، مرجع سابق، ص: 75.

³- باي، حورية. (2005): علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية. دار القلم للنشر والتوزيع. ص: 86.

⁴- أوباري، الحسين، مرجع سابق.

البصري الحركي دون وجود إعاقة بصرية أو حركية، ولكن المشكل يكمن في عدم القدرة على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية"¹.

مؤشرات صعوبات الكتابة اليدوية:

تجمع معظم الدراسات والبحوث على مؤشرات ودلالات سلوكية كعلامات على وجود عسر أو صعوبات الكتابة، من بينها:

- عدم انقراطية كتابة الحروف والكلمات.
- سوء وعدم اتساق الكتابة، وعدم انتظام احجامها واشكالها واتجاهاتها.
- سوء استخدام فراغ الصفحة وعدم اتساق سطور الكتابة والهوامش.
- كلمات أو حروف غير منتهية أو مكتملة أو محذوفة أو مضطربة.
- عدم ملائمة المحتوى والمعاني والافكار المكتوبة للمهارات اللغوية.
- عدم اتساق المسافات بين الكلمات والحروف واستخدام النقط والفواصل.
- كتابة حروف حادة ومتباعدة غير منتظمة وغير مغلقة النهايات.
- بطء الكتابة أو انخفاض معدل الناتج الكتابي
- صعوبات في التتابع و/أو التذكر، واسقاط بعض الحروف أو استبدالها أو كتابة بعضها مكان البعض الآخر²

أسباب صعوبات الكتابة:

ترجع "باي حورية" أسباب صعوبات الكتابة إلى ما يلي:

- نقص مرونة أصابع اليد، وضعف قدرتها على الامساك الصحيح والدقيق بالقلم: وترجع أسباب نقص المرونة إلى تأخر النضج الحسي الحركي عند الطفل والذي لا يكتمل إلا ما بين 07 و08 سنوات وما فوق.
- عدم ممارسة الطفل في سن مبكر للخط: ويشمل مسك القلم واثره على الورقة (الخرشة في السن الأولى من عمر الطفل³).

أنماط صعوبات الكتابة:

حسب " فتحي الزيات " فتمتاز صعوبات الكتابة في الأنماط الثلاثة التالية:

- ✓ صعوبات انقراطية الكتابة: ويقصد بها عجز الكتابة والتعبير الكتابي عن ايصال المعنى على الرغم من ان اشكال الحروف بدو عادية، بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة الا ان تراكيب هذه الحروف في الكلمات التي تكونها تبدو غير مقروءة.
- ✓ صعوبات ايقاع ورسم الحروف والكلمات: يقصد بها ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات مع سلامة التهجى، اي ان المشكلة في رسم الحروف كما ان معدل ايقاع بطء الكتابة يكون غير عادي.
- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة: يقصد بها صعوبة تنظيم الحروف والكلمات واتساقها واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية، وهي صعوبات مكانية تقوم على صعوبات الادراك المكاني الخاطى⁴.

¹-عمراني، زهير. (2014): ما هي صعوبات الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 16 . ص: 46 . راجع

الموقع التالي: <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/6628/1/S1604.pdf>

²- الزيات، فتحي. (2007): صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية). مصر، دار النشر للجامعات. ص: 282.

³- باي، حورية، مرجع سابق، ص: 86.

⁴- الزيات، فتحي، مرجع سابق، ص: 283.

التناول العيادي للدسغرافيا (صعوبات الكتابة):

يتضمن تناول العيادي للدسغرافيا الفحوصات التالية:

أ- فحص القدرات الذهنية للطفل.

ب- فحص عصبي لإبعاد كل الاضطرابات الحركية ذات الأصل العصبي.

ج- فحص الوظائف السيكو-حركية (التصور المكاني والزمني، التصور الجسدي-الجانبية).

د- فحص مرونة اليد والأصابع والقدرة على المسك الدقيق للأشياء ومسك القلم ووضعية الجسد اتجاه الحيز المكاني للورقة.

هـ- اختبار كتابي بحيث نطلب من الطفل فيه نقل جمل مكتوبة نقلا مباشرا وفيها نلاحظ طريقة نسخ الحروف والتنسيق فيما بينها وتنسيق الكلمات داخل الجمل. ومن بين الأمثلة عن بعض صعوبات الكتابة نجد:

- صعوبة تمثيل ورسم (كتابة) الفاء والقاف: البدء بالجزء القاعدي للحرف ثم الأعلى.

- صعوبة تمثيل ورسم (كتابة) التاء المربوطة والهاء: الالتباس بين حرف "التاء" وحرف "الهاء".

- صعوبة تمثيل ورسم (كتابة) حرف الكاف: بدء الحرف من الجزء القاعدي للأسفل.

- تمثيل ورسم (كتابة) حرف الراء، الزاي، الدال، الال، اللام: كتابة قاعدة الحرف "الدال" والحرف "الراء" بنفس الحيز المكاني، كتابة الحرف "الراء" مثل شكل الحرف "اللام" أو العكس، غياب الحركات أو غياب التنقيط أو وجود التباس بين عددها مثل ما يوجد في الحرفين "التاء والنون" (ت، ن)¹.

استراتيجيات التعامل مع ذوي صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي:

يرى "الزيات فتحي" أن استراتيجيات التدريب على الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي تشمل ما يلي:

* مساعدة الأطفال على دراسة كتاباتهم ونقدها وتصحيحها ذاتي من خلال إتاحة الفرصة لهم تقريرهم ذاتي أين تقع أخطاءهم وماهي التصحيحات التي يتعين لهم القيام بها.

* تدريبهم على النصوص التي حققوا فيها نجاحا فقي القراءة والكتابة والتهجئة وفهم معانيها.

* شرح ومناقشة الخصائص المميزة للكتابة اليدوية والاهداف التي يتعين على هؤلاء اطلاب حقيقتها داخل الفصل مع تحليل الأخطاء الشائعة في الكتابة اليدوية من خلال اختيار بعض الكلمات وتحليلها على السبورة وتدريب التلاميذ عليها حتى تتم كتابتها على النحو الصحيح².

ثالثا: عسر الحساب:

تعريف عسر الحساب:

يعرفه "زيادة خالد" عن "شيلاف" بأنها: "صعوبة تعلم الجداول الحسابية، وإجراء العمليات مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة، أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءة وكتابة الأعداد بطريقة صحيحة"³.

¹- باي، حورية، مرجع سابق، ص: 99.

²- الزيات، فتحي، مرجع سابق، ص: 286.

³- زيادة، خالد. (2006): صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكوليا). القاهرة، مطابع الدار الهندسية. ص: 25.

كما يعرفه كل من بيترورث¹ و "لاندارل" على أنها: اضطرابات في إجراءات الحساب و استعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات (المشاكل).

انواع عسر الحساب:

يمكن أن نميز في عسر الحساب نوعين:

أ- عسر الحساب المكتسب: ينشأ نتيجة تلف أحد نصفي المخ أو كليهما، يظهر عند الأطفال أين يكون النمو في البداية عادي، ولكن بعد مشكل من نوع عصبي فإن المهارات التي كانت سليمة تختفي وتكون مضطربة، ومن أسبابه: الإصابات الدماغية المكتسبة هي مختلفة:

* وعائية: انسداد، أو تجمد الدم.

* ورمية: إصابات البؤر الخلفية هي الأكثر شيوعا من إصابات النصف الكرة المخية، أما إصابات الوظائف القشرية فهي ثانوية.

* تعفنعية: إذا كانت الأسباب البكتيرية هي أقل، فإن الإصابات الفيروسية هي الأهم.

* الصدمات: حاليا نجد الأسباب الصدمية هي الأكثر شيوعا، ونجدها عند الطفل وعند الراشد.

* صرعية.

ب- عسر الحساب النمائي: حسب "بريسنتي وسيرون" عن "تامبل" فهو ينشأ نتيجة لقصور أو اضطراب بعض العمليات المعرفية مثل: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التصور البصري، المكاني، ومعالجة المعلومات، وهو بدوره يتفرع الى انواع من بينها:

● عسر حساب معالجة الأعداد: يتعلق الأمر بصعوبات في معالجة الرموز الرقمية أو الكلمات مثل: صعوبات قراءة الأعداد، الكتابة، التكرار.

● عسر حساب العمليات الحسابية: صعوبات في إتقان العمليات الحسابية: جداول الضرب، الجمع البسيط، الطرح البسيط.

● عسر حساب إجرائي: نسيان أو التباسات في طريقة وضع مصطلحات العمليات في المراحل الفرعية للحل، وفي كيفية تعيين الإضافات¹.

مظاهر عسر الحساب:

حسب "البطاينة أسامة" فتتجلى مظاهر عسر الحساب فيما يلي:

✓ صعوبة التمكن من الحقائق الرياضية الأساسية: من خلال عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بالجمع والطرح والضرب والقسمة.

✓ صعوبة العد: فدوي صعوبات عسر الحساب يواجهون مشكلة في ادراك مفاهيم قواعد العد

✓ الارتباك في تحديد الاتجاه: ككتابة الأعداد بصورة عكسية، صعوبة تحديد مكان البدء باجراء العملية الحسابية.

✓ اضطرابات في الإدراك البصري: يجد صعوبة في قراءة الأعداد متعددة الأرقام مثل: 9431627، يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام (9/6)، صعوبة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في مكانها.

¹ -PESENTI M., SERON X.(2000) : Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres. Marseille: Solal . p : 60

✓ اضطرابات في الإدراك السمعي: يجد صعوبة في كتابة الأعداد املائيا، يجد صعوبة في سماع انماط الاعداد، يجد صعوبة في العد من داخل سلسلة التتابع العددي¹.

أسباب صعوبات الحساب (الرياضيات):

حسب "ملحم سامي" فيمكن ان ترجع صعوبات الحساب (الرياضيات) الى عاملين:

✚ عوامل متعلقة بالنظام التعليمي: كانتشار الدروس الخصوصية وتراجع فعالية التعليم داخل الغرفة الصفية وانتشار الملخصات النمذجية، تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلميذ ودورها في تجهيز النشاط والتفعيل الايجابي لعمليات تمثيل المعرفة.

✚ عوامل متعلقة بالتلميذ: صعوبة اكتساب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية الاساسية، عدم اهتمام التلميذ بالتوظيف الكمي التراكمي للمعرفة الرياضية وتحصيلها أو اكتسابها اكتسابا تراكميا تصاعديا والاكتفاء بالاكتساب الموقفي للمعلومات الرياضية بطريقة تعكس عزل وتفكك عناصر المعرفة الرياضية.²

3. الاطار التطبيقي:

أداة الدراسة: لقد تمثلت اداة الدراسة في المقابلة.

1.3. المقابلة: وهي عبارة عن حوار بين شخصين، بهدف جمع المعلومات حول ظاهرة معينة لا يمكن ان تشملها الملاحظة ولا الاستبيان كذلك.

2.3. تطبيق أداة الدراسة:

تم إجراء المقابلة مع أستاذة التعليم الابتدائي بمدرسة "مزيان عبد المجيد" بولاية وهران، وفيما يلي خصائصها الشخصية:

- الجنس: أنثى.

- المؤهل العلمي: ليسانس في علم النفس العيادي.

- الخبرة: 15 سنة.

- عدد التلاميذ: 38 تلميذا.

4. عرض النتائج:

لقد كشفت هذه الدراسة أن تلاميذ القسم الرابع الابتدائي بمدرسة عبد المجيد مزيان القاطنة بعين البيضاء يعانون من مشكلات بالتمدرس، بحيث تبين أن هناك إلى 05 حالات، وتختلف من حالة لأخرى:

الحالة الأولى: عسر القراءة.

الحالة الثانية: عسر الكتابة.

الحالة الثالثة: عسر الحساب.

الحالة الرابعة: تطبيق التربية الفنية.

¹- البطاينة، أسامة محمد. (2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 174.

²- ملحم، سامي محمد. (2002). صعوبات التعلم. عمان، للنشر والتوزيع. ص: 340.

الحالة الخامسة: اشتراك بين أكثر من عسر.

ولقد تبين من خلال هذه الدراسة أن مجموع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التمدرس بالقسم يقدر: 07 تلاميذ، فمثلاً: وجدنا ان هناك من يحفظون عن ظهر قلب دون التمييز بين الحروف وبالتالي يعانون مشكلة في الإملاء، في حين نجد أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الحساب يتخوفون من العمليات الحسابية ويعتبرونها معقدة مما يشكل عندهم نوعاً من الفشل في عمليات: الجمع، الطرح، الضرب أو القسمة.

وفيما يخص التربية الفنية فهي تضم قسمين: التربية التشكيلية والتربية الموسيقية، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات في التربية الفنية نجد أن لديه إبداع وخيال ويمكن له ان يبتكر أشياء جديدة، لكن بالرغم من ذلك نجد أن خياله محدد بحيث اذا ما طلب منه عمل شيء فيلتزم بما طلب منه فقط بالرغم من تواجد عنصر الإبداع لديه فهو لا يستغل كامل قدراته التقنية ولا يمارسها في المجال الذي يخدمه.

ويمكن التعرف عليهم من خلال التعامل اليومي وهذا عن طريق ما يلي:

أولاً: وضعية الانطلاقة (من المناهج الدراسي المعتمد) التي تكشف عن مدى اكتسابهم للمعارف المدرسية.

ثانياً: عن طريق استثمار المكتسبات.

ثالثاً: عن طريق التقييم.

وأرجعت أستاذة التعليم الابتدائي أن المشكلات المدرسية تعود إلى تعداد التلاميذ في القسم، ونقائص في المكتسبات ونقص الإدراك وقلة التركيز بالإضافة إلى أن هناك من يعانون نقص الذهني في ضل غياب الأقسام المكيفة، والمشكلات الاجتماعية، كما أن هناك عدم تطابق بين الحالة الاجتماعية - المعيشية للتلميذ والمناهج بحيث أحيانا يتطلب المنهاج امكانيات مادية لا تتلاءم وطبيعة معيشة التلميذ.

وفيما يخص علاج صعوبات التمدرس من خلال الطرق التالية:

الأولى: اذا تم التوصل إلى أن المعلومة لم تصل إلى المتعلم، فيتبين أن المشكل في الأستاذ بحيث لم يوصل المعلومة بالشكل السليم، فهنا يقوم الأستاذ بما يسمى بالدعم للدرس حيث يعمل جاهداً على إيصال المعلومة للمتعلم بالشكل السليم وضمن استيعاب التلاميذ للدرس أو قد يضطر إلى إعادة الدرس بطريقة أخرى.

الثانية: اذا توصل الأستاذ إلى أن فئة محددة من التلاميذ لم يستوعبوا الدرس، فهنا يقوم الأستاذ بما يسمى بالمعالجة التربوية (الحصّة الاستدراكية) بحيث يعمل الاستاذ جاهداً على إيصال المعلومة.

الثالثة: الاتصال بأولياء هؤلاء التلاميذ فمثلاً كانت هناك حالة مفردة الحركة فبعد الاتصال مع الوالدة، وتقديم مقترحات نفسية اجتماعية من طرف الأستاذة تتمثل في التقليل من الزيارات المتكررة للأقارب والحث على عدم الانصات لأحاديث الكبار بالإضافة إلى دفعها إلى ممارسة الرياضة (وهذا خارج القسم) أما داخل القسم فقد تم تغيير مكان جلوسها إلى جانب تلميذة ممتازة وتشجيعها باستمرار كلما قامت بعمل مستحسن، وعلى إثر ذلك تم تعديل سلوك التلميذة إلى الأحسن انتهت أكثر على دروسها.

من جانب آخر ترى أستاذة التعليم الابتدائي أن عدم التمييز بين التلاميذ في الصف، ومعاملتهم معاملة عادلة ومنصفة يحد من المشاحنات التي قد تؤثر على تحصيلهم الدراسي وانخفاض مستواهم، حيث تجدر الإشارة أن المنهاج التعليمي المعتمد

حاليا والمسعى المقاربة بالكفاءات بحيث يتم التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وعلى ما يملكه من قدرات وكفاءات وكذا العمل على تنمية وتطوير معارفه ومواهبه.

قائمة المراجع:

أ- المراجع العربية:

- البطاينة، أسامة محمد. (2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة.
- الروسان فاروق. (2000). دراسات وبحوث في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع
- الزراد، فيصل محمد. (1998). دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة. بيروت: دار النهضة العربية. العدد 34. المجلد التاسع.
- الزيات، فتحي. (2007). صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية). مصر: دار النشر للجامعات.
- النوبي، محمد علي. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- اوباري، الحسين. (2015-03-09). ماهي صعوبات التعلم؟ أسبابها وعلاجها؟. استخرج يوم: 2015/10/11 من الموقع التالي: <http://www.new-educ.com>
- باي، حورية. (2005). علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية. دار القلم للنشر والتوزيع.
- بشقة، سماح. (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية. رسالة ماجستير منشورة في الارشاد النفسي. جامعة الحاج لخضر. باتنة. راجع الموقع التالي: <http://www.ptuk.edu.ps>
- جاسم، محمد. (2004). نظريات التعلم. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- جعيني، حبيب. (2009). علم الاجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عمراني، زهير. (2014). ماهي صعوبات الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 16 43-58. راجع الموقع التالي: <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/6628/1/S1604.pdf>
- سليمان، عبد الواحد يوسف. (2010). المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
- شروخ، صلاح الدين. (2004). علم الاجتماع التربوي. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- زيادة، خالد. (2006). صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكوليا). القاهرة: مطابع الدار الهندسية.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2002). مدخل إلى التربية الخاصة. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- مراكب، مفيدة. (2010). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة. راجع الموقع: <http://biblio.univ-annaba.dz>
- ملحم، سامي محمد. (2002). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة.
- منسي محمود عبد الحميد. (2003). التعلم-المفهوم، النماذج، التطبيقات. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.



ب- المراجع الأجنبية:

- Bain, M., et al; (1991). Written Language Disorders "Theory into Practice", Publication Data of Library of Congress cataloging,
- Echenne.B. (2002). La génétique dans la dyslexie. Paris : Masson.
- Habbib.M. (2002). Aspects étiologiques des dyslexies . Paris : Masson
- PESENTI M., SERON X.(2000). Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres. Marseille: Solal

فعالية وحدة تعليمية مقترحة في المعرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي

د. جاكاريجا كيتا/جامعة السلطان زين العابدين ماليزيا (UniSA)

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية وحدة تعليمية مقترحة في المعرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في جمهورية مالي، واختار الباحث مدرستين بطريقة قصدية، وصفاً دراسياً من كل مدرسة بطريقة عشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الطلبة المسجلين في العام الدراسي (2016-2017)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (30) طالباً، وضابطة وعدد أفرادها (30) طالباً، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فعالية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية المعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في الاختبار البعدي للمعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج خلصت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية، المعارف والمهارات، المعرب والمبني، الأول الثانوي.

مقدمة :

تعد القواعد النحوية هيكل النظام اللغوي، وأحد الملامح الرئيسية للتفريق بين لغة وأخرى، خاصة فيما يتعلق بالشكل الذي تفرضه القواعد النحوية من حيث التراكيب، إذا كانت المهارات الأربع مهارات أساسية لاكتساب أية لغة من اللغات؛ فإن إتقان القواعد النحوية ضروري لإتقان تلك المهارات؛ لذا فقد حظيت باهتمام اللغويين قديماً وحديثاً.

ولقد عرفت القواعد النحوية في الاصطلاح بالعديد من التعريفات قديماً وحديثاً، ومن أبرز تعريفاتها القديمة تعريف ابن جني (1) إذ عرفها بأنها "هو انتحاء سميت كلام العرب، في تصرفه من إعراب، وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكبير، والإضافة، والنسب، والتراكيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدد بعضهم عنها، ردد به إليها".

ومن تعريفاتها الحديثة تعريف الروبي (2) عرفتها بأنها "العلم الذي يجمع بين دراسة النحو والصرف، ويعني بدراسة العلاقة بين الكلمات في الجمل، وأحوال الإعراب، وبحث في التراكيب، وما يرتبط بها من خواص، وضبط أواخر الكلم، وكذلك التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة من اشتقاق، وجمود، وإعلال، وإبدال، ونسب، وتصغير، وإفراد، وتثنية، وجمع"

¹ ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). الخصائص. تحقيق: محمد النجار، مصر: دار الكتب المصرية. ج 1/ ص 34.

² الروبي، أمل توفيق. (2013). التكامل وتدریس اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة- مصر، (139)، ص 118.

يظهر من تعريف ابن جني السابق أنّ علم القواعد النحويّة لم يُوضع أساساً للعرب، مظهرًا أنّه علمٌ يعدّ من أبرز وسائل الفهم والتعبير الصّحيح في مواقف التّواصل اللّغويّ شفهيًا وكتابيًا، والنطق السّليم.

يخلص الباحث من التّعريفين السّابقين إلى أنّ مفهوم القواعد النحويّة عند اللّغويين مفهومٌ شاملٌ لجميع مكّونات الجملة، ولا يقف عند مجرد الإعراب، والبناء، بل يتعداهما إلى التّراكيب، وغيرها.

وقد أفاد عبد العال (1) أنّ أهميّة القواعد النحويّة تتمثّل في مستويين أساسيين في نطاق أيّة لغة من لغات العالم، مشيرًا إلى أنّها تكون حاضرة في أيّ من مظهري اللّغة الصّوتي والكتابي، فالمفردات اللّغويّة - منطوقة كانت أم مكتوبة - تأخذ صيغتها وأبنيها وفقًا للنّظام الصّرفي كما أنّها تتوالى في تسلسلها الزّمني في إطار النّطق، أو في تجاورها المكاني في نطاق الكتابة، ووفقًا للنّظام النحوي، ولا فكاك - إذن - لأيّ نشاط لغويّ إنسانيّ من الانضباط بالضوابط النحويّة وقواعدها. وأمّا نصيرات (2) فأشار إلى أنّ القواعد النحويّة تعدّ الركيزة الأساسيّة لأيّة لغة، فهي النّظام الذي يتمّ به نظم اللّغة بالإضافة إلى ذلك يعدّ معيار الصّلاحية والدّقة عند استخدام اللّغة، ولا يعدّ ما يقال أو ما يكتب صحيحًا ما لم يتمّ الالتزام به على نحو معلوم... مؤكّدًا على أنّ أهميّة القواعد النحويّة تبدو في كلّ اللّغات، لكنّها أكثر أهميّة في اللّغة العربيّة؛ لأنّ علماء اللّغة العربيّة يولون اهتمامًا خاصًا للصّلاحية، والدّقة، إضافة إلى ذلك، فإنّ دارس التّراث العربيّ تحديدًا يجد صعوبة كبيرة في الفهم ما لم يكن على معرفة جيّدة بنحو العربيّة وصرفها.

وللقواعد النحويّة صلة وثيقة بفروع اللّغة العربيّة الأخرى؛ حيث إنّ دراستها ومعرفتها هي السّبيل إلى التّعبير الصّحيح الخالي من الخطأ، وكذلك باقي علوم اللّغة العربيّة، فمثلًا القراءة لا تتمّ إلّا بمعرفة القواعد النحويّة من رفع، ونصب، وجزّ، ومعرفة الأساليب النحويّة التي تقوّم اللّسان من الاعوجاج عند القراءة والإلقاء، وأيضًا البلاغة والنّقد، والأدب كلّ هذه المواد تحتاج إلى معرفة بالقواعد النحويّة حتى يكون تعلّمها تعلّمًا مفيدًا، وتقسيم مواد اللّغة العربيّة إلى فروع عديدة لا يعني بالضرورة عدم التّربط الوثيق فيما بينها؛ فكلّ مادة تكمل الأخرى (3). وأكّد على ذلك مذكور (4) مشيرًا إلى "أنّ الاستماع هو الفنّ اللّغويّ الأساس الذي يجب التّدريب عليه من البداية، والكلام هو التّعبير الشّفويّ، والقراءة تتضمّن فيما تتضمن الأدب، والأنشيد، والقصص، وغير ذلك، والكتابة تتضمّن التّعبير التحريري، والخط، والإملاء، أمّا النحو فهو القاسم المشترك الأعظم بين كلّ هذه الفنون".

ويضاف إلى ما سبق، أنّ العلاقة بين القواعد النحويّة بالأداء اللّغويّ تظهر شفهيًا وكتابيًا واضحةً من أهداف تعليمهما، وهي صحة الأداء اللّغويّ لفظًا وتركيبًا، وتحقيق الطّلاقة اللّغويّة التي تعكس قدرات الفرد اللّغويّة، وتسهم في إثبات ذاته، وكفاءة تفاعله الاجتماعيّ؛ حيث يختار في حديثه ما يحقّق له الهدف منه، ويندر أن تخونه ذاكرته عند الحديث أو الكتابة؛ لأنّها تختزن ما يفيد، وما يجد نفسه دائمًا يستخدمه (5).

¹ عبد العال، عبد المنعم. (1993). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار غريب، ص 172.

² نصيرات، صالح. (2006). طرق تدريس العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 194.

³ الشمري، هلاله والحريشي، منيرة. (2012). أثر استخدام الشواهد القرآنية في تنمية التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة

قواعد اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. العلوم التربوية- مصر، 20. (3)، ص 44.

⁴ مذكور، علي أحمد. (1990). تدريس فنون اللّغة العربيّة. ط 4. الكويت: مكتبة الفلاح، ص 50.

⁵ Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. Language & Communication, 20(1), 1-28.

وأكدت دراسة كلٍّ من لارسن فريمان (Larsen-Freeman, 2001) (1) وسافاج وبيترلين وبريس (Savage, Bitterlin, & Price, 2010) (2) على أن لتعليم القواعد النحوية وتعلّمها دورًا رئيسًا وتأثيرًا فعالًا في تنمية المهارات اللغوية المختلفة (استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً) لدى المتعلّمين؛ حيث يساعد تعلّمها على استخدام التراكيب اللغوية، وتكوينها بشكل صحيح، وسهولة الرّبط بين الجمل، والتعبير عن الأفكار بدقة ووضوح، والتّطق الصّحيح للغة بألفاظها، وكلماتها، وتعبيراتها المتنوّعة؛ ما يسهم في تحقيق الدّقة والطلاقة في الفهم والتّعبير في مواقف التّواصل اللّغوي شفهيًا وكتابيًا.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ موقع القواعد النّحوية من بقية فروع اللّغة الأخرى أنّها سرّ صناعة العربيّة، وعليها تدور فروع اللّغة العربيّة التي تخدم التّعبير، كما أنّها معيار الضّبط، والأداء الجيّد لكلّ فرع من فروع اللّغة؛ حيث إنّها تعدّ الأساس في ضبط القراءة، وحفظ اللّسان والقلم؛ فإذا شعر الفرد بالحاجة إلى القراءة، والكتابة، والتّعبير، فمن الضّروريّ أن تظهر لديه أهميّة القواعد النّحوية؛ لأنّه لن يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلّا بمعرفته القواعد النّحوية، ولن يكتب كتابةً صحيحةً إلّا إذا كان ملئمًا بالقواعد النّحوية.

ونظرًا لما للقواعد النّحوية من أهميّة فائقة بين فروع اللّغة الأخرى، فقد بذلت محاولات عديدة لتطوير مناهجها التّعليميّة في مختلف المراحل الدّراسيّة، إذ سعت دراسات عديدة إلى بناء برامج تعليميّة متنوّعة، وقياس أثرها في المعرفة النّحوية، والأداء النّحويّ لدى الطّلبة، كدراسة يوسف (3) التي سعت إلى تقديم برنامج مقترح في النّحو الوظيفي، والتّعرّف على بقاء أثر التّعلّم في النّحو وانتقاله إلى التّعبير والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، وكشفت نتائج دراسته عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية، ودلّت النتائج على وجود علاقة موجبة بين التّحصيل في النّحو الوظيفي وبقاء التّعلّم فيه، وانتقاله إلى التّعبير والقراءة الجهرية لدى التلاميذ بدرجة كبيرة.

وسعت دراسة السيقلي (4) إلى تحديد أبرز صعوبات تعلّم الإعراب لدى طلبة قسم اللّغة العربيّة بالجامعة الإسلامية في غزة، وأظهرت النتائج أنّ أبرز صعوبات تعلّم الإعراب لديهم تتمثّل في إعراب الجمل، والإضافة، والمفعول به، والحال. وهدفت دراسة أبو عمرة (5) إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم القواعد النّحوية لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تحصيل طلبة المجموعتين (التّجريبية والضّابطة) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

¹ Larsen-Freeman, D (2001). Teaching Grammar. In M. Gelce-Murcia (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language, Third Edition. Boston: Heinle & Heinle. P47.

² Savage, k; Bitterlin, G . & Price, D. (2010). Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs. Cambridge University Press, USA. P18

³ يوسف، عيطة. (1993). أثر برنامج مقترح في النّحو الوظيفي على بقاء أثر التعلّم في النّحو وانتقاله إلى التّعبير والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي. ملخص البحوث والدراسات العربيّة للدكتور الشراوي، (1)، ص 257-259.

⁴ السيقلي، رجاء. (2001). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلّم الإعراب لدى طلبة قسم اللّغة العربيّة بالجامعة الإسلامية في غزة. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الأزهر: غزة، ص 8.

⁵ أبو عمرة، حنان. (2010). أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم النّحو لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، ص 6.

وسعت دراسة باكير⁽¹⁾ إلى تصميم برنامج تدريسي في القواعد النحوية وفق مبادئ نظرية التدفق من خلال تدريس (الممنوع من الصّرف، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة، ونصب الفعل المضارع الصّحيح والمعتل، وجزم الفعل المضارع الصّحيح والمعتل)، والتعرّف على فعالية تطبيق مبادئ نظرية التدفق في تدريس القواعد النحوية لدى طلبة الصّف الأول الثانوي، وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريسي، إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين تدريس القواعد النحوية وفق الطّريقة التّقليدية، وبين تدريسها وفق مبادئ نظرية التدفق، لصالح مبادئ نظرية التدفق. وأمّا كروان⁽²⁾ فأجرت دراستها للكشف عن فعالية برنامج مقترح قائم على التّفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصّف التاسع الأساسي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على التّفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصّف التاسع الأساسي؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الإعراب لصالح المجموعة التّجريبية.

على الرّغم من تعدّد هذه الجهود في مجال تطوير منهج القواعد النحوية من أجل التّهوض بمستوى الطّلبة في القواعد النحوية في مختلف المراحل الدّراسية، إلّا أنّ مشكلة ضعفهم في تحصيلها، وتوظيفها في الأداء اللّغويّ باقية، ودراستها لا تستأثر اهتمامهم، ولا تلقى منهم قبولاً، وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها لديهم عند استخدام اللّغة تعبيراً وقراءةً خير شاهد على ذلك، وقد أظهرت ذلك نتائج بعض الدّراسات، كدراسة السّيقلي⁽³⁾ التي توصلت إلى نفور الطّلبة من دراسة القواعد النحوية، وأنهم يضيّقون ذرعاً بها، وأظهرت دراسة الدقري⁽⁴⁾ شيوع الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في اثني عشر مبحثاً نحوياً. وكشفت دراسة الخرمانى⁽⁵⁾ عن وجود أخطاء نحوية شائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مهارات التّعبير الشّفهي.

وأرجعت دراساتٌ عديدةً أسباب ضعف مستوى الطّلبة في القواعد النحوية في مختلف المراحل الدّراسية إلى عدّة أسبابٍ في مقدّمها طرائق تدريسها، إذ توصلت دراسة كلّ من عطا⁽⁶⁾ وعبد العال⁽⁷⁾ والسّيقلي⁽⁸⁾ وأبو عمرة⁽⁹⁾ وأبو مغلي⁽¹⁰⁾ إلى أنّ من أهمّ أسباب ضعف الطّلبة في القواعد النحوية طرائق تدريسها التي تكاد تنحصر في تلقينها أكثر من التّركيز على وظيفيّتها وربطها بالأداء اللّغويّ تعبيراً وقراءةً، وتنمية معارف الطّلبة ومهاراتهم النحوية؛ ولذا فمن أجل تطوير تدريس القواعد النحوية، والتغلب على مشكلة ضعف تحصيلها لدى الطّلبة استيعاباً وتطبيقاً؛ فمن الضّروري استخدام إستراتيجيات تدريسية أكثر

¹ باكير، فايزة. (2012). تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في الصّف الأول الثانوي دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. رسالة دكتوراه. جامعة دمشق، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: دمشق، ص 7.

² كروان، غادة. (2012). فاعلية برنامج مقترح قائم على التّفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصّف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الأزهر: غزة، ص 5.

³ السّيقلي، رجاء. (2001). المرجع السابق. ص 129.

⁴ الدقري، محمد. (2004). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه صنعاء: اليمن، ص 243.

⁵ الخرمانى، عابد. (2006). الأخطاء الشائعة في التّعبير الشّفهي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، ص 179.

⁶ عطا، إبراهيم. (1990). أسباب صعوبات تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية. ملخص البحوث والدراسات العربية للدكتور الشرفوي، (1)، ص 257-259.

⁷ عبد العال، عبد المنعم. (1993). المرجع السابق. ص 169.

⁸ السّيقلي، رجاء. (2001). المرجع السابق. ص 134.

⁹ أبو عمرة، حنان. (2010). المرجع السابق. ص 177.

¹⁰ أبو مغلي، سميح. (2010). مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون، ص 267.

فعاليةً، تأخذ في الاعتبار – كما أشار إليه الخليفة (1) - الاتجاهات المعاصرة في التدريس، التي تؤكد على إشراك الطالب وإحياء دوره الفعال في عمليات التعلم؛ تسهياً لتحقيق أهداف تعليمية تتجاوز حفظ القواعد النحوية إلى ممارستها في الأداء اللغوي. وقد أشار كلٌّ من ليتلود (Littlewood, 2000) (2) و (Clandfield, 2004) (3) إلى أنّ المختصين في مجال تعليم اللغات بصفة عامة يوصون بضرورة الاتجاه نحو استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة في تدريس القواعد النحوية؛ يتركز فيها الاهتمام على الدور النشط للطالب، الذي من شأنه أن يكسر الروتين الممل في نظر الكثيرين من الطلبة الذي يفرضه استخدام إستراتيجية تعليمية واحدة، فضلاً عن التركيز على طرائق التدريس التقليدية؛ حيث إنّ الطرائق التقليدية تركز على دور أساسي للمعلم، وتهمل دور الطالب كعنصر فعال في عملية التعلم، في حين أنّ الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على أنّ الطالب هو المحور الرئيس لعملية التعليم، ويجب أن يكون له الدور الحيوي والأكبر في العملية التعليمية التعلمية.

ولأهمية استخدام إستراتيجيات تدريسية فعالة في تدريس القواعد النحوية، فقد أجرى العديد من الباحثين دراسات لتعرف أثر استخدام إستراتيجيات تدريسية معينة في تدريس القواعد النحوية، وفي تحصيل الطلبة، كدراسة أحمد (4) التي سعت إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلم الخماسية في تدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وأجرى الألفي (5) دراسة للوقوف على مدى فاعلية إستراتيجية التعليم المبرمج للقواعد النحوية في تحسين الأداء اللغوي لطلبة الصف الأول الثانوي. وأما الخفاجي (6) فأجرى دراسة لمعرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في القواعد النحوية. وسعت دراسة الشمري والحريشي (7) إلى الكشف عن أثر استخدام الشواهد القرآنية في تنمية تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في القواعد النحوية. وأجرت العبيدي وتومان (8) دراستهما لمعرفة أثر إستراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل القواعد النحوية لدى طالبات الصف الرابع العلمي. وهدفت دراسة عيسى (9) إلى معرفة فاعلية تدريس القواعد النحوية من خلال استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية لدى الطلبة، وقدرتهم على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفوي والكتابي.

¹ الخليفة، حسن. (2004). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشد، ص 19.

² Littlewood, W. (2000). Communicative Language Teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. P 34.

³ Clandfield, L. (2004). Task-Based Grammar Teaching. Retrieved From Colson, S. (2000). The Effect of Sentence Combining on The Written language Skills of Six Grade Student With a Learning Disability in Writing Who Received Services in Hudson Class within a Class Setting. *Dissertation Abstract International*, 61(4), p 1356.

⁴ أحمد، صلاح. (2010). أثر استخدام دورة التعلم الخماسية لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة - مصر*، (110)، ص 139 - 194.

⁵ الألفي، ميادة يونس. (2011). فاعلية إستراتيجية التعليم المبرمج للقواعد النحوية في تحسين الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة - مصر*، (117)، ص 187 - 198.

⁶ الخفاجي، عدنان. (2011). أثر التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية. *مجلة مركز دراسات الكوفة - العراق*، (8)، ص 175 - 194.

⁷ الشمري، هلاله والحريشي، منيرة. (2012). المرجع السابق، ص 44-91.

⁸ العبيدي، رقية وتومان، ألفت. (2013). إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس قواعد اللغة العربية. *العلوم التربوية والنفسية، العراق*، (99)، ص 245 - 275.

⁹ عيسى، محمد. (2013). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفهي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية - الكويت*، 27، (106)، ص 357 - 404.

وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع هذه الدراسات قد أظهرت فعالية الإستراتيجيات التّدرسيّة المستخدمة في تنمية المعارف والمهارات النّحويّة لدى أفراد العيّنة؛ لذا فقد استفاد الباحث من مجموع هذه الدراسات في اختيار إستراتيجيات تدريس الوحدة التّعليميّة المقترحة في المغرب والمبني.

وإذا كان ضعف مستوى الطّلبة في القواعد النّحويّة في مختلف المراحل الدّراسيّة بصفة عامّة، فإنّه أبرز ما يكون في الإعراب والضّبط بالشّكل بصفة خاصّة؛ لذا أضحي (الإعراب والبناء) أهمّ الموضوعات التي تبحث فيها القواعد النّحويّة؛ لأنّ الإعراب - كما أشارت إليه كروان (1) - يعدّ من أبرز خصائص القواعد النّحويّة، حيث إنّ المعاني تكون مغلقة على أنفسها حتى يجلبها الإعراب ويوضّحها، وبها تُعرف الصّلة النّحويّة بين الكلمة وجاراتها، وإذا أسقط الإعراب يختلط المعنى، وبدونه يكتنف الكلام الغموض، وتلبس المعاني ملابس الإبهام.

وفي ضوء تقصّي الباحث ومراجعته المعاجم العربيّة، وجد أنّ جذر كلمة الإعراب في اللّغة من مادة (العين، الرّاء، الباء)، وهي ذات دلالات لغويّة عديدة في المعاجم اللّغويّة، وقد أشار الأشموني (2) إلى اثني عشر معنى منها، وأبرزها: أنّ الإعراب في اللّغة مصدر أعرب، أي: أبان أو أظهر، أو أجال، أو حسّن، أو غير، أو أزال.

وتعدّدت التّعريفات التي تناولت مفهوم الإعراب اصطلاحاً، واختلفت من حيث الألفاظ مع تقارب المضمون غالباً، إذ اختلف النّحاة في مفهوم الإعراب باختلافهم في كون الإعراب لفظياً أو معنوياً؛ فاختلّفوا تبعاً لذلك في تعريفه، إذ عرفه ابن مالك في التّسهيل بأنّه "ما جيء به؛ لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف" نقلاً عن ابن عبد الله (3)، وأيد الأشموني (4) هذا التّعريف في شرحه على الألفيّة.

وأما الشنتمري - نقلاً عن الأشموني (5) - فيرى أنّ الإعراب معنويّ والحركات دلائل عليه؛ لذا فقد عرف الإعراب بأنّه "تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الدّاخلية عليها، لفظاً أو تقديراً"، ولكلّ من التّعريفين السّابقين أعوانٌ ومؤيّدون ومعارضون من اللّغويّين.

وتجدر الإشارة إلى أنّ اختلاف وجهات نظر النّحاة في تعريف الإعراب يعكس أهميّة الإعراب في القواعد النّحويّة خاصّة، إذ ينظر إليه كلّ نحويّ من زاوية تختلف عن نظرة الآخر، وعلى رغم ذلك، فإنّ مآل التّعريفين واحدٌ، ويكاد الخلاف يكون لفظياً، إذ لا يترتب عليه شيء عمليّ، كما يتبيّن أنّ صلة المفهوم الاصطلاحيّ بالمفهوم اللّغويّ قويّة؛ حيث إنّ تعريف الإعراب بحسبانه لفظياً، يناسب من معانيه اللّغويّة البيان والإظهار؛ لأنّ الإعراب بهذا المعنى الاصطلاحيّ هو العلامات الظّاهرة أو المقدّرة على أواخر الكلمات.

أمّا تعريف الإعراب الاصطلاحيّ بحسبانه معنوياً، فيناسب من معانيه اللّغويّة التّغيّير، وقد أفاد خاطر (6) أنّ الإعراب بهذا المفهوم محلّ اتفاق بين دارسي اللّغة العربيّة، إذ لا تخلو كلمة عربيّة في أيّ تركيب نحويّ عربيّ من أن تكون مبنيّة، يلزم آخرها حالة واحدة؛ فيكون محلّها من الإعراب بحسب ما يدخل عليها من العوامل، وإلا فلا محلّ لها من الإعراب، أو تكون معرفة

¹ كروان، غادة. (2012). المرجع السابق، ص 139.

² الأشموني، علي. (1998). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية. ج 1، ص 93.

³ ابن عبد الله، محمد الطائي. (1990). شرح التسهيل لابن مالك. تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد المختون. هجر للطباعة والنشر والتوزيع. ص 7.

⁴ الأشموني، علي. (1998). المرجع السابق. ج 1، ص 97.

⁵ الأشموني، علي. (1998). المرجع السابق. ج 1، ص 97.

⁶ خاطر، سليمان. (2010). الإعراب العملي: مفهومه ومنهجه وأثره في إتقان العربية وعلومها. مجلة الحكمة- السعودية، (41)، ص 19-43.

بحسب ما يدخل عليها من العوامل كذلك؛ فيكون الإعراب أو علاماته - على الرأيين - على آخر الكلمة ظاهرة أو مقدرة يمنع من ظهورها التّعذر أو الثقل، أو اشتغال المحل بحركة المناسبة غالبًا، أو نحو ذلك ممّا هو مبسوط في مطولات الكتب النحويّة وحواشيها.

يتّضح ممّا سبق، أنّ الإعراب هو حالة التّغيّر التي تصيب شكل الحرف الأخير من الكلمة المعربة، ما يعني أنّ التّغيّر إن كان في أوّل الكلمة أو وسطها، لا يعدّ إعرابًا، بل يكون تغيّرًا صرفيًّا؛ لأنّه يتعلّق ببنية الكلمة، وأنّ هذا التّغيّر يكون أثرًا للعامل الإعرابيّ، فإن كان لغير ذلك؛ فلا يعدّ إعرابًا، وأنّ الإعراب له عوامل يتعلّق بها، وتحدث بها التّغيّرات التي تعترى آخر الكلمة.

وأما كلمة البناء فقد وردت في عددٍ من المعاجم العربيّة أنّ جذرها (بنو أو بني) وأكثر المعاجم وضعت معانيها تحت مادة "بني" مع الإشارة إلى الاختلاف في أصل لام الفعل، إذ أفاد ابن منظور⁽¹⁾ أنّ لأمه منقلبة عن واو. وأمّا الزبيدي⁽²⁾ فلم يكشف عن يائيّة الألف أو واويّتها في "بني" ولكنّه وضع معاني البناء تحت مادة "بني" الذي هو نقيض هدم.

ومن الجدير بالذّكر أنّه على الرّغم من اختلاف اللّغويّين في أصل لام الفعل (بنو أو بني) إلّا أنّ تحديدهم لمعانيه اتّخذت بشكل عام وجه الحقيقة (البني): أي نقيض الهدم، بناه، يبنيه، بنيًا، وبناءً، وبنيانًا، وبنينًا، وبنية، وبنية، وابتناه، وبناه، والبناء: المبني، والجمع أبنية، وجمع الجمع أبنيات، والبنية بالضّم والكسر ما بنيته، والجمع بني، وبني⁽³⁾. وأظهر نوافلة⁽⁴⁾ أنّ المعنى اللّغويّ للبناء مستمدّ من الثّبات، وأنّ البنيان الذي أوردته المعاجم اللّغويّة فيه ثبات، وأنّ بناء الكلمة على حال يدلّ على ثباتها، والثّبات يقابله التّنقل من حال إلى حال، وهو المسعى في علم النّحو بالإعراب.

وأما البناء في الاصطلاح فعرفه ابن جني⁽⁵⁾ بأنّه هو " لزوم آخر الكلمة ضروريًا واحدًا من السّكون أو الحركة، لا لشيء أحدث ذلك من العوامل"، وأمّا التهانوي⁽⁶⁾ فأفاد أنّ "المبني ما لا يختلف آخره باختلاف العوامل لا لفظًا ولا تقديرًا".

يخلص الباحث ممّا سبق من تعريف البناء اللّغويّ والاصطلاحيّ إلى أنّ حدّ البناء كلمة مستمدة من البنيان، والبناء في الاصطلاح النّحويّ قائمٌ على لزوم الكلمة حركة واحدة بجامع الثّبات والاستقرار في الحالتين، وعدم تأثر هذا البناء بالعوامل أو المؤثّرات الخارجيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ للإعراب طائفتين من العلامات أصليّة وفرعيّة، فالأصليّة هي الضّمة للرفع، والفتحة للتّصبي، والكسرة للخفض، والسّكون للجزم، وأمّا الفرعيّة فهي الواو والألف للرفع، والألف والياء للتّصبي، والكسرة للتّصبي أيضًا في جمع المؤنث السّالم، والياء والفتحة للخفض، والسّكون وحذف حرف العلة، وحذف النّون للجزم⁽⁷⁾. ولقد أظهر المبارك⁽⁸⁾ أنّ للإعراب صلة قويّة بالمعاني، فهو يبيّنها ويوضّحها، والدليل على صلة الإعراب بالمعنى تلك القراءات المتعدّدة التي قرئ بها القرآن الكريم،

¹ ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي. (2004). لسان العرب. المجلد الثامن. ط3. بيروت: دار صادر، ص 21.

² الزبيدي، محمد. (2004). تاج العروس. تحقيق: علي هلاي، مراجعة: عبد الله العاللي. الكويت: دار التراث العربي. ج 2، ص 46.

³ الفيروز آبادي، مجد الدين محمد. (1998). القاموس المحيط. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف نعيم العرفوسمي، بيروت - لبنان: مؤسسة الرسالة، ص 60.

⁴ نوافلة، محمود رجا. (2010). الظاهرة الصوتية في الاسم المبني والفعل المسند إلى الضمير المتصل. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب جامعة اليرموك. الأردن. ص 157.

⁵ ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). المرجع السابق، ج 1، ص 37.

⁶ التهانوي، محمد بن علي. (1996). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، إشراف: رفيق العجم، تحقيق: علي دحروج، ترجمة: عبد الله الخالدي. بيروت - لبنان، مكتبة لبنان، ج 2، ص 1432.

⁷ الدليبي، طه والدليبي، كامل. (2004). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة. عمان: دار الشروق. ص 17.

⁸ المبارك، مازن. (1979). نحو وعي لغوي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ص 125.

فكان لها أثر في المعاني، كما في قوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين) سورة المائدة، آية: (6)، فقد فُرت كلمة (أرجلكم) بالفتح عطفًا على كلمة (وجوهكم)، وعلى هذا يجب غسل الأرجل، وفُرت بالكسر عطفًا على كلمة (رؤوسكم) المجرورة، وعندها يجب مسحها.

يظهر مما سبق، أهمية الإعراب في اللغة العربية، وقد أكد على أهميته في تعليم اللغة العربية وتعلمها بصفة عامة، وفي تعليم القواعد النحوية بصفة خاصة العديد من الباحثين كالمبارك (1979)، والزجاجي (1986)، والسيقلي (2001)، وخاطر (2010)، وكيثا وإسماعيل (2016)، وكيثا (2017) مظهرين أنه بيت القصيد في تعليم القواعد النحوية وتعلمها، إذ بمعرفته يستطيع الطالب ضبط جميع قراءته وكلامه؛ فيقرأ فصيحًا لا يسكن أو آخر الكلمات المتحركة إلا عند الوقف عليها، يخطب ويتحدث فصيحًا، ويضاف إلى ذلك أن معرفة الطالب الإعراب يمنحه شجاعة أدبية عالية في التحدث، والخطابة والقراءة الجهرية.

وعلى الرغم من أهمية القواعد النحوية بصفة عامة، والإعراب بصفة خاصة، إلا أن دراسة كل من كيثا (1)، وصوغودوغو (2)، وكيثا وإسماعيل (3) أظهرت أن من أبرز مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية مالي إهمال تدريس بعض أهم موضوعات القواعد النحوية وفي مقدمتها الإعراب والبناء، بالإضافة إلى ضعف استخدام معلّمي اللغة العربية إستراتيجيات التدريس النشط في تدريس القواعد النحوية؛ فأكثر المعلمين يلجؤون إلى طريقة المحاضرة والشرح فقط، والاكتفاء بأمثلة محددة، ويعتقدون أنها كافية لتحقيق أهداف تدريس القواعد النحوية، وعزوا هذه المشكلات إلى أن اختيار محتوى القواعد النحوية وتنظيمه يعتمد على جهود معلّمي اللغة العربية الفردية، إذ يقومون بإعداد مذكرات تعليمية في ضوء المفردات المقترحة من قبل اللجنة المسؤولة عن المناهج، مع الاستئناس بمقررات القواعد النحوية لبعض الدول العربية، ما قد يؤدي إلى عدم مراعاة المعايير والأسس العلمية والتربوية السليمة التي يجب مراعاتها عند اختيار محتوى القواعد النحوية وتنظيمه المتمثلة في التدرج، والشّيع، والسهولة، والأهمية، كما عزوا ضعف استخدام معلّمي اللغة العربية إستراتيجيات التدريس النشط في تدريس القواعد النحوية إلى وجود قصور في كفاياتهم في مجال إستراتيجيات التدريس، ما يؤدي إلى تركيزهم على هذه الطرائق دون غيرها، مشيرين إلى عدم وجود دليل لمعلّم اللغة العربية يقدّم له مقترحات متنوعة لإستراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس القواعد النحوية، مع تقديم نماذج، وأمثلة تفصيلية، بحيث يلمس المعلّم بصورة واضحة طبيعة المطلوب من التفاعلات بينه وبين الطلبة. وأما كيثا (4) فقد توصل إلى أن هناك ضعفًا شديدًا لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في القواعد النحوية بشكل عام، وضعفهم في الإعراب بالمعنى العملي بشكل خاص، وعلى الرغم من نتائج هذه الدراسات المحلية السابقة، لا توجد دراسات سعت إلى الإسهام في حلّ هذه المشكلة المنهجية والتعليمية حسب اطلاع الباحث.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استفاد من مجموع الدراسات السابقة المعروضة في كثير من الجوانب العلمية والفنية أهمها: تحديد منهجية الدراسة، ومناقشة نتائجها، وفي التعرّف على بعض المراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وفي تصميم الوحدة

¹ كيثا، جاكاريجا. (2013). مشكلات مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض، ص 189.

² صوغودوغو، آدم (2014). مشكلات مناهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية الحكومية في جمهورية مالي من وجهة نظر معلمها. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: الرياض، ص 144.

³ كيثا، جاكاريجا؛ وإسماعيل، محمد (2016). تطوير مناهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي في ضوء التجارب العالمية. مجلة الدراسات- الجزائر، 45، 37-65.

⁴ كيثا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير مناهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان، 11، (2)، ص 444.

التعليمية المقترحة، والتعرّف على إستراتيجيات تدريس القواعد النحوية المناسبة، والتعرّف على واقع منح القواعد النحوية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدّ القواعد النحوية الرّكيزة الأساسيّة للغة العربيّة بصفة خاصّة، حيث إنّها درعٌ يصون اللّسان عن الخطأ، ويحفظ القلم من الزّلل، وهي دستور اللّغة العربيّة، والإعراب هو بيت القصيد في تعليم القواعد النحوية وتعلّمها، حيث إنّ إتقانه يساعد الطّالب في ضبط مهاراته اللّغويّة.

73

على الرّغم من أهميّة القواعد النحوية في تعليم اللّغة العربيّة والجهود العديدة التي بذلت من أجل الارتفاع بمستوى الطّلبة فيها بصفة عامّة، وفي موضوع الإعراب والبناء بصفة خاصّة إلا أنّ مستوى طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس العربيّة في جمهورية مالي يتّصف بالضعف في القواعد النحوية والإعراب وفقاً لما أظهرتها نتائج دراسة كلّ من كيتا⁽¹⁾، وصوغودوغو⁽²⁾، وكيتا وإسماعيل⁽³⁾، وكيتا⁽⁴⁾ حيث كشفت نتائجها عن إهمال تدريس بعض أهمّ موضوعات القواعد النحوية وفي مقدّمها الإعراب والبناء، بالإضافة إلى ضعف استخدام معلّمي اللّغة العربيّة إستراتيجيات التدريس النّشط في تدريس القواعد النحوية، وعدم وجود دليل لمعلّم اللّغة العربيّة يقدّم له مقترحات متنوّعة لإستراتيجيات التدريس الحديثة المناسبة لتدريس القواعد النحوية.

وانطلاقاً من هذا الواقع الذي يعاني منه طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي أدّى إلى إحساس الباحث بوجود مشكلات منهجيّة في منهج القواعد النحوية بصفة عامّة، وفي تدريس الإعراب والبناء بصفة خاصّة؛ لذا يرى ضرورة القيام بهذه الدّراسة للإسهام في تطوير منهج القواعد النحوية للصفّ الأوّل الثانوي بالمدارس العربيّة في جمهورية مالي من خلال تصميم وحدة تعليميّة مقترحة في المعرب والمبني، والتعرّف على فعاليتها في تنمية المعارف والمهارات النحوية لدى الطّلبة، حتّى لا يصبح الإعراب والبناء من الموضوعات التي يشتدّ نفور الطّلبة منها، وبذلك تتحدّد مشكلة هذه الدّراسة في الإجابة عن السّؤال التّالي: ما فعالية الوحدة التعليميّة المقترحة في المعرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحوية لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانوي بالمدارس العربية في مالي؟

ويتفرّع عن هذا السّؤال الرّئيس الأسئلة التّالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار القبلي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التّجريبية في الاختبارين (القبليّ والبعديّ) بعد تجريب الوحدة التعليميّة المقترحة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة الضّابطة في الاختبارين (القبليّ والبعديّ) بعد تطبيق الوحدة التعليميّة الاعتياديّة؟

¹ كيتا، جاكاريجا (2013). المرجع السابق. ص 195.

² صوغودوغو، آدم (2014). المرجع السابق. ص 147.

³ كيتا، جاكاريجا؛ وإسماعيل، محمد (2016). تطوير منهج قواعد اللّغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي في ضوء التجارب العالمية. مجلة الدراسات- الجزائر، 45، 37-65.

⁴ كيتا، جاكاريجا (2017). المرجع السابق. ص 449.

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد تطبيق التجربة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الوحدة التعليمية المقترحة في المغرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات التحوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي، ومقارنة فعاليتها بالوحدة التعليمية الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية القواعد التحوية؛ حيث إنها درعٌ يصون اللسان عن الخطأ، ويحفظ القلم من الزلل، ومن أهمية الإعراب في اللغة العربية، حيث إنه بيت القصيد في قواعدنا التحوية بصفة خاصة.
2. تُعدّ هذه الدراسة استجابةً موضوعيةً لتوصيات الدراسات المحلية السابقة بضرورة تطوير منهج القواعد التحوية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.
3. تُسهم هذه الدراسة في تقديم وحدة تعليمية مقترحة في المغرب والمبني؛ لتكون نواة لمسيرة تطوير منهج القواعد التحوية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.
4. تُفيد هذه الدراسة مسؤولي قسم المدارس العربية بوزارة التربية ومحو الأمية واللغات الوطنية بصفة خاصة في عمليات تطويرهم منهج القواعد التحوية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.
5. تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى حول موضوعات أخرى مرتبطة بتطوير منهج القواعد التحوية للمدارس العربية في جمهورية مالي.

حدود الدراسة:

1. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي المسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي (2016 – 2017) بالمدارس العربية في مدينة باماكو بجمهورية مالي.
2. تحدّد نتائج هذه الدراسة في الاختبار التحصيلي؛ لقياس مدى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي للمعارف والمهارات التحوية المتعلقة بالمغرب والمبني.

التعريفات الإجرائية:

الفعالية: هي أثر تدريس الوحدة التعليمية محلّ الدراسة على النّمو المعرفي والمهاري لطلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي، والذي يمكن الكشف عنه من خلال مقارنة متوسطات درجات الطلبة قبل تدريس الوحدة التعليمية وبعدها. الوحدة التعليمية: هي منظومة تعليمية مصمّمة في ضوء الأسس التربوية، وتضمّ مجموعة من المعارف والمهارات التحوية في المغرب والمبني لطلبة الصف الأول الثانوي في مالي، وتتضمّن مجموعة من الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، وإستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية وتقنياتها، وإستراتيجيات التّقويم.

التنمية: هي رفع مستوى قدرة طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي في المعارف والمهارات التحوية المتعلقة بالمغرب والمبني من خلال الوحدة التعليمية المقترحة.

المعارف: هي مجموعة الحقائق والمعلومات والمفاهيم المتعلقة بالمعرب والمبني من الأسماء والأفعال والحروف.

المهارات: هي قدرة طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي على التمييز بين المعرب والمبني وتطبيقهما في مهارتي الإنتاج: التعبير الشفهي والكتابي بشكل دقيق.

المدارس العربية: هي المؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم العلوم الشرعية، واللغة العربية في مالي، بالإضافة إلى اللغة الفرنسية (لغة البلد الرسمية) وبعض العلوم العصرية التي تدرس فيها باللغة الفرنسية، وتتألف من المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بعد أن حدّد الباحث مشكلة الدراسة وأسئلتها، تبين له أنّ المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبيّ ذو المجموعتين المتكافئتين؛ لمعرفة فعالية الوحدة التعليمية في المعرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحويّة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، و"المنهج شبه التجريبيّ يمكن تطبيقه عندما يكون الهدف من البحث التنبؤ بالمستقبل حول أيّ تغيير إصلاحي يجب إجراؤه على الظاهرة المدروسة تغييرًا علاجيًا أو تغييرًا وقائيًا"⁽¹⁾.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في (باماكو) العاصمة المالية، وبلغ عدد تلك المدارس الثانوية العربية في العاصمة (29) مدرسة ثانوية حسب إحصائية مركز التخطيط والإحصاء التربوي للعام الدراسي (2014 – 2015).

وتكوّن أفراد العينة التجريبية والضابطة من طلبة الصف الأول الثانوي المسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي (2016-2017) بالمدارس العربية في مالي، واختار الباحث مدرستين من المدارس الثانوية في العاصمة بالطريقة القصدية، الأولى: مدرسة التعاون للتربية، والثانية: معهد العلوم الإسلامية، واختار صفين دراسيين بطريقة عشوائية من أصل (6) صفوف؛ ليكون الأول (مجموعة تجريبية) والثاني (مجموعة ضابطة)، وبلغ مجموع أفراد العينة (60) طالبًا بواقع صفين، مثل (30) طالبًا منهم المجموعة التجريبية من مدرسة التعاون للتربية، و(30) طالبًا مثلوا المجموعة الضابطة من معهد العلوم الإسلامية.

أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على عدد من الأدوات والمواد البحثية كما يلي:

أولاً: الوحدة التعليمية المقترحة في المعرب والمبني من الأسماء والأفعال والحروف:

قام الباحث بتصميم الوحدة التعليمية في صورتها الأولية، ثمّ عرضها على بعض المحكّمين المختصين وذوي العلاقة في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعض معلّمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، وعددهم (12) محكّمًا، للتأكد من مدى صلاحيتها للتجريب، وتمثلت جوانب التحكيم في مدى صدق الأهداف التعليمية في ضوء المحتوى والأنشطة التعليمية، وملاءمة موضوعات المحتوى ومفرداته لطلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي، وارتباطها

¹ العساف، صالح (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء، ص 324.

بأهداف الوحدة، ومدى مناسبة الأنشطة التعليمية لتحقيق أهدافها، وسلامة الصياغة اللغوية للوحدة، وبعد استرجاع نسخ المحكّمين أجرى الباحث التعديلات اللازمة، ثم أخرجها في صورتها النهائية.

ثانيًا: دليل المعلم لتدريس الوحدة التعليمية المقترحة:

أعدّ الباحث دليل المعلم في صورته الأولى، واحتوى الدليل على قسمين: الأول: الجانب النظري، واشتمل على التخطيط العام للوحدة التعليمية، ومقدمة الدليل، وإرشادات التعامل مع الدليل، وأبرز المصطلحات الواردة في الوحدة، ومراجع تعلم الوحدة، بالإضافة إلى توجيهات عامة للمعلم. والقسم الثاني: الجانب التطبيقي، واشتمل على موضوعات الوحدة ومفرداتها، وإستراتيجيات تدريس موضوعات الوحدة، والخطوات الإجرائية لتطبيقها، وإستراتيجيات تنفيذ الأنشطة وإدارة الصف، والخطوات المتبعة لتنفيذها وإدارتها، وإستراتيجيات التقويم وأدواته المقترحة، بالإضافة إلى بعض الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها الطلبة المليون، وبعض الأمثلة النموذجية للتقويم وأدواته. وعرض الباحث الدليل على بعض المحكّمين المختصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعض معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، والبالغ عددهم (12) محكّمًا، للتأكد من مدى صلاحيته لإرشاد المعلم إلى تدريس الوحدة التعليمية المقترحة، وتمثلت جوانب التحكيم في: مدى اشتمال الدليل على أبرز مكونات بنائه، ومدى مناسبة مقدمته، وإرشادات التعامل معه، والتوجيهات العامة للمعلم، ومدى ملاءمة إستراتيجيات التدريس المقترحة، وإستراتيجيات تنفيذ الأنشطة وإدارة الصف، وإستراتيجيات التقويم وأدواته، ومدى مناسبة الوقت المقترح لدروس الوحدة، وسلامة الصياغة اللغوية للدليل، وتمّ تعديل "دليل المعلم" في ضوء ملحوظات المحكّمين، ثم قام الباحث بإخراجه في صورته النهائية.

ثالثًا: الاختبار التحصيلي " (قبلي، وبعدي):

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي معتمدًا على المعارف والمهارات النحوية المتضمنة في الوحدة التعليمية المقترحة التي تمّ تدريسها للعيّنة التجريبية، واستُخدم الاختبار للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة، واعتمد الاختبار نفسه للاختبار البعدي لقياس مدى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية للمعارف، والمهارات النحوية المتعلقة بالمعرب والمبني، ولبناء هذا الاختبار أتبع الباحث الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وبناء الاختبارات التحصيلية فيها.
- تحديد الهدف من الاختبار الذي يهدف إلى قياس مدى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي للمعارف والمهارات النحوية المتعلقة بالمعرب والمبني، ومدى تمكّنهم من التمييز بينهما، وتطبيقهما في مهارتي الإنتاج: التعبير الشفهي والكتابي بشكلٍ دقيق.
- إعداد جدول مواصفات الاختبار، وتحديد الأوزان النسبية حسب الأهداف التعليمية المحددة في دليل المعلم.
- صياغة مفردات الاختبار في ضوء جدول المواصفات، وتكوّنت في صورتها الأولى من (40) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، لكل مفردة أربعة بدائل، ومن نوع (صح، وخطأ)، وحُصّصت درجة واحدة لكل مفردة.
- التحقق من صدق الاختبار في صورته الأولى بعرضه على المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية، والقياس والتقويم، والبالغ عددهم (12) محكّمًا، وتمثلت جوانب التحكيم في تعرف مدى وضوح أهداف الاختبار، ومناسبة أسئلته لطلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي، ووضوح تعليماته، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات والبدائل، ومناسبة عدد الأسئلة، وقد قدّم المحكّمون ملحوظات ومقترحات أخذ الباحث بها.

- قياس ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاختبار وإعادة تطبيقه، إذ طبّق الاختبار على عيّنة استطلاعية تكونت من (30) طالبًا من طلبة الصفّ الأوّل الثّانوي في مدرسة عمر بن الخطاب، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد مضيّ أسبوعين على العيّنة نفسها، وبعد تحليل نتائج الاختبار وحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات تطبيق الاختبار الأوّل والثّاني بلغ معامل الارتباط (0,92)، وهي قيمة عالية، وتدلّ على صلاحية الاختبار للتطبيق والأخذ بنتائجه.
- حساب معاملات الصّعوبة والتّمييز لمفردات الاختبار، وأُستبعدت مفردتان بسبب صعوبتها، حيث استطاع (15%) من الطّلبة الإجابة عنها، وكما أُستبعدت ثلاث مفردات بسبب تمييزها بالسّالب بين الطّلبة، وأمّا بقية المفردات فتراوحت معاملات صعوبتها ما بين (0,22-0,88)، وتراوحت معاملات تمييزها ما بين (0,33-0,70)، وهي معاملات مقبولة حسب الهويدي⁽¹⁾.
- حساب زمن الاختبار، قام الباحث بحساب الزّمن الذي يحتاج إليه الطّلبة للإجابة عن مفردات الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم طلبة العيّنة الاستطلاعية للاختبار؛ فكان متوسط المدة الزّمنية التي استغرقها أفراد العيّنة الاستطلاعية يساوي (50) دقيقة.
- إخراج الاختبار في صورته النهائيّة، وتكوّن من سؤالين رئيسيين: الأوّل "الاختبار من متعدّد"، والثّاني: "صح، وخطأ" وتكوّن في مجمله من (35) مفردة، وبذلك تكون درجة الاختبار الكبرى خمسًا وثلاثين درجة.
- إعداد مفتاح الإجابة لتصحيح الاختبار، وبذلك أنهى الباحث إجراءات إعداد الاختبار التّحصيلي.

إجراءات الدّراسة:

لتجريب الوحدة التّعليميّة المقترحة قام الباحث بالإجراءات التّالية:

1. اختيار مجموعتي الدّراسة (العيّنة التّجريبية، والضّابطة) أُختيرت العيّنة من طلبة الصفّ الأوّل الثّانوي بالمدارس العربيّة في مالي، من مدرستي التّعاون للتّربية، ومعهد العلوم الإسلاميّة.
2. ضبط المتغيّرات قبل بدء التّجريب انطلاقًا من الحرص على سلامة النّتائج، وتجنّبًا لآثار العوامل الدّخيلة التي يتوجب ضبطها والحدّ من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للتّعميم؛ لذا حدّد الباحث عددًا من المتغيّرات المرتبطة بخصائص عيّنة التّجربة لضبطها على التّحو التّالي:

 - العمر الزّمني، بما أنّ العيّنة ممثلة في طلبة الصفّ الأوّل الثّانوي؛ فإنّ أعمار المجموعتين (التّجريبية، والضّابطة) تتراوح بشكل عام ما بين (15-18) سنة.
 - المستوى الاجتماعيّ والثّقافي، أُختيرت مجموعتا الدّراسة (التّجريبية، والضّابطة) من إدارة تعليميّة واحدة، وفي أحياء متقاربة في العاصمة، ممّا يضمن توافر التّجانس بينها في المستوى الاجتماعيّ، والثّقافي.
 - خبرة الطّلبة اللّغويّة، فكان المستوى الدّراسي متقاربًا؛ حيث إنّه لا يوجد أيّ طالب راسب، كما تمّ التّحقّق من الخبرة السّابقة لأفراد المجموعتين بتطبيق الاختبار التّحصيلي القبلّي عليهم.

3. تهيئة مدرستي العيّنة: لتطبيق الوحدة التّعليميّة المقترحة، وأداة الاختبار، إذ تواصل الباحث مع مديري التّعليم الثّانوي بمدرستي العيّنة؛ لإعطائهما فكرة عامّة عن أهداف الدّراسة، والتّنسيق معهما؛ لاختيار صقّين من صفوف الأوّل الثّانوي من كلتا المدرستين في ضوء المتغيّرات المحدّدة، والمرتبطة بخصائص عيّنة التّجربة، وتواصل الباحث مع معلّم اللّغة العربيّة المكلف

¹ الهويدي، زيد (2004). أساسيات القياس والتّقييم التربوي. الإمارات العربيّة المتّحدة. العين: دار الكتاب الجامعي.

بتدريس المجموعة التجريبية عدّة مرات لإعطائه فكرة عامّة عن الوحدة التعليمية، والإجابة عن استفساراته المتعلقة بتجريب الوحدة، كما تواصل مع معلّم المجموعة الضابطة؛ لإعطائه فكرة عن أهداف الدراسة، والتنسيق معه في إجراءات تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

4. تطبيق الاختبار التحصيلي (القبلي) على مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة)، وذلك يوم الاثنين 2017/04/17، قبل تجريب الوحدة، وقام مدرّسا المادة بتصحيح الاختبار وفق مفتاح الإجابة المعدّ لذلك، ورصد درجاتهم، وتزويد الباحث بها؛ لإجراء المعالجة الإحصائية لها.

5. تجريب الوحدة التعليمية المقترحة، للتعرف على فعاليتها في تنمية المعارف والمهارات النحويّة المتعلقة بالمعرب والمبني لدى طلبة الصّف الأوّل الثّانوي، وتمّ التّطبيق الفعليّ ابتداءً من يوم الاثنين الموافق 2017/05/01، واستمرّ حتّى يوم الأربعاء 2017/06/14، من قبل معلّم المادة في مدرسة العيّنة التجريبية، واستغرق تدريس المجموعة (13) حصة بواقع ستّة أسابيع.

6. تطبيق الاختبار التحصيلي (البعدي)، بعد الانتهاء من تجريب الوحدة التعليمية للمجموعة التجريبية أُعيد تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي الدراسة، وذلك يوم الاثنين الموافق: 2017/06/19، وقام مدرّسا المادة بتصحيح الاختبار وفق مفتاح الإجابة المعدّ لذلك، ورصد درجاتهم، وتمّ تزويد الباحث بها، لإجراء المعالجة الإحصائية لها.

7. تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها ومناقشتها باستخدام برنامج التحليل الإحصائيّ للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث لتحليل نتائج الاختبار وتحليلها الأساليب الإحصائية التّالية: معامل الارتباط (بيرسون) لقياس ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التّطبيق، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي، والبعدي.

عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن السّؤال الفرعيّ الأوّل ونصّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي؟" استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين في الاختبار القبلي، والجدول (1) يوضّح ذلك.

الجدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار القبلي

المجموعة	نوع الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	القبلي	30	15,33	2,233	1,823	0,074	غير دالة
		30	16,57	2,956			

يلاحظ من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي؛ لأنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1,823)، وبلغ متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (15,33)، ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (16,57)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين في درجات الاختبار القبلي.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي) بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة؟" استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين بعد تطبيق التجربة، والجدول (2) يوضّح ذلك.

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي بعد تطبيق التجربة

المجموعة	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	القبلي	15.33	2.233	22.160	0.02	دالة
	البعدي	31.07	3.183			

يتّضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي)؛ لأنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (22.160)، وهذا يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ متوسط الاختبار القبلي (15.33)، ومتوسط الاختبار البعدي (31.07)، ويتّضح أنّ الفرق بين المتوسطين كبير جداً.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين (القبلي والبعدي) بعد تطبيق الوحدة التعليمية الاعتيادية؟" استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين، والجدول (3) يوضّح ذلك.

الجدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
الضابطة	القبلي	16.57	2.956	9.340	0.01	دالة
	البعدي	22.73	2.083			

يُظهر الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين (القبلي والبعدي): لأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (9.340)، ما تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ متوسط الاختبار القبلي (16.57) ومتوسط الاختبار البعدي (22.73).

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع ونصّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين في الاختبار البعدي بعد تطبيق التجربة؟" استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين في الاختبار البعدي بعد تطبيق التجربة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
الضابطة	البعدي	31.07	3.183	11.998	0.02	دالة
		22.73	2.083			

يكشف الجدول (4) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي؛ لأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (11.998)، وبلغ متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (31.07)، ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (22.73)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في درجات الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية الوحدة التعليمية المقترحة في المعرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي، وأظهرت نتائج الاختبار القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي للمعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني، وقد ظهرت قيمة المتوسطين متقاربة، وكشفت متوسطات تحصيل طلبة المجموعتين عن ضعف مستوى أدائهم

في الاختبار القبلي، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ المجموعتين لم يكونوا قد درسوا أكثر الموضوعات الواردة في الاختبار القبلي بعد، حيث إنّ موضوعات (الإعراب والبناء) في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) تقتصر على الأفعال الماضية والأمر فقط.

وهذه النتيجة تعطي مؤشراً أنّ المجموعتين متكافئتان في الخبرة عن موضوعات الإعراب والبناء قبل إجراء التجربة، ما يدلّ على سلامة الضبط التجريبي قبل تطبيق المعالجة التجريبية للوحدة التعليمية المقترحة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة أحمد (1)، والألفي (2)، والخفاجي (3)، والشمري والحريشي (4)، والعبيدي وتومان (5)، وعيسى (6) في تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الخبرة عن موضوعات الدراسة؛ إذ أظهرت دراساتهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبارات التحصيلية القبلية للقواعد النحوية من خلال قياس فعالية إستراتيجيات تدريسية متنوعة.

وأظهرت نتائج الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي) للمعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني، لصالح الاختبار البعدي. وهذه النتيجة تدلّ على استفادة طلبة المجموعة التجريبية من الوحدة التعليمية المقترحة؛ حيث ارتفع مستوى تحصيلهم بعد تعليمهم وتعلمهم موضوعات الوحدة؛ ما يعزّز فعاليتها وأثرها في تنمية المعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس العربية في مالي.

ودلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين (القبلي والبعدي) للمعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني لصالح الاختبار البعدي. تشير هذه النتيجة إلى استفادة طلبة المجموعة الضابطة من موضوعات (الإعراب والبناء) وفق الوحدة التعليمية الاعتيادية، إذ ارتفع مستوى تحصيلهم بعد تعليمهم وتعلمهم لها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري والحريشي (7) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين (القبلي والبعدي) للقواعد النحوية لصالح الاختبار البعدي. ويرى الباحث أنّ تميّز نتائج الاختبار البعدي عن نتائج الاختبار القبلي أمرٌ بديهي؛ لأنّ أكثر المعارف النحوية المتعلقة بالمعرب والمبني الواردة في الاختبار القبلي، لم يكن لدى الطلبة معرفة جيّدة عنها؛ لذا كان أداءهم في الاختبار البعدي أفضل من أداءهم في الاختبار القبلي، ومما يؤيد ذلك ارتفاع مستوى تحصيلهم بعد تعلمهم لها.

وكشفت نتائج الاختبار البعدي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للمعارف والمهارات النحوية في المعرب والمبني لصالح المجموعة التجريبية، وقد ظهر الفرق بين المتوسطين كبيراً، وظهور الفرق كبيراً بين المتوسطين يدلّ على وجود أثر واضح للوحدة التعليمية في تنمية المعارف والمهارات النحوية المتعلقة بالمعرب والمبني لدى طلبة المجموعة التجريبية ما يؤكّد على فعالية الوحدة التعليمية المقترحة. وتتفق

¹ أحمد، صلاح (2010). المرجع السابق. ص 139.

² الألفي، ميادة يونس (2011). المرجع السابق، ص 187.

³ الخفاجي، عدنان (2011). المرجع السابق، ص 175.

⁴ الشمري، هلاله والحريشي، منيرة (2012). المرجع السابق، ص 44.

⁵ العبيدي، رقية وتومان، ألفت (2013). المرجع السابق، ص 245.

⁶ عيسى، محمد أحمد (2013). المرجع السابق، ص 357.

⁷ الشمري، هلاله والحريشي، منيرة (2012). المرجع السابق، ص 44.

هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة يوسف (1)، والسيقلي (2)، وكروان (3) في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للقواعد النحوية.

واختلفت هذه النتائج عن نتائج دراسة أبو عمرة (4) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي وبعده. ولعلّ هذا الاختلاف يؤكد على صعوبة تعلم القواعد النحوية التي سعت دراستها إلى وجود علاج لها؛ ولا شك أنّ وراء صعوبة تعلمها أسباب متعددة، ما يجعل علاجها من خلال دراسة علمية واحدة أمرًا عسيرًا؛ حيث تحتاج إلى دراسة كافة الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبتها، والسعي إلى حلّها تدريجيًا، وقد حصرت دراسة عطا (5) أسباب صعوبتها في إستراتيجيات التدريس، والمعلم، والمتعلم، وإستراتيجيات التّقييم، وطبيعة القواعد النحوية نفسها، والبيئة، ما يعني أنّ أسبابها كثيرة ومتنوعة.

ويمكن عزو تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- مراعاة الوحدة التعليمية المقترحة طبيعة المادة العلمية الهرمية من السهل إلى الأصعب.
- تحديد الأهداف التعليمية لكلّ موضوعات الوحدة، واعتمادها على إستراتيجيات تدريسية متنوعة، بالإضافة إلى تحديد إستراتيجيات خاصّة بتنفيذ الأنشطة التعليمية وإدارة الصف، والتنوع في إستراتيجيات التّقييم وأدواته، والاهتمام بتقديم التغذية الراجعة الفورية التي تعالج أيّ قصور أو ضعف، كلّ ذلك يحقّق الطالب، ويرفع دافعيته للتّعلم، دون إغفال استخدام تقنيات التّعليم.
- مراعاة الوحدة التعليمية التّكامل الرّاسي للموضوعات النحوية كلما أمكن، والإشارة إلى بعض الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها بعض الطّلبة المالميين المستنبطة من نتائج فحص عينّة من الكتابات التحريرية لبعض طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي وتحليلها.
- اهتمام الوحدة التعليمية بالأنشطة التعليمية (التّدريبات والتّمارين)، حيث إنّ كلّ درس من دروس الوحدة يحتوي على ثلاث مجموعات من الأنشطة، ما بين النّشاط الصّفي الشّفوي، والصّفي الكتابي، فالكتابي المنزلي، وذلك ما أسهم في تنمية المعارف والمهارات النحوية المتعلّقة بالمعرب والمبني لدى طلبة المجموعة التجريبية وتحولها من معلومات ذهنية إلى مهارات لغوية بخلاف طلبة المجموعة الضابطة.
- تحديد إستراتيجيات خاصّة بتنفيذ الأنشطة التعليمية التّعلمية؛ حيث يكون دور المعلمّ فيها الإشراف والتنظيم، ويكون الطالب محور العملية التعليمية والعنصر الفعال، ما تسهم في إكسابه الثّقة بالنّفس، والقدرة على التّفاهم والتّواصل، وتقبّل الأسئلة، وتحمل مسؤولية الإجابة عنها وتوجيهها، وتقدير العمل مع الآخرين، وربط الأفكار الجديدة بالقديمة، بالإضافة إلى تنمية قدرته على الفهم واكتساب المعارف والمهارات النحوية المتعلّقة بالمعرب والمبني، وهذا ما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس.

¹ يوسف، عيطة (1993). المرجع السابق، ج 1، ص 259.

² السيقلي، رجاء. (2001). المرجع السابق، جامعة الأزهر: غزة.

³ كروان، غادة. (2012). المرجع السابق، ص 139.

⁴ أبو عمرة، حنان. (2010). المرجع السابق، ص 167.

⁵ عطا، إبراهيم. (1990). المرجع السابق، ج (1)، ص 257.

• كان لدليل المعلم (المصاحب للوحدة التعليمية المقترحة) دوراً فعالاً في تحسين أداء معلّم المجموعة التجريبية، من خلال الاستفادة من التوجيهات المتضمنة فيه لتنفيذ دروس الوحدة وأنشطتها، واستخدام إستراتيجيات التّقييم الواقعي، بخلاف معلّم المجموعة الضابطة الذي لا يتوفّر لديه دليل يقدم له مقترحات حول الأنشطة التعليمية، وإستراتيجيات التّدرّس التي يمكن استخدامها في التّدرّس، فضلاً عن إستراتيجيات التّقييم الواقعي وأدواته.

توصيات الدّراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما أسفرت عنه الدّراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. إعادة النّظر في تحديد موضوعات القواعد النّحوية وتنظيمها في ضوء المعايير والأسس العلميّة والتّربويّة السليمة المتمثلة في التّدرّج، والشّيع، والسّهولة، والأهميّة.
2. الاكثار من تطبيقات الأنشطة التعليمية في مجال تدريس القواعد النّحوية بصفة عامّة، وفي مجال الإعراب والبناء بصفة خاصّة.
3. الاستفادة من الوحدة التعليمية المقترحة لبناء وحدات تعليميّة أخرى في القواعد النّحوية وقياس فعاليتها في تنمية المهارات النّحوية لدى طلبة المرحلة الثّانوية بالمدارس العربيّة في مالي.
4. الاستفادة من دليل المعلم الذي وضعه الباحث في هذه الدّراسة لوضع دليل معلّم القواعد النّحوية للمرحلة الثّانوية بالمدارس العربيّة في مالي.
5. إجراء بحوث مماثلة على موضوعات القواعد النّحوية الأخرى للمرحلة الثّانوية بالمدارس العربيّة في مالي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربيّة:

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). الخصائص. تحقيق: محمد النّجار، مصر: دار الكتب المصريّة.
- ابن عبد الله، محمد الطائي. (1990). شرح التسهيل لابن مالك. تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد المختون. هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي. (2004). لسان العرب. المجلد الثامن. ط3. بيروت: دار صادر.
- أبو عمرة، حنان. (2010). أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم النّحو لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية. الجامعة الإسلاميّة. غزة.
- أبو مغلي، سميح. (2010). مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- أحمد، صلاح. (2010). أثر استخدام دورة التعلّم الخماسية لتدريس القواعد النّحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (110)، 139 - 194.
- الأشموني، علي. (1998). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. بيروت - لبنان: دار الكتب العلميّة.

- الألفي، ميادة يونس. (2011). فاعلية إستراتيجية التعليم المبرمج للقواعد النحوية في تحسين الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (117)، 187-198.
- باكير، فايزة. (2012). تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. رسالة دكتوراه. جامعة دمشق، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس.
- التهانوي، محمد بن علي. (1996). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، إشراف: رفيق العجم، تحقيق: علي دحروج، ترجمة: عبد الله الخالدي. بيروت - لبنان: مكتبة لبنان.
- خاطر، سليمان. (2010). الإعراب العملي: مفهومه ومنهجه وأثره في إتقان العربية وعلومها. مجلة الحكمة- السعودية، (41)، 19-43.
- الخرماني، عابد. (2006). الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الخفاجي، عدنان. (2011). أثر التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية. مجلة مركز دراسات الكوفة - العراق، (8)، 175-194.
- الخليفة، حسن. (2004). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- الدقري، محمد. (2004). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه صنعاء: اليمن.
- الدليبي، طه والدليبي، كامل. (2004). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية. عمان: دار الشروق.
- الروبي، أمل توفيق. (2013). التكامل وتدریس اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة- مصر، (139)، 113-132.
- الزبيدي، محمد. (2004). تاج العروس. تحقيق: علي هلال، مراجعة: عبد الله العلابي. الكويت: دار التراث العربي.
- السيقلي، رجا. (2001). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في غزة. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الأزهر: غزة.
- الشمري، هلاله: الحريشي، منيرة. (2012). أثر استخدام الشواهد القرآنية في تنمية التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. العلوم التربوية- مصر، (3)، 20، 44-91.
- صوغودوغو، آدم (2014). مشكلات منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية الحكومية في جمهورية مالي من وجهة نظر معلمها. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: الرياض.
- عبد العال، عبد المنعم. (1993). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار غرب.
- العبيدي، رقية وتومان، ألفت. (2013). إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس قواعد اللغة العربية. العلوم التربوية والنفسية، العراق، (99)، 245-275.
- العساف، صالح (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- عطا، إبراهيم. (1990). أسباب صعوبات تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية. ملخص البحوث والدراسات العربية للدكتور الشرفوي، (1)، 257-259.

- عيسى، محمد. (2013). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفهي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية- الكويت، 27، (106)، 357-404.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد. (1998). القاموس المحيط. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف نعيم العرفسوسي، بيروت - لبنان: مؤسسة الرسالة.
- كروان، غادة. (2012). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الأزهر: غزة.
- كيثا، جاكاريجا. (2013). مشكلات مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.
- كيثا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير مناهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان، 11، (2)، 444-468.
- كيثا، جاكاريجا وإسماعيل، محمد. (2016). تطوير مناهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي في ضوء التجارب العالمية. مجلة دراسات، الجزائر، (45)، 37-65.
- المبارك، مازن. (1979). نحو وعي لغوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- مدكور، علي أحمد. (1990). تدريس فنون اللغة العربية. ط 4. الكويت: مكتبة الفلاح.
- ميغا، يوسف الحسن (2014). مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية الإسلامية في جمهورية مالي. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.
- نصيرات، صالح. (2006). طرق تدريس العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نوافلة، محمود رجاء. (2010). الظاهرة الصوتية في الاسم المبني والفعل المسند إلى الضمير المتصل. أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب جامعة اليرموك. الأردن.
- الهويدي، زيد (2004). أساسيات القياس والتقويم التربوي. الإمارات العربية المتحدة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- يوسف، عيطة. (1993). أثر برنامج مقترح في النحو الوظيفي على بقاء أثر التعلم في النحو وانتقاله إلى التعبير والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ملخص البحوث والدراسات العربية للدكتور الشرقاوي، (1)، 257-259.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Clandfield, L. (2004). Task-Based Grammar Teaching. Retrieved From Colson, S. (2000). The Effect of Sentence Combining on The Written language Skills of Six Grade Student With a Learning Disability in Writing Who Received Services in Hudson Class within a Class Setting. Dissertation Abstract International, 61(4), 1356.
- Larsen-Freeman, D (2001). Teaching Grammar. In M. Gelce-Murcia (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language, Third Edition. Boston: Heinle & Heinle. P47.
- Littlewood, W. (2000). Communicative Language Teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.



Savage, k; Bitterlin, G . & Price, D. (2010). Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs. Cambridge University Press, USA.

Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. Language & Communication, 20(1), 1-28.

الإسهامات الفكرية لـ (زواوة) في القرن السابع الهجري دراسة في عوامل إشعاع بجاية ومظاهره)

د.حاج بنبرد/جامعة مولود معمري، تيزي وزو

87

ملخص:

البحث هو محاولة لدراسة حفريّة في مدينة من أهمّ مدن الغرب الإسلامي والمغرب الأوسط تحديداً، وهي مدينة بجاية، في جانبها الحضاري والفكري؛ من خلال كتاب (عنوان الدرّاية) لقاضيها الغبريني (ت704هـ)، فالكتاب وإن كان في تراجم أعيانها، إلّا أنّه ذكر لها إشارات عن جانبها المعماري من جوامعها ومحلاتها ومقابرها وأبوابها أثناء ترجمة أعيانها وصلحاتها، وهو ما يصرّو لنا بعض جوانبها المعماريّة والحضاريّة في القرن السابع الهجري. بالإضافة إلى مقرّرات التدريس وهو ما يعكس الجانب الفكري، فتركز البحث على هذه الجوانب الهامّة، إضافة إلى بعدها الجغرافي وروافدها الفكرية؛ كجالية الأندلس وزوايا قبائل الزواوة المحيطة بها إحاطة السّوار بالمعصم، إضافة إلى الإشارة ببعض محامدهم وبعض أعرافهم.

الكلمات المفتاحية: تراث بجاية، الإسهامات الفكرية، الزواوة، القرن السابع الهجري.

مقدّمة:

تعدّ منطقة زواوة (القبائل) من أهمّ المراكز العلميّة التقليديّة في المغرب الأوسط، وقد برزت خصوصاً في علم القراءات والتّحو والفقّه، واشتهر علماؤها شرقاً وغرباً كابن معطي الزّواوي (ت628هـ)، ويُعدّ أول من نظّم التّحو في ألفيته المشهورة، وقد ساهم أهلها بقسطٍ وافر في تنمية المعارف في مختلف الحواضر والمعاهد؛ بالزّيّتونة وتلمسان والقرويين والقاهرة ودمشق، ولا غرابة فقد كانت بجاية (عاصمة هذا الإقليم) مركزاً علمياً يُنافس هذه المراكز الإسلاميّة الكبرى في المشرق والمغرب، وخصوصاً في القرن السّادس الهجري وما بعده، ولا أدلّ على ذلك من أنّ عبد الرّحمن ابن خلدون (ت808هـ) كتب جزءاً مهمّاً من مقدّمته بها، ويُعتبر القرن السابع الهجري من أزهى أيّامها، فقد صارت مهوى أفئدة العلماء والفقهاء، ومأوى جالية الأندلس من الغرباء والأدباء، فتركت لنا بجاية في القرن السابع الهجري (13م) تركّةً علميّة وأدبيّة لا يُستهان بها، تجسّدت في مؤلّفاتٍ كثيرة وتراثٍ علميٍّ زاخرٍ اشتهر في الآفاق، سجّل لنا بعضها أبو العباس الغبريني البجائي (ت714هـ) في كتابه: (عنوان الدرّاية) فيمن عُرف من العلماء في المائة السّابعة ببجاية)، وهذا الكتاب يحتاج إلى إمطة اللّثام عنه، والكشف عن مزاياه وذخائره واستقراء بعض المظاهر الحضاريّ فيه، ليستفيد منه الباحث، ويستنير به العالم، ويستفيد منه الطّالِب الرّاغِب، وتفخر به العامّة، وهذا ما جعلني أفكّر مليّاً في البحث عن أسباب ازدهار الحياة الفكرية ببجاية وأحوالها، وإسهاماتها بشكلٍ كبيرٍ في إثراء الثّقافة الإسلاميّة فكرياً وأدبيّاً، وقد حاولت استجلاء بعض هذه العوامل والمظاهر من خلال هذا البحث المتواضع، وأنا على

يقين بأنّ هذا الموضوع أكبر من أن تحصره مقالة أكاديمية أو بحثٌ مقتضب، لكن حسي الإشارة بموجز العبارة، ربّما قد ألفت بذلك النّظر إلى الاهتمام بالموضوع من هذه الجوانب المُشار إليها.

وقد ذكرت في هذا البحث بلاد الزّواوة وفضائل أهلها وخصائصهم، واستعداداتهم لقبول العلم والمشاركة فيه، مع التّركيز على حاضرة بجاية كونها عاصمة الإقليم، فأشرت إلى أبرز معالمها التي ذكرها الغبريني؛ كأسماء المساجد والأحياء والمقابر ومنايع الماء وغيرها، كما مررت على نشأتها وروافدها الفكرية والثّقافية، وقد اعتمدت بشكل خاصّ على كتاب (عنوان الدّراية فيمن عُرف من العلماء في المائة السّابعة ببجاية) للقاضي أبي العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله الغبريني (ت714هـ)، باعتباره كتاباً فريداً في ذكر المنطقة من حيث علماؤها وحركتها العلميّة وإسهامات أهلها، وعلمنا بأنّه كان مصدراً رئيسيّاً للكثير منها خصوصاً بالمغرب الأوسط (الجزائر)، وقد استعنت أيضاً ببعض كتب التّراجم والتّاريخ والأماكن وغيرها.

1- بلاد الزّواوة: تحتضنها جبال جرجرة وسفوحها إلى ساحل البحر، ومن خليج الجزائر ودّلس¹ غرباً إلى بجاية² وجيجل³ شرقاً، وزواوة فرع من فروع أمازيغ كُتامة من صنهاجة -برأي ابن خلدون⁴-؛ وفي سبب تلقيهم بالزّواوة ذكروا لكثيرة زواياهم⁵، ولكنّ الزّواوة لم يُكتب شيء عن تاريخهم بالخصوص؛ باعتبار تبعيتهم لغيرهم⁶، وهم مهّد الدّولة الفاطميّة ببلاد المغرب ومصر⁷.

1 - وتسمى "تدّلس" أيضاً، وهي: "مدينة كبيرة بحرية بين بجاية والجزائر، وبينها وبين مرسى الدّجاج أربعة وعشرون ميلاً وهي على شرف متحصنة، لها سور حصين وأثار ومنتزهات، وبها من رخص الفواكه والأسعار والمطاعم والمشارب ما لا يوجد في غيرها، والبقر والغنم بها موجودة كثيرة رخيصة الأثمان، وبينها وبين بجاية في البر تسعون ميلاً، وكان يحيى بن إسحاق الميورقي دخلها دخلة منكورة وفعل فيها أفعالاً مشهورة بالتخريب وهتك الأستار." (انظر: الرّوض المعطار في خبر الأقطار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الجيميري، تح: إحسان عباس، مؤسّسة ناصر للثقافة، بيروت، ط2، 1980م، ص 132).

2 - مدينة بجاية: هي مدينة عظيمة على ضفة البحر، والبحر يضرب في سورها. وهي محدثة من بناء ملوك صنهاجة، أصحاب قلعة أبي طويل، وتعرف بقلعة حماد اليوم، ويقال إنه كانت فيه آثار قديمة وإنها كانت مدينة فيما سلف، فبناها المنصور، وسماها المنصورية، وانتقل ملكهم من القلعة إلى بجاية، واتخذها دار مملكتهم؛ وبينها وبين قلعة حماد مسيرة أربعة أيام. وهي مدينة عظيمة، ما بين جبال شامخة قد أحاطت بها، والبحر منها في 3 جهات: في الشرق والغرب والجنوب. ولها طريق إلى جهة المغرب يسمى بالمضيق على ضفة النهر المسمى بالوادى الكبير، وطريق القبلية إلى قلعة حماد على عقاب وأوعار، وكذلك طريقها إلى الشرق. وليس لها طريق سهلة إلا من جهة الغرب، فلم يكن للعرب إليها سبيل، ولا كان يدخل من العرب إلا من يبعث إليه الملك لمصانعه على بلاد القلعة وغيرها؛ فيدخلها أفراد وفرسان دون عسكر. فبقى صاحب بجاية في ملك شامخ وعزّ باذخ يضاها في ملكه صاحب مصر، فإن بجاية على نظر كبير وفائد عظيم. وبجاية معلقة من جبل وقد دخل في البحر يسمى مسيون، وعليها سور عظيم، والبحر يضرب فيه. ولها داران لصناعة المراكب، وإنشاء السفن، ومنها تغزا بلاد الرّوم. (الاستبصار في عجائب الأمصار، ص 128 وما بعدها، وانظر: معجم البلدان 339/1 وما بعدها، والرّوض المعطار في خبر الأقطار، ص 80 وما بعدها).

3 - مدينة جيجل: مدينة قديمة على البحر وكان لها سور قديم يضرب البحر فيه؛ وهي على نظر كبير، وهي كثيرة العنب والتفاح والفواكه، ومنها تحمل الفواكه والعنب والرّب إلى مدينة بجاية، وعلى هذه المدينة جبل كُتامة، ويسمى جبل زلدوى، وهو كثير الخصب فيه قبائل كثيرة من البربر؛ وفيه كانت دعوة أبي عبد الله الداعي، وبين جيجل وبجاية، على ساحل البحر؛ موضع يسمى بالمنصورية عليه جبل عظيم، مما يلي البر منه حافة مثل الحائط، فيها ثقب في غلظ حجر الربع الموزون به، ينبعث منه ماء في كل وقت من الأوقات المعهودة بالصلوات الخمس، يسمع قبل انبعاثه دوى كدوى الرحي الفارغة، ينبعث الماء هكذا ليلاً ونهاراً في أوقات الصلاة خاصة، أخبر بذلك من شاهده وسهر اللّيل كله. (انظر: الاستبصار في عجائب الأمصار، ص 128، والرّوض المعطار، ص 184 وما بعدها).

4- انظر: تاريخ ابن خلدون، 6/120.

5- انظر: نفسه، ص 133.

6- تاريخ الزّواوة، أبو يعلى الزّواوي، ص 120.

7- انظر: تاريخ الزّواوة، أبو يعلى الزّواوي، ص 90 وما بعدها.

وزواوة بطون كثيرة وخالق لا تُحصى؛ منهم: ناث غبري، وناث إيراثن، وناث مانجلات، وناث مشدالة، وناث كوفي، وناث يني، وسكلاوة، وناث أفنون، وناث فراوسن، وإفليس وغيرها¹.

أ- محامد الزواوة وخصائصهم: يقول الشيخ أبو يعلى الزواوة في كتابه (تاريخ الزواوة) -تبعاً لابن خلدون واستئناساً به-: "قبائل زواوة سگان جرجرة وسفوحها قد جمعوا أشتات محاسن العرب والعجم والبربر، فتجدهم عرباً في الشجاعة والكرم وشدة الأنفة والغيرة وغباية الضيم وحماية الجار والمحافظة على الأعراض والتزوع إلى الحرية، وتجدهم مثل العجم في الشؤون الاجتماعية والمدنية من الصنائع والحرف وسائر الأعمال؛ كالزراعة والتجارة، والكدّ والجدّ من أعمال اليد، وبالأخصّ النظام والثبات في القتال، وتجدهم مثل البربر في شدة الحياء والمحافظة على العرض، والصبر على الشدائد، واحتمال المكاره، والكدّ والجدّ في سبيل الأسرة والحياة الأهلية والجماعية والعصبية..."²، وقال ابن خلدون بعد كلام طويل في محاسنهم: "... وجمع لهم من متفرق خواصّ الإنسان"³، وكان لهم دور كبير في فتح الأندلس، ونصرة الأدارسة، والقيام بدعوة الفاطميين، وبجمعهم دخل جوهر الصقلي⁴ الإسكندرية وبنوا الجامع الأزهر⁵.

ومن خصائصهم ومحاسنهم توقيير الشرفاء آل البيت ونصرتهم لهم قديما وحديثا، وأخبارهم في ذلك ملأت كتب التاريخ، أما في حياتهم اليومية فصار ذلك من مكوّناتهم الذهنية الكامنة في صدورهم وضمائرهم، بل ومن مكوّنات هويتهم الثقافية، فيتميّزون بها إلى أشرف مراتب، وإلى عامّة الناس، ولا يُعرف من قام بتعظيم آل البيت وتقديسهم كقيام الأمازيغ بذلك؛ وأهل الزواوة على وجه التحديد، ومن مظاهر ذلك في حياتهم الاجتماعية أنّهم إذا اختلفوا أو تشاجروا فإنّ الشريف أو العالم الصالح يكون في الحياء ويدخل بينهم للصلح، ويدفع هذا بيده وهذا بيده، ولا يجدون في أنفسهم شيئاً ولا يؤذونه ولا يعارضونه⁶. ومنها أنّ الشرفاء والصالحاء في الزواوة يفصلون في الدماء ويحكمون في قضاياها، ولا مطعن في أحكامهم؛ إذ يعتبرون ذلك حكماً رباتياً، ويتحاشون إغصابهم فدعوتهم مستجابة، وهكذا شأن الزواوة في الانقياد للشرفاء والصالحاء والعلماء، وبذلك انقادوا لدعوة الأدارسة والفاطميين⁷.

ب- نظامهم الاجتماعي: يرتكز النظام الاجتماعي عند الأمازيغ على السّمع والطاعة لأعيان القبيلة أو الحيّ والدّشرة (القرية)، وعادةً ما يكون هؤلاء من الشيوخ المستّين من الفقهاء أو الأغنياء؛ أهل الوجاهة والقبول عند عموم الناس، وهذا النظام الاجتماعي المستوحى من روح الشريعة ولوازم العصبية والاجتماع يسمّى عند الأمازيغ بـ (تاجماعت) - بالتاء أو بالتاء أيضاً-

- تاجماعت: اتّخذ كلّ قرية ذات جماعة صغيرة أو كبيرة إماماً ومعلّماً، ولكن لا يتعلّم سوى أبناء الشرفاء والمرابطين، وانتقدتها أبو يعلى الزواوي فقال: "... وهي عادة فاسدة مضرّة في الهيئة الاجتماعية، ذلك بأنّ جهل الجهلاء مثل المرض المعدي، خصوصاً أنّ الأكثرية لغير المتعلّمين، ومنهم يتألّف المحيط، وبالطّبع أنّ التأثير للمحيط والأغلبية"⁸، ثمّ قال: "... كأنّهم أخذوها

¹ - انظر: تاريخ الجزائر في القديم والحديث، المبارك الميلي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، 216/2 وما بعدها.

² - تاريخ الزواوة، أبو يعلى الزواوي، ص 101-103، وانظر: تاريخ ابن خلدون 136/6 وما بعدها.

³ - تاريخ ابن خلدون، 136/6.

⁴ - هو: القائد أبو الحسن جوهر بن عبد الله الرومي، باني القاهرة والجامع الأزهر، كان من موالي المعزّ الفاطمي، وجهّزه إلى الديار المصرية ليأخذها بعد موت كافور الإخشيدي، وتسلّم مصر يوم الثلاثاء لاثنتي عشرة ليلة بقيت من شعبان سنة 358 هـ وشرع في بناء القاهرة، وفرغ من بناء الأزهر سنة 361 هـ، عزله المعزّ سنة 364 هـ، توفي بمصر سنة 381 هـ. (انظر: وفيات الأعيان 375/1 وما بعدها، والأعلام 148/2).

⁵ - انظر: تاريخ الزواوة، ص 110، 111.

⁶ - انظر: نفسه، ص 131.

⁷ - انظر: نفسه، ص 131، 132.

⁸ - نفسه، ص 125.

عن أوروبا القديمة، فإن العلم عندهم محتكر للرهبان والملوك¹، ومع ما ذكره أبو يعلى الزواوي عن مساوئ نظام "تاجماعت" إلا أن هذا النظام كان مجلس الحل والعقد في منطقة القبائل، كما كان يتم به انتظام الحياة والمدنية وإبرام العقود والصالح بين الناس، وكذلك نظام محكم للتكافل الاجتماعي، ولا يزال إلى حد اليوم في كثير من المداشر يلعب هذا الدور في التكافل والتضامن مع المحتاجين والغرباء، وفي تنظيم المناسبات الاجتماعية والدينية كالأحتفال بعاشوراء وغيرها.

ومما ذكره أبو يعلى من سوء أخلاقهم تشغيل النساء، وصعوبة الطلاق بما يُشبه امتلاك المرأة، وعدم حجاب من غير نساء المرابطين والشرفاء والعلماء فقط، وعدم توريث قبائل تيزي وزو النساء بخلاف قسم بجاية²، ومن عاداتهم إلباس المرأة البرنوس في السفر سترة، وهي عادة قبيلة مذمومة³، ويبقى هذا مما عاينه وعايشه أبو يعلى في فترة محدودة مع بداية الاستعمار الفرنسي.

ومن عاداتهم التي كانوا يتبركون بها ويتوسمون العلم الصالح بها لأبنائهم هي: جذب شعر الرأس والأذنين فيمن يتوسمون فيه العلم والتقوى من الصبيان، كما حدث لأبي محمد عطية الله بن منصور الزواوي اليراثي (ق7هـ)، فيذكر أنه حفظ كتابا في ليلة وأرجعه لصاحبه ثم أملاه من صدره⁴، وكما حدث للمؤلف عندما كان صبيا مع شيخه أبي الحسن علي بن محمد الزواوي⁵.

2- حاضرة بجاية:

أ- لمحة تاريخية: بجاية مدينة مشهورة بالمغرب الأوسط تقع شرقي الجزائر على ساحل البحر، اختطها الناصر بن علناس (ت481هـ): أشهر ملوك الحماديين وأعظمهم شأنًا سنة 460هـ، ثم اتخذها عاصمة ملكه وسمّاها الناصرية باسمه⁶، وبلغت بجاية في عهد الحماديين درجة كبيرة من التقدّم والعمران، واحتلت مكانة مرموقة بين حواضر العلم في المغرب والمشرق، فأماها الكثير من العلماء وقصدها الأعيان من علماء الأندلس والمغرب الأقصى وإفريقية ومصر وغيرها، وازدهرت بهم الحركة العلمية حتى وصل عدد المفتين بها نحو تسعين مفتياً في زمن واحد في القرن السادس الهجري؛ ناهيك عن الفقهاء والمحدثين والأدباء⁷.

وبنهاية عصر الحماديين سنة 547هـ جاء عصر الموحدّين، وفتحت بجاية في عهدهم صفحة هامة من تاريخها السياسي والفكري والثقافي والعمراني، فانتقل إليها عشاق الأدب وطلاب العلم والمعرفة من مختلف الأصقاع، وقصدها الأكابر واستوطنوها كعبد الحق الإشبيلي (ت581هـ)⁸، وابن سيّد الناس اليعمرّي الأندلسي (ت634هـ)⁹، وسيدي أبو مدين الغوث

1- نفسه، ص 125.

2- انظر: نفسه، ص 126-130.

3- انظر: نفسه، ص 133.

4- انظر: نفسه، ص 135.

5- انظر: نفسه، ص 125.

6- انظر: تاريخ الجزائر في القديم والحديث، 243/2، وانظر: الموسوعة الموجزة في التاريخ الإسلامي، 204/11 (من الموسوعة الشاملة).

7- انظر: عنوان الدراية، الغبريني، ص 55.

8- هو: أبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن بن عبد الله الأزدي الإشبيلي، المعروف بابن الخراط، من علماء الأندلس، حافظ محدث مشارك في الأدب والشعر، نزل بجاية بعد فتنة الأندلس وذهب دولة المرابطين، ت 581 هـ، له: الجمع بين الصحيحين، والجمع بين الكتب الستة وغيرها. (انظر: بغية الملتمس، أبو جعفر الضبي 391/1، وتاريخ الإسلام للذهبي 729/12، والأعلام 281/3).

9- هو: أبو بكر محمد بن أحمد بن عبد الله اليعمرّي الإشبيلي الأندلسي، المعروف بابن سيّد الناس، محدث مؤرخ أديب، أخذ عن والده ولقي ابن خروف النحوي وجماعة، وهو جد حافظ الديار المصرية فتح الدين اليعمرّي (ت734هـ)، توفي بتونس سنة 659هـ (انظر: عنوان الدراية ص 291 وما بعدها، تاريخ الإسلام 535/13).

(ت594هـ)¹، وهم عيون علماء الأندلس وصلحاءها، وبالتالي عرفت بجاية بفضلهم عصرها الذهبي، فتزاحم العلماء فيها، وضُرِبَت إلى معاهدها أكباد الإبل، وبحلول سنة 633هـ انتهى حكم الموحدين بها ودخلت في سلطة الحفصيين، وكانت من أهم حواضرهم. ومع ذلك فقد تقاسمتها التجاذبات والصراعات بينهم وبين الزيانيين ملوك تلمسان، واشتهر علماء بجاية في الأفاق، وربما استعملهم سلاطين تونس ومراكش: كأبي الفضل بن محمد بن علي القيسي (ت598هـ)²، وربما أدركت بجاية أعز أيامها في المائة السادسة، فقد قال العلامة المسيلي (ت580هـ)³: "أدركت ببجاية ما ينيف عن تسعين مفتيا"، ثم قال: "وإذا كان من المفتين تسعون فكم يكون من المحدثين ومن النحاة والأدباء وغيرهم"⁴.

ب- معالم بجاية من خلال (عنوان الدرّاية): ذكر الغبريني في كتابه (عنوان الدرّاية) عدّة مشاهد ومعالم في مدينة بجاية، منها: قبر أبي زكريا يحيى الرّواوي، وذكر أنّه ممّا يُستجاب عنده الدّعاء⁵، وباب أمسيون، وحارة المقدسي، والخزانة السلطانية وأفاد المؤلف بأنّه طالع بها على نسخ نادرة لبعض الكتب⁶، ومقبرة باب المرسى⁷، الباب الجديد وبه مقبرة دُفن بها أبو الحسن عبد الله بن عبد المجيد الأزدي (ت691هـ)⁸، ونبع العين (الماء) كان بجهة أمسيون، لأنّه أشار إلى ما يُفيد ذلك فقال: "وجفّ امسيون"⁹، وتازروت¹⁰، وحومة رابطة المتمّي¹¹، ودار المقدس بحومة باب باطنة، وتُعرف بدار الفقيه¹²، وباب البنود بحومة بئر مسفرة، وفيه مقبرة أبي علي رسمية¹³، ورابطة ابن يبكي باب امسيون، نسبة للشّيخ أبي محمد عبد الكريم بن عبد الملك بن عبد الله بن طيّب الأزدي (ق7هـ)، المعروف بابن يبكي، من أهل قلعة حمّاد، وبها قبره¹⁴، وموضع يُقال له تيكات، ويبدو أنّه كان بأطراف مدينة بجاية، وبه تُوفّي ودُفن أبو يوسف يعقوب بن يوسف المنجلاتي (ت690هـ)¹⁵، ومنها قيسارية بجاية وكانت للتجارة، وكان بها محلّ لأبي علي ابن عزون السّلي (ق7هـ)، وهو من أدخل كتب الحنفيّة إلى بجاية¹⁶.

ج- روافد الحركة العلميّة ببجاية: أسهمت عدّة عوامل في الإشعاع الفكريّ والعلمي ببجاية القرن السّابع الهجريّ؛ أهمّها:

1 - هو: سيدي أبو مدين شعيب بن الحسين الأندلسي، اشتهر بشيخ المشايخ، من كبار العارفين والمتصوّفة ببلاد المغرب، استوطن بجاية، وخرج منها إلى تلمسان، فتوفّي قبل أن يدخلها بالعباد سنة 594هـ، له أشعار، ومفاتيح الغيب لإزالة الرّيب وستر العيب. (انظر: تاريخ الإسلام 922/12 وما بعدها، والوفيات لابن قنفذ ص 297، والأعلام 166/3).

2 - هو: أبو الفضل قاسم بن محمد بن عليّ بن طاهر بن تميم القيسيّ البجائيّ، وتُعرف بابن محشرة، روى عن أبي القاسم السّهيليّ وعبد الحقّ الإشبيليّ، وعُيّن كاتباً لسلطان مراكش، ت 598هـ (انظر: عنوان الدرّاية، ص 53-55، وشجرة النور الزكية 237/1).

3 - هو: أبو علي حسن بن عليّ بن محمد المسيلي، فقيه قاض ببجاية، كان يُنعت بأبي حامد الصّغير تشبيهاً له بأبي حامد الغزالي، لتأليفه كتاب (التّفكر فيما تشتمل عليه السّور) على نسق (إحياء علوم الدّين)، ومن كتبه (التّدكرة) في أصول الدّين وغيرها، ت 580هـ. (انظر: عنوان الدرّاية ص 33-39، والأعلام 203/2، ومعجم المؤلّفين 262/3).

4 - عنوان الدرّاية، ص 55.

5 - انظر: نفسه، ص 29.

6 - انظر: نفسه، ص 48.

7 - انظر: نفسه، ص 50.

8 - انظر: نفسه، ص 108.

9 - انظر: نفسه، ص 149.

10 - انظر: نفسه، ص 176.

11 - انظر: نفسه، ص 193.

12 - انظر: نفسه، ص 185.

13 - انظر: نفسه، ص 204.

14 - انظر: نفسه، ص 213.

15 - انظر: نفسه، ص 265.

16 - انظر: نفسه، ص 250.

- عامل جغرافي: كونها تُعزّز بحريّ هامّ في العدوتين جعلها مطمع دويلات المغرب الإسلامي وأطماع الإسبان والبرتغال، فنشأ بها هذا التكتل البشريّ المتنوع التسيج.
- عامل سياسي: كما تقدّم من تحصّن الناصر بن علناس بها إثر الاضطرابات التي خلفتها دولة الفاطميين بعد نشأتهم في أحوالها.
- هجرة علماء الأندلس إليها: كأبي مدين الغوث وعبد الحقّ الإشبيلي وغيرهما كثير، بل إنّ أغلب علماء بجاية الدّين استوطنوا بها أو مرّوا عليها كانوا من جالية الأندلس، وربّما جاءها من علماء المغرب الأقصى وتونس والمشرق، وهؤلاء قليلون جدّاً بالقياس إلى الفئة الأولى¹، وذلك في نظري يرجع إلى كون بيئتها شبيهة ببيئة الأندلس، إضافة إلى كونها تُغرا ورباطاً ضدّ هجمات العدوّة الأخرى من البحر (إسبانيا والبرتغال)، وهي طريقهم إلى المشرق والحجّ أيضاً، فصارت ملاذاً للنُّسّاك والعلماء والأدباء، وربّما اجتمع في المجلس الواحد كبار العلماء والأدباء، كما هو الشّأن في مجلس أبي محمّد عبد الحقّ الإشبيلي (ت581هـ)، وأبي عبد الله محمّد بن عمر القرشيّ المعروف بابن القرشيّة، وأبي علي حسن بن علي المسيلي (ت580هـ) كانوا كثيراً ما يجلسون بحانوت بإحدى أزقة بجاية، "وكان الحانوت المذكور يُسمّى مدينة العلم لاجتماع هؤلاء الثلاثة فيه"².
- زوايا الزّواوة: والعامل الأهمّ في نظري هو زوايا منطقة الزّواوة وعائلاتها العلميّة³، والتي ساهمت بحضّ أوفر في ازدهار بجاية علمياً وتجارياً وسياسياً، كناث مانجلات؛ منهم أبو يوسف يعقوب بن يوسف الزّواوي المنجلاتي (ت690هـ)⁴، وناث وغليس؛ منهم أبو عبد الله محمّد بن إبراهيم الوغليسي (ق7هـ)⁵، ومن مشدالة أبو علي منصور بن أحمد بن عبد الحقّ المشدالي (ت731هـ)⁶، ومن قرية حمزة - وهي منطقة البويرة اليوم-؛ أبو عبد الله محمّد بن علي بن حمّاد الصّبهاجي (ت628هـ)⁷، ومن دلّس أو تدلّس أبو عبد الله محمّد بن يحيى بن عبد السّلام الفقيه الأديب (ق7هـ) وكان له مخمّسات وأشعار مطوّلات رائقة⁸، ومن ناث عيسى؛ منهم أبو زكريا يحيى بن أبي علي المشتهر بالزّواوي (ت611هـ)، ومن يتورغة شيخه أبو الحسن عليّ بن محمّد الزّواوي اليتّورغي (ق7هـ)⁹، ومن ناث عُبري؛ أبو محمّد عبد الحقّ بن يوسف بن حمامة الغبريني (ق7هـ)¹⁰، وأبرزهم القاضي أبو العباس أحمد بن أحمد الغُبريني (ت714هـ) مؤلّف (عنوان الدّراية)، ومن ناث إيراثن؛ أبو محمّد عطية الله بن منصور
-
- 1- جاؤوها من مراكش وأغمات خاصّة، فقد جاءها من أغمات مثلاً أبو محمّد عبد الله بن محمّد بن يحيى الأغماتي (ق7هـ)، ومن مراكش أبو الحسن عليّ بن أحمد بن الحسن التّجيبّي (ت638هـ). (انظر: عنوان الدّراية، ص226).
- 2- عنوان الدّراية، ص36.
- 3- انظر: تاريخ الجزائر الثّقافي، أبو القاسم سعد الله، 182/3 وما بعدها.
- 4- هو: أبو يوسف يعقوب بن يوسف المجلّاتي الزّواوي، فقيه أصوليّ متكلم، كانت مجالسه العلميّة من المجالس المعترية في بجاية، أحد المفتين والمشاورين بها، ت690هـ. (انظر: عنوان الدّراية، ص265).
- 5- وغليس من أمازيغ زواوة بأعالي وادي الصّومام. (انظر: تاريخ زواوة ص23، 99، 282).
- 6- هو: أبو علي ناصر الدّين منصور بن أحمد بن عبد الحقّ الزّواويّ المشداليّ البجائيّ، الفقيه المعمر، نشأ ببجاية وأخذ بها ثمّ انتقل مع والده إلى مصر، وأخذ عن عزّ الدّين ابن عبد السّلام وغيره، وجلس بها للتّدريس، ت731هـ. (انظر: الدّرر الكامنة في أعيان المائة الثّامنة 125/6، وبغية الوعاة 301/2، وذيل التّقييد في رواة السّنن والأسانيد لأبي الطّيب الفاسي 284/2).
- 7- هو: أبو عبد الله محمّد بن عليّ بن حمّاد الصّبهاجيّ القلعيّ، فقيه وشاعر من أهل قلعة حمّاد، نزل ببجاية، روى عن عبد الحقّ الإشبيليّ ومحمد ابن مخلوف الجزائريّ، ولي قضاء الجزائر وسلا وغيرهما، ت628هـ، له: الإعلام بفوائد الأحكام، وشرح مقصورة ابن دريد وغيرها. (انظر: عنوان الدّراية، ص218، وتاريخ الإسلام 868/13، وديوان الإسلام للغزي 209/3).
- 8- انظر: عنوان الدّراية، ص241 وما بعدها.
- 9- انظر: نفسه، ص126، 127.
- 10- هو: أبو محمّد عبد الحقّ بن يوسف بن حمامة الغبريني، فقيه نحويّ لغويّ، من أعيان القرن السّابع الهجريّ، ولي قضاء بعض أكوار بجاية، كان عفيفاً مليح المذاكرة حسن المحاضرة. (انظر: عنوان الدّراية ص320).

الزّواوي اليراثي (ق7ه)¹، ومن قلعة حمّاد الكثير منهم كأبي عبد الله محمّد بن محمّد بن أبي بكر المنصور القلعي (ت بعد 660ه)²، وغيرها من الأماكن والأصقاع.

كما اشتهرت أيضا بعض بيوتات بجاية بالعلم فتوارثوا العلم والقضاء كابرا عن كابر مثل بيت بني الخطيب في القرن السابع الهجريّ، وقد قدموا من الأندلس: أولهم أبو العباس أحمد بن أبي القاسم التميمي الخطيب³، ولي قضاء بجاية قادما إليها من مراكش، ومنهم ولده أبو محمّد عبد الله بن أحمد أحد قضاتها أيضا⁴.

نتائج البحث:

- يُعدّ كتاب (عنوان الدّراية) خير سفير جاءنا من القرن السابع الهجريّ، فعرفنا بأعلام بجاية في هذه المرحلة.
- كتاب (عنوان الدّراية) حافلٌ بتراجم لأعلام أثروا الحياة الأدبيّة والفكريّة ببجاية، وأسهموا في بناء صرح ثقافي متميّز.
- ساهمت في ازدهار بجاية فكريا وأدبيا عوامل كثيرة؛ أبرزها هجرة نخبة علماء الأندلس إليها إثر النكبات التي تعرّضت لها بلدانهم بالأندلس، وساهم فيها أيضا زوايا الزّواوة وجوامعها التي أحاطت ببجاية إحاطة القلادة بجيد العروس.
- تعرّفنا من خلال كتاب (عنوان الدّراية) على بعض معالم بجاية، كالمساجد والمحلات والأسواق، وعلمنا بأنّه كان يوجد بها الكثير من المقابر في القرن السابع الهجريّ، وهذا يعطينا صورة على مدينة كبيرة نشيطة علميًا وتجاريًا.
- تعرّفنا أيضا من خلال ذلك على الدّهنيّة العامّة للسكّان، وأنهم قد اصطبغوا بصبغة التّصوّف، ويظهر ذلك من تعظيمهم للأولياء الأحياء والأموات، وربّما يبرز أكثر من رؤيتهم للأمتين والمجانين، وأنهم يحتفون بهم ويعتقدون بكراماتهم.
- نستطيع اعتبار بجاية النّواة التي انتشر منها التّصوّف سلوكًا واعتقادًا، منها إلى سائر بلاد المغرب الأوسط وإفريقيّة (تونس)، أو على الأقلّ قد ساهمت بالنّصيب الأكبر في ترسيخ ذلك.
- ساهمت قبائل الزّواوة في إشعاع بجاية بشكل لافت، كما كانت هي أيضا بدورها خزّانا - إن صحّ التّعبير - حقيقيًا للحياة الفكريّة والأدبيّة والسّياسيّة لها.
- ويُعدّ العامل الرّئيس في إشعاع بجاية هجرة نخبة علماء الأندلس وفقهاءها وأدبائها بعد نكبتهم في القرن السادس الهجريّ، إثر أفول دولة الملتّمين (المرابطين)، وبزوغ فجر دولة الموحّدين.
- كما ساهم في ذلك عامل جغرافيّ وهو توسّطها لعدوة المغرب الكبير جهة البحر، فصارت محطةً للتّجار والرّحالة، وصارت أيضا محلا لأطماع الدّول التي قامت بالمغرب الإسلاميّ.
- رأينا أيضا أنّ امتلاك قبائل الزّواوة لخصائص نبيلة وصفات كريمة: أهلّتهم لاحتضان الثّقافة الإسلاميّة، والمساهمة في إثرائها، ومن ثمّ اصطبغها بما يناسب بيئتهم وسائر أحوالهم.

1 - انظر: عنوان الدّراية، ص 135.

2 - هو: أبو عبد الله محمّد بن محمّد بن أبي بكر المنصور القلعي، فقيه عالم بالفرائض، كان أبرز علماء بجاية في الحساب والفرائض، توفي بعد 660 هـ. (انظر: عنوان الدّراية، ص 266، 267).

3 - هو: أبو العباس أحمد بن أبي القاسم بن عبد الرّحمن التميمي الخطيب، هو أول بيت بني الخطيب ببجاية، ولي قضاء قضاءها من مراكش، نال حظوة عند بني عبد المؤمن، وطالت مدّة ولايته. (انظر: عنوان الدّراية، ص 243).

4 - هو: أبو محمّد عبد الله بن أحمد بن أبي القاسم التميمي، أحد قضاة بجاية، لقي عبد الحقّ الإشبيلي وأخذ عنه، ولي قضاء بلنسية وغيرها، توفي بتونس سنة 720 هـ. (انظر: عنوان الدّراية، ص 243، 244).

المصادر والمراجع:

- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد العسقلاني (ت 852هـ)، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تح: محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية، صيدر آباد، الهند، ط2، 1392هـ/1972م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن، تاريخ ابن خلدون، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، 1408هـ - 1988م.
- ابن خلّكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت 681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1994م.
- ابن قنفذ القسنطيني، أبو العباس أحمد بن حسن بن الخطيب (ت 810هـ)، الوفيات (معجم زمي للصحابة وأعلام المحدثين والفقهاء والمؤلفين)، تح: عادل نويهض، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط4، 1403هـ - 1983م.
- ابن مخلوف، محمد بن محمد بن عمر (ت 1360هـ)، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، علّق عليه: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1424هـ - 2003م.
- أبو الطيّب المكي، محمد بن أحمد بن علي، تقي الدين، الحسيني الفاسي (ت 832هـ)، ذيل التقييد في رواة السنن والأسانيد، تح: كمال يوسف الحوت، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1410هـ/1990م.
- الجُميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت 900هـ)، الرّوض المعطار في خبر الأقطار، تح: إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، طُبع على مطابع دار السّراج، ط2، 1980م.
- الجُميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، الرّوض المعطار في خبر الأقطار، تح: إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ط2، 1980م.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: الدكتور بشّار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003م.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الدمشقي (ت 1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، أيار/ مايو 2002م.
- الزّواوي، أبو يعلى، تاريخ الزّواوة، مراجعة وتعليق: سهيل الحامدي، منشورات وزارة الثقافة، الجزائر، ط1، 2005.
- سعد الله، أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، 1996م.
- السيوطي، جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ)، بُغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان، دت.
- الضيّبي، أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة، أبو جعفر (ت 599هـ)، بُغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967م.
- الغبريني، أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله (ت 714هـ)، عنوان الدّراية فيمن عُرف من العلماء في المائة السّابعة ببجاية، تح: عادل نويهض، دار الأفاق الجديدة- بيروت، ط2، 1979م.
- الغزّي، شمس الدين أبو المعالي محمد بن عبد الرحمن (ت 1167هـ)، ديوان الإسلام، تح: سيّد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1411هـ - 1990م.
- كاتب مراكشي (ت ق 6هـ)، الاستبصار في عجائب الأمصار، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986م.



- كحالة، عمر بن رضا بن محمد راغب الدمشقي (ت 1408هـ)، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت، ودار إحياء التراث العربي، بيروت، دت.
- المليي، المبارك، تاريخ الجزائر في القديم والحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986م.

داروينية المعرفة عند كارل بوبر وميتافيزيقا العوالم الثلاث؛

إشكالية المنهجية وسؤال القيمة

أ. عمران جودي / جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر

ملخص:

إنّ أيّ تقدّم للعلم لا يتمّ إلا من خلال تصحيحات وتعديلات معرفيّة، وكذا الإستناد إلى منهجيّة صارمة تأخذ بعين الإعتبار كلّ محاولات تكذيب النظرية، إضافة إلى نظرية المحاولة واستبعاد القضايا التي لا تتوافق مع النّسق العلمي، لذا فإنّ المناقشة النّقديّة - حسب بوبر- تسمح بأفضل المقاربات التي من شأنها تطوير الملاحظات والمعطيات الأولى للفكر.

يهدف المقال إلى إعطاء نظرة إخبارية عن نظرية المعرفة البوبرية على ضوء عناصر تجيب عن ثلاثة أسئلة رئيسية وهي:

ما هي المعرفة؟ سؤال المصدر؛

كيف يتمّ بناؤها؟ سؤال المنهجية؛

كيف يتمّ قبول صحتها؟ سؤال القيمة.

الكلمات المفتاحية: العلم، المنجّية، التّكذيب، الإستبعاد، القيمة.

مقدّمة:

إنّ الطّابع التراكمي الذي أقرنه الوضعيّون المنطقيّون بتقدّم المعرفة العلميّة، جعلهم ينظرون إليه باعتباره مجموعة من التّعميمات التجريبية التي تأتي قوانينها خلاصة لتراكيبات جزئية وفق منطق الإستقراء وجدلية التّحقّق؛ وإلا حازت على أكبر درجة من التأييد بغية من هنا يكون العلم مشروعاً تراكمياً وفق حركة تصاعديّة لا تعرف لتقدّمها أيّ اختلالات، وتعتبر فكرة التّبرير الضّامن الشّرعي لهذه الحركة الكفيلة بترجمة حركة العلم في قلبه الوضعي الذي ينصّ على أنّ العلوم الطبيعيّة جوهرها استقرائي ولما كان العلم ميدانه الطّبيعة وقوانينها فإنّ العلم أيضاً استقرائيّ بالجواهر *la véritable pensée scientifique est inductive*. لذا فإنّ الحديث عن منهج جديد في العلم أو في الفلسفة يستلزم الوقوف عند أصوله وامتداداته وحدود رؤيته، ولما كان الوضعيّون المنطقيّون يطالبون بإنهاء الميتافيزيقا كونها لا تخضع لمبدأ التّوضيح والتّحليل بحجّة أنّها تعلقو عن الخبرة الحسيّة، يرى بوبر أنّ التعلّب على هذه الموقف، يكون بالتخلّي عن الصّيغة القويّة للاستقراء والإعتقاد في مماثلة الطّواهر بعضها لبعض وتكرارها، من هنا يمكن أن نعتبر العلم بناءً إبستمولوجي يتمّ التّفكير فيه على أنّه صيرورة لديه تقنيات خاصّة تساهم في تفكيكه وإعادة بناءه من جديد، ممّا يعني أنّ الخطاب العلمي هو خطاب إبستمولوجي أُعيد بناءه ثانية عبر تقنية فلسفية صرفة تستطيع حمل البناء مؤقتاً على الأقل.

1- نظرية المعرفة:

1. تطور المعرفة العلمية:

كيف يمكن أن نصل إلى نظريات إذا لم تكف الملاحظات؟

تقول بوفرس: « قضية بوبر هي أنّ المعرفة تبدأ من مشكل يأخذ في بادئ الأمر مظهر المفاجأة، وتتمظهر الأحداث على هيئة تنبؤات يتمّ فيها تعليق الحكم، بحيث لا تأخذ الأحداث معنى توقعاتنا ممّا يوجب الوقوف أمام الحالة؛ يفرض المشكل منذ البداية وجود توقّعات نظريّة¹، يظهر المشكل من واقعة ننتظر حدوثها كما يمكن أن لا تظهر في البدء كنتيجة لنظريّة موجودة كثيرا ما يتمّ نفها بملاحظة مناقضة، فطبيعة المشكلة تختلف من منطلق لآخر فقولنا مثلا: ما سبب تقدّم مدار عطارد مقارنة بتوقعات كبلر؟ أو كيف يمكن التقليل من نسبة البطالة؟ أو كيف يتطور عضو في وسط معاد Hostile؟ هذه المشكلات باختلافها تفرض علينا اقتراح حلول تخمينيّة تسمح فيها الإختيارات النقديّة باستبعاد كلّ ما لا يتلاءم والمشكلات المطروحة، الحلّ الذي تمّ إيجاده يثير من جديد مشكلا آخر يتحوّل بدوره إلى فرضيّة جديدة وهكذا...

يمكن التعبير عن هذه الفكرة بالمخطّط الآتي²: م₁ ح ح أ ← ← ←

إنّ صياغة المعرفة الموضوعيّة (م₁ - ح - أ - م₂) التي قدّمها التّظريّة التّطوريّة تحمل صفات مختلفة لكافة النّشاطات العقلية والحيويّة، بالإضافة إلى وصف العلم كواحد من هذه النّشاطات، ويمكن عرض هذه الصّيغة كالآتي:

(م₁) ترمز إلى مشكلة أولى، حيث أنّ العالم يبدأ البحث من مشكلة سواء كانت علميّة واقعيّة أو نظريّة افتراضيّة يصعب حلّها، فعادة نجد العالم يختار مشكلة ما يتوقّع إيجاد حلّ سريع لها ممّا يستوجب عليه أن يبدأ بحثه بمشكلة وليس بالملاحظة، وبالتالي لا يمكن اعتبار هذه المشكلة نتيجة للملاحظة أو التّجربة بل هي عبارة عن مجموعة معارف سابقة.

(ح) يرمز إلى محاولة حلّ هذه المشكلة بالأخصّ عندما تكون مشكلة غامضة، فعلى العالم نقد وفهم صعوبات هذه المشكلة والعمل على طرح عدّة تساؤلات تساعد على اكتشاف أسباب غموضها والمسارعة إلى إيجاد حلّ ملائم لها والحلّ يجب أن يكون اختياريّا فرضيّا يشمل مجموعة من الحلول الأخرى التي يمكن أن تحلّ مشاكل أخرى مشتركة بينها.

كيف يمكن الإختيار بين مجموعة التّظريّات المتنافسة؟ وكيف يمكننا الإستمرار في هذه الخطوة على (ح)؟ يرى بوبر أنّه يتعيّن على الباحث استبعاد كلّ شيء يمكن تفنيده "تكذيبه" عن طريق اختبار التّظريّات أو التّجارب الحاسمة التي بإمكانها استبعاد بعض التّظريّات والإبقاء على النّظريّة الأفضل، هذه النّظريّة يصفها بوبر بأنّها الأكثر قابليّة للتكذيب لأنّ مهمتها تكمن في حلّ المشكلة التي استعصت على الحلّ بعيدا عن أشكال النّقد أو مواجهة اختبارات الصّدق إذن الهدف من (ح) هو محاولة الوقوف على الحلّ.

(م) وهي الخطوة الثّالثة في الصّيغة، يحاول الباحث أو العالم نقد (ح) لإيجاد الخطأ بطريقة "التّفنيد" Réfutation، ربّما ينجح العالم في إبعاد الفرض وأحيانا يُبقي عليه إذا صمد أمام الاختبارات النقديّة، لكنّ القاعدة الأساسيّة لهذا العالم يجب أن تكون افتراضيّة حدسيّة قابلة للتكذيب وإلاّ لما اتسمت بالطّابع العلمي، وأحيانا يجد العالم نفسه يأخذ بجزء من المشكلة ويعمل على حلّها حيث تظهر من خلالها صعوبات جديدة غير متوقّعة.

¹ - R. Bouveresse, Karl Popper ou le rationalisme critique, Paris : J. vrin, 1986, p 37.

² - Karl Popper, **Objective knowledge**, Oxford university's press, London, 1979, p 19.

هذه الخطوة لا يكون قد قدم أي حل للنظرية التي يدرسها، أو التي يختبرها بواسطة (أ) ومنه يمكن القول أنه توصل إلى قانون.

لاختبار النظرية، واستبعاد الخطأ لابد من المرور على أربع خطوات¹:

1- يقوم العالم بمقارنة النتائج الإستنباطية بعضها البعض الآخر قصد تفادي التناقض في النظرية ومنه ضرورة انسجام النظرية مع نفسها.

2- فحص تلك النظرية منطقيًا، لمعرفة ما إذا كانت ضمن نطاق العلم التجريبي أم إنها تحصيل حاصل.

3- مقارنة النظرية مع النظريات الأخرى في البناء المعرفي للوقوف على مدى اتساقها، وهل أحرزت شيئًا من التقدم العلمي.

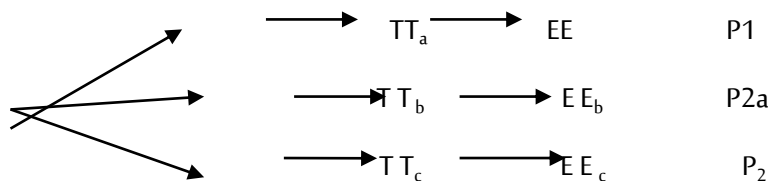
4 - اختيار النظرية تجريبيًا بواسطة تطبيق النتائج المستنبطة منها.

انطلاقًا من هذه الخطوات نجد أنّ العالم قد اتبع المنهج القائم على الإختبارات الإستنباطية بعيدًا عن الأدلة الإستقرائية، حيث يصعب عليه أن ينتقل من الوقائع إلى النظريات دون أن يكون هذا الانتقال تكديبا، صحيح أنّ الإستدلال هنا يتم بأدلة تجريبية إلاّ أنّه استدلال استنباطي بحث يعتمد على العقل فقط .

أما المرحلة الأخيرة للصياغة فهي (م) التي تدلّ على وصول العالم إلى مشكلة جديدة ليبدأ منها بالطريقة التي أتبعها في المشكلة الأولى وهكذا... لكنّه لا يستطيع الوصول إلى اليقين في المعرفة، يقول بوبر: «ولمّا كان من المستحيل أن نعرف شيئًا بيقين، فليس ثمة ما نجنه من البحث عن اليقين، أمّا البحث عن الحقيقة فهو أمر يستحقّ عناء البحث ونحن نقوم بذلك في المقام الأول بالبحث عن الأخطاء بغية إصلاحها»².

لا يقصي بوبر إمكانية وجود تخمينات كثيرة تقدّم حلولًا كثيرة لنفس المشكل، كما أنّه من الممكن وجود نظرية خاطئة لم يتم تفنيدها إلاّ بمرور وقت طويل من ظهورها مثل نظرية الجاذبية العامة لنيوتن حيث صمدت قرنين من الزمن إلى أن جاءت نظرية أينشتاين.

ما نريد أن نقوله هنا هو أنّه من الممكن أن تكون نظريات كثيرة تبحث عن إجابة لمشكل واحد:



يظهر هذا المخطّط إمكانية حلول كثيرة للمشكل الأوّلي، كما افترضنا في هذا المخطّط أنّ الفرضية TT_b تمّ تفنيدها ولن تطول إلى مرحلة استبعاد الأخطاء.

يمنى طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر منهج العلم... منطلق العلم، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، 1989، ص 169-172.

كارل بوبر، بحثا عن عالم أفضل، تر: أحمد مستجير، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1966، ص 15.

التّخمين TT_c TT_a يفسح المجال لمشكلين علميين مختلفين P_2c et P_2a وسيتمّ اختبارهما على أنّهما نظريّتين متنافستين $Deux$ théories rivales

يقدم بوبر طرقا كثيرة للمقارنة بين النظريّات المتنافسة:

أولا: يجب الأخذ بعين الإعتبار الطّريقة التي تجيب بها النظريّات عن المشكل الأوّل.

ثانيا: مقارنة المشاكل الجديدة التي تثيرها النظريّات قصد استبعاد المشاكل البعيدة عن المشكل الأصلي.

ثالثا: حتّى قبل أن تخضع النظريّة للاختبار يمكن مقارنتها بنظريّة أخرى حسب معيار بسيط جدّا، يصفه بوبر بقوله: «بيّن "هذا المعيار" على سبيل الأفضليّة أنّ النظريّة التي تتضمن أكبر عدد من المعلومات التجريبيّة في محتواها؛ هي الأقوى منطقيا لأنّها تتمتّع بقدرتها على الشّرح والتنبؤ؛ يمكنها إذن أن تخضع لأقصى أنواع الإختبارات وذلك بالمقارنة بين الأحداث التنبؤيّة والملاحظات»¹، يتعلّق الأمر بتفضيل التّخمينات الأكثر جرأة والأكثر دقّة أو ما يسمّيه بوبر المحتوى النظري Le contenu théorique.

رابعا: محاولة تطبيق نتائج النظريّة باختبارها، ويمكننا توضيح فكرة المحتوى النظري: عبارة (الشمس نجم) تعتبر أكثر إخبارا من عبارة (الشمس نجم طول قطرها يتراوح بين 1,3 و1,5 مليون كلم) لأنّ هذه العبارة الأخيرة تمنع على سبيل المثال أنّ الشمس لا يمكنها أن ترتفع على قطر 5 مليون كم فهي إذن تحدّد من مجال الممكنات التي يمكن للنظريّة أن تستفيد منه، محتوى النظريّة إذن يفوق مجموعة التنبؤات الأكثر دقّة ما دام تعبيره إزاءها يمنع التفسيرات الأخرى؛ فالنظريّات الأكثر قدرة هي الأكثر جرأة وخطورة لأنّها تقوم بتنبؤات دقيقة تستطيع بدورها أن تخضع لمحاولات التّفنيد الأكثر قسوة*.

يقدم بوبر معايير كثيرة تمكّننا من تفضيل النظريّات فيما بينها من حيث قدرتها على الشّرح $pouvoir$ explicatif ودقّة العبارات $précision$ des énoncés، كما يمكن أن نضيف إلى هذا درجة التّعزير التي تبين في أيّ مستوى بإمكان بعض الحجج (الملاحظات) أن تعزّز نظريّة مع اختلاف طريقة إثباتها بين نظريّتين لم تفنّدا بعد، بفضل تلك النظريّات التي تبدو أكثر إثباتا بتأييد الملاحظة أو مجموعة من الملاحظات

التي سيكون لها قدر من التّعزير انطلاقاً من بعض الوقائع، وهذا الإهتمام بالتّعزير يتّصل مباشرة بالقدرة على تفضيل نظريّة عن أخرى².

يمكننا القول أنّ ما ذهب إليه بوبر يعتبر امتدادا لنظريّته الإبستمولوجيّة على ضوء الطّابع التّقدي للمعرفة العلميّة، فهو لا يتعد عن هذه الفكرة عندما يتحدّث عن ميدان البحث:

¹ - Karl Popper, *Conjectures et réfutations*, la croissance de savoir scientifique, trad : Michelle Irène et Marc b. de Launay, Paris: Payot, 1985, p 294.

* هذه العلاقة نتيجة مذهلة؛ بقدر ما يتقدّم العلم بقدر ما تنقص الاحتمالات في النظريّة لأنها تتوسع في المحتوى بمعنى أنّها تقيد أكثر فأكثر مجال الممكنات، ويمكن ترجمة هذا منطقيا: كلما اقتربت نظرية من الحقيقة بقدر ما توافقت مع الأحداث و تخلصت من حقل الممكنات وبقدر ما اقتربت احتمالاتها من الصفر، ويمكن أن نشير إلى علاقة محتوى القضية م ق(أ) > م ق(ب) < م ق(ب) ودرجة احتمال القضية المركبة ح(أ) < ح(ب) > ح(ب). ويمكن التعبير عنه لغويا:

نمو المعرفة ← صياغة نظريات ذات مستوى أرفع ← نقص الاحتمالات.

² - Karl Popper, *conjonctures et réfutations*, p 83.

«إتنا نبحث دائما عن تخمينات أصيلة لبناء العالم، ونحن بهذا الصدد نختار النظرية الأفضل من سابقتها، النظريات التي تواجه اختبارات تصمد لها وتقرب أكثر فأكثر من الصدق»¹، بقي أن نعرف أن قابلية الإختيار ترتبط بقابلية التكذيب من حيث أن محاولة تكذيب النظرية هو في نفس الوقت اختيار النظرية وهذا الإختيار يفضي إما إلى التكذيب أو إلى التعزيز².

2. نظرية العوالم الثلاثة:

تحدّث بوبر في المعرفة الموضوعية *La connaissance objective* عن العوالم الثلاثة التي عرفت أول الأمر صدى واسعا في ميدان الإبستمولوجيا والفلسفة، هذه النظرية تمّ عرضها أول الأمر سنة 1967 بغرض تعليمي تربوي، وبالرغم من أن الأعمال التي تمّ تداولها كثيرا تعلّقت بميدان المعرفة ونقصد بذلك تطور المعرفة، تحقيقها، تعزيزها³،...

يستعمل بوبر تفريق Bolzano بين الحقائق في ذاتها *Vérité en soi* وتطور الفكر الذات *La pensée subjective*⁴، تتعلّق الأولى بالعلاقات المنطقية بين الحقائق التي يمكن أن تكون متوافقة أو غير متوافقة في حين تتعلّق الثانية بالعلاقة بين تطورات الفكر التي لا يمكن القول أنها تناقض تطوراتها من شخص إلى آخر، بل حتّى مع تطورات ينتجها الشخص الواحد، بالمقابل يمكن للمحتوى أن يتناقض مع تطورات أخرى، هذا ما دفع بوبر إلى التفريق بين الأفكار من وجهة النظر التقدمية *Les idées en tant que processus* والأفكار كمحتوى *Les idées en tant que contenue*، ويضيف إلى جانب هذا التمييز تمييزا آخر بين العوالم الثلاثة⁵.

يقدم Malherbe توضيحا يتعلّق بالحدود بين العالم 2 و3 بتسميتهم عالما ماديا *Monde matériel* وعالما شخصيا *Monde privé* وعالما ثقافيا *Monde culturel*⁶.

يمكن توضيح هذه الفكرة بالمثال الآتي⁷:

تنتمي فكرة الفلوجستيقا *phlogistique** إلى العالم (3) وهي بالمقابل ليست من أشياء العالم (1) لأنّه تمّ تفنيدها، وليست من العالم (2) لأنّها لم تعد مستعملة في الوقت الراهن... هذا الشكل يوضّح العلاقة بين هذه العوالم:

¹ - Ibid, p 248.

يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، الكويت: مجلة عالم المعرفة، عدد 164، 2001، ص 372.

³ - Johsua et Dupin, *introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : P.U.F, 1993, p 85.

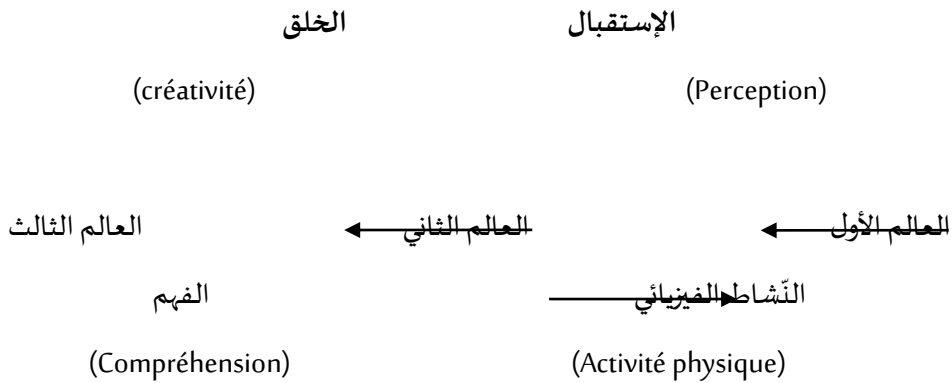
⁴ - Karl Popper, *La connaissance objective*, trad : Jean Jacque Rosat, Paris: flammariion, 1998, p 207.

⁵ - Karl Popper, *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*, trad : R. Bouveresse, Paris : Hermann, 1994, p 94.

⁶ - J. F. Malherbe, *la philosophie de Karl Popper et le positivisme logique*, Paris : P.U.F, 1976, p 227.

⁷ - Bertier and Scardamaia, *The handbook of education and human development*, oxford: Torrance, 1996, p 485.

* الفلوجستيقا مبدأ استعملته الكيمياء في القرن 18 م، وهو المتحكم في عملية الاحتراق.



ويظهر الدور المركزي لهذه النظرية في جانبين:

– تسمح بنقد معرفة العالم الثالث.

– تسهّل التّواصل بين العوالم، حيث يقول بوبر: «هذا راجع أساسا إلى أنّ الفكرة وبمجرّد أن تمّ التّعبير عنها لغويًا، تتحوّل إلى موضوع خارجي بالنّسبة لنا؛ أي موضوع يمكن أن يكون محلّ نقد من طرف الآخرين وممتًا أيضا»¹، ومن الواضح أنّ هذا النّقد لا يتمّ إلاّ بالإستعانة بوظائف اللّغة التي يمكن استعراضها على النّحو التّالي²:

* الوظيفة التّعبيريّة fonction expressive: بها يعبّر الحيوان عن انفعالاته كالألّم.

* الوظيفة الرّمزيّة (الإشارة) fonction de signale: بها يعبّر الحيوان بواسطة رسالة مختصرة (صرخة خطر مثلا).

* الوظيفة الوصفية fonction descriptive: و بها يعبّر الإنسان لغيره عن مختلف الأشياء التي تحيط به.

* الوظيفة التّعبيريّة fonction de discussions argumentée: تسمح للإنسان بالتحدّث بطريقة عقلية كالتحدّث في مشكلة فلسفية أو علمية.

إنّ ما استعرضناه هنا يؤكّد أنّه لا وجود لمناقشة نقدية من دون تطور وصفي للّغة غير العضوية Ex- somatique، فمع تطوّر اللّغة الوصفية أصبح العالم التّالث ممكنا جدّا وبفضل نموّ الوظائف العليا للّغة

أصبحت الملكات الإنسانيّة أكثر ميلا إلى الحوار التّقدي ومن هنا يظهر دور اللّغة في انبثاق المعرفة العلميّة³، حيث يعتبر بوبر اللّغة القاسم المشترك في كلّ عالم⁴ سواء كان التّعبير عن الأفكار كتابيا (رمزيا)

في طابعه الفيزيائي أو بالتّعبير عنه ذاتيا Formulation subjective باعتبار أنّ اللّغة أشياء مستعملة Des outils objectifs أكثر من كونها مجرد أفكار ثقافية عارضة Artefact.

إذا اتفقت التطوريّة مع أدواتنا وآلاتنا فإنّ المعرفة الخالصة La connaissance pure تنمو بأسلوب خاصّ فهي تتناول مشكلات تفسيريّة وتكون عكس المعرفة الطبيعيّة التي تهتمّ بوسيلة العيش والبقاء، في حين تسعى المعرفة الخالصة نحو توحيد

¹-Karl R. Popper, L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme, trad : R. Bouveresse, Paris : Hermann, 1994, p 97.

²-Karl Popper, La connaissance objective, p 198.

³-Karl Popper : L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme, p 129.

⁴-Karl Popper, La connaissance objective, p 250.

النظريات unification des théories ومثل بوبر لذلك بنظرية نيوتن التي جمعت بين نظرية جليلو ونظرية كبلر الخاصة بالحركات السماوية، وهناك أيضا نظرية أينشتاين التي جمعت بين قوانين نيوتن وحركة الأشعة الضوئية¹.... الخ وفي هذا يقول بوبر: «يمكن بكل سهولة توضيح السبب في افتراضنا أن نظرية نيوتن هي الأقرب إلى الصّدق من نظرية كبلر»².

إذن فموضوعات العالم (3) تتجه نحو توحيد النظريات العلمية طبقا للمنهج التطوري La méthode évolutionniste.

III. التّموضع المفهومي للمعرفة عند بوبر:

1. المفهوم الموضوعي للمعرفة:

إنّ القضية التي أذاع عنها تفترض وجود اتجاهين في فهم كلمة معرفة أو فكر المعرفة أو الفكر بالمعنى الدّاتي الذي هو حالة من حالات الشّعور أو استعداد للتّصرف أو ردّ الفعل... والمعرفة أو الفكر بالمعنى الموضوعي الذي هو مجموعة مشكلات ونظريات وحجج نتبناها بوصفها كذلك وفي هذا المعنى الموضوعي تكون المعرفة مستقلة عن تأكيد أيّ شخص يدعي المعرفة، وهي مستقلة أيضا عن اعتقاد أيّ شخص كان، أو عن استعداده للقبول أو التأكيد أو التصرّف، هذا النوع من البحث يعتبر ملائما للإبستمولوجيا حيث يدرس محتواها المعرفي وعلاقتها المنطقية، أي ذلك الذي لا يدرس الإعتقادات كيف لا والمجال الإبستمولوجي يقتصر على المواضيع القابلة للنقد ويقطع كلّ صلة بينه وبين الدّوات³.

إنّ دراسة الإنتاجية (النظريات)... أهم من دراسة الإنتاج، ودراسة المنتج أفضل بكثير من دراسة الإنتاج (المعرفة) حتى بالنسبة لفهم الإنتاج ومناهجه، نستطيع أن نفهم أكثر المنهجية وحتى علم النفس بدراسة النظريات والحجج المقدّمة لها وضدها من أيّ مقارنة سلوكية مباشرة سواء كانت نفسية أو سوسيلوجية⁴.

ومن جهة أخرى فإننا عندما نستخدم كلمة "فكرة" Idée بمعنى المحتوى الموضوعي أو المنطقي للنظريات، فإنّ المعرفة الموضوعية تستند عموما على العلاقات المنطقية بين الأفكار وهي معرفة خارجة عن ذهن الأفراد⁵، وهي معرفة كوّنتها توقّعات تمّ التّعبير عنها بالحوار التّقدي في الوقت الذي تقف المعرفة الدّاتية على تنظيمات تنبؤية، وتقوم تقوم المعرفة الموضوعية على خاصيتين مهمّتين:

- العالم الثالث نتاج بشري ينفرد بخاصية اللّغة التي تسمح بانبثاق الحقيقة العلمية.
- العالم الثالث عالم مستقل؛ قسم كبير منه يتكوّن كنوع من العائدات الأقصديّة sous-produit non intentionnel، حتّى وإن كانت هناك أفعال متبادلة Interaction بين الدّات والعالم الثالث تساهم في تقدّم المعرفة فإن تقدّم المعرفة هو نوع من الضّوء تسلّطه الإبستمولوجيا على العمليات الدّاتية والعقلية للعلماء.

¹ - محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، الفنية للطباعة والنشر، 1986، ص 333، 335.

² - كارل بوبر، بحثا عن عالم أفضل، تر: احمد مستجير، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1966، ص 101

³ - ألان شالمرز، نظريات العلم، تر: الحسين سحبان وفؤاد الصفا، المغرب: دار توبقال للنشر، ط1، 2000، ص 157.

⁴ - M. Grawitz, *Méthode des sciences sociales*, Dalloz, 1996, p 372.

⁵ - Alain Chalmers, *qu'est ce que la science ?* Paris: la découverte, 1976, p 188.

2. المفهوم الذاتي للمعرفة:

تدرس التفكير في إطار المعنى الذاتي الذي ينتمي إلى العالم الثاني، كما تدرس المعرفة المسموعة La connaissance entendue كاعتقاد إنساني مضمون على وجه الخصوص. تهتم المعرفة باعتقاداتنا الذاتية وأصولها وأسسها (ديكارت، هيوم) ليس لأن الكيان التابع للعالم (3) مرفوض لكن لأنها تعبيرات رمزية أو لسانية لحالات عقلية ذاتية أو حالات سلوكية للحادث (1)، بينما العالم (2) وسيلة اتصال بمعنى وسائل رمزية أو لسانية تقوّض لدى الآخرين تنظيمات عقلية لنشاط متناظر ¹Activités symétriques.

هذه التصورات الذاتية تمثل الاستمولوجيا التقليدية وهي أقرب ما تكون إلى العالم (2) وتضم خصوصاً المقاربات السلوكية النفسية والإجتماعية للمعرفة العلمية، والمنخرطون في هذا النوع من المعرفة يسمّون فلاسفة الإعتقاد ومن هنا يعارض بوبر بشدة أن تقدّم مفاهيمه على شكل بدائل:

أولاً: للذين يدعون أن أي مقارنة ذاتية تبرّر على أساس أن الكتاب لا يعني شيئاً بدون قارئ، وأن الكتاب يستمدّ قيمته من كونه مفهوماً (عدا ذلك لا يعدو أن يكون مجرد أوراق ومهام سوداء) وهذا المفهوم يوجي بنوع من المغالطة فالكتاب يظلّ كتاباً حتى وإن لم يقرأه أحد وحتى وإن يكن مكتوباً من طرف آلة يبقى يضم معرفة موضوعية، يقول بوبر: "عش أي طائر يبقى عشاً حتى ولم يسكنه، حتى الكتاب يبقى كتاباً بوصفه إنتاجاً معيناً حتى إن لم يقرأ"².

ثانياً: يدعم بوبر كيانات وأشياء العالم التي لا يمكن إزالتها من العالم (2) كما يدعي الذاتيون subjectivistes، هدم آلتنا واستعمالنا ومعارفنا الذاتية حول هذه الإستعمالات والآلات تعتبر حجة المعرفة التي يمتلكها كلّ فرد حول آلاته واستعمالاته، والتي تمثّل ذاكرته في نفس الوقت.

ثالثاً: يجادل بوبر الحجة التي تستطيع بها المقاربة الموضوعية Approche objective أن تظهر بأقلّ علمية باعتبار أن المقاربة الذاتية ترى أن المقاربة الموضوعية تهتمّ بالتصرفات الإنسانية التي تنطلق من النتائج، ويبقى للعالم بناء نظرية تفسيرية.

عموماً الإستمولوجيا الذاتية Epistémologie subjectiviste وإن كانت لا تدرس المعرفة العلمية العالم (3)، العالم (2)، الزابطة بين العالم (1) و(3) بقدر ما تهتمّ بأفعالنا في العالم (1) إلا أنّها تعبر بوضوح أنّها أفعال مفروضة من العالم (2) استناداً إلى العالم (3) كيف لا ويستحيل فهم الفكر البشري دون العودة إلى العالم (3)

الذي يعتبر عالم الموضوعات، كما أنه من الصعب جداً أن ننظر إلى العالم (3) على أنه ترجمة بسيطة للعالم (2) والعالم (2) كانعكاس بسيط للعالم (3)، كما أنّ التقارب الموجود بين العالم الفيزيائي وأحوال العقل المتداخلة

جعل من بوبر واقعياً؛ من جهة إيمانه بوجود العالم الفيزيائي ومن جهة أخرى اعتقاده أن عالم الكيانات النظرية عالم واقعي³.

المقاربة الأخرى التي يرفضها بوبر في المعرفة هي نظرية المعرفة بالمعنى الشائع Théorie de l'esprit seau والتي تمّ تأسيسها على القاعدة القائلة: قبل معرفة أي شيء عن العالم يجب أن يكون لدينا شعور وخبرات، يبيّن شالمرز Chalmers أنّ الواقعية تحتوي على فكرة الحقائق كون أنّ الواقعي Réaliste يريد وضع شروح صحيحة عن حقيقة العالم بما في ذلك كلّ نظرية تعبر بدقة عن مظهر العالم، كما تتميز الواقعية عن الأدواتية Instrumentalisme بالإضافة إلى كونها تتضمن مفهوم الواقعية

¹ - fabien Blanchot, *Commentaire de la présentation du texte de Y. Doz*, fédération de recherche sur l'organisation et leur gestion, Volume 2, N : 3, 1999, p 195.

² - Karl Popper, *La connaissance objective*, Op Cité, p 128.

³ -Ibid, p 475, 476.

بوصف العالم الملاحظ الذي يمكن أن يكون صحيحا أو خاطئا وذلك حسب طريقة التعبير عنه في حين أنّ التّركيبات التّظريّة لا يمكن الحكم عليها بالصدّق أو الكذب، لكن يتمّ الحكم عليها على ضوء استعمالنا مادامت آلات Instruments.

يعارض بوبر الأداتيّين والمثاليّين الذين يتصورون الكيانات التّظريّة على أنّها خيال محض وترى في العالم مجرد حلم (نظرة الرّوح)¹، كما يرفض بوبر التّصورات التي تحاول أن تؤكّد أنّ الشّعور يمكنه أن يتضمّن المادّة الأولى لمعارفنا في العلم لأنّ الملاحظة تلعب دورا كبيرا وقاطعا كونها تصوّر مسبق تسبق المشكل وتفتح أفق من التّنظيمات التنبؤيّة Horizon d'attente.

من هنا نفهم أن بوبر نظر إلى المعرفة من زاوية تطوريّة، إنّ معرفتنا شبيهة بالانتخاب الطّبيعي للكائنات أي الانتخاب الطّبيعي بين الفروض والنّظريات، والعلامة الأساسيّة التي تتّصف بها المعرفة عند بوبر هي أنّ العلم غير يقيني وأنّ عالم المعرفة عالم مفتوح دائما لحالات جديدة، فكل الإفتراضات مؤقتة بل هي ليست سوى حدوس مؤقتة وعلى هذا فإنّ المعرفة العلميّة هي دائما افتراض ومعرفة حدسيّة، ومنهج العلم هو المنهج التّقدي لإزالة الأخطاء لمصلحة الحقيقة.

من هنا نستنتج أنّ إشكاليّة مشروعيّة المعرفة العلميّة تجد لنفسها صدى وإجابة من خلال محاولتنا الوقوف على قيمة المعرفة العلميّة ذاتها بصفتها:

- معرفة لا تستبعد الخطأ من الحقل المعرفي، وإنّما ترى فيها بدء وانطلاقا نحو تأسيس معرفة جديدة تتمخّض من سابقتها على ضوء حركة ارتدادية ولا نهائية.
- عكس الاصطلاحيين، لا بدّ من عدم التّسليم بالأسس التّهائيّة للمعرفة العلميّة بغية فتح إمكانيات جديدة لاختبار النّظريات العلميّة، ومن ثمّ تكذيبها وإحلال المعرفة البديلة.
- لا يمكننا تأسيس نظريّة للصدّق وإنّما فقط تأييد النّظريّة بدرجة أكبر.
- تقوم صورة المعرفة العلميّة على ضوء منطق الرّفع الكلاسيكي Modus tollens وليس على صورة استقرائيّة، ونحن نعرف أنّ القضية الإستقرائيّة بدورها بحاجة إلى إثبات (كي لا نستخدم مصطلح تبرير).

خاتمة:

نستطيع أن نقول أنّه مادام العلم يمتلك علاقة مباشرة مع الخبرة فإنّ القواعد بدورها على علاقة غير مباشرة بها إذ تؤيّد القواعد استنادا إلى ما توكله الخبرة للنّظام الذي تقوده القواعد المحدّدة للإطار والنّشاط العلمي، هكذا فإنّ القاعدة التي تمّ تحديدها لإعطاء أوصاف حتميّة أيدها نجاح الفيزياء الكلاسيكيّة والموضوعة قيد الإتهام كوننا لا ننجح في خلق ميكانيكا الكوانتم بصفة حتميّة. هذا يعني أنّه وإن كانت القواعد غير قابلة سواء للتحقق أو للتفنيد فإنّها ليست اعتباطيّة بل هي قابلة للتّقد على حدّ تعبير بوبر، وهذا التّقد يفرض علاقة بالخبرة (غير مباشرة)، ما همّ في العلم هو الأخذ بعين الإعتبار أنّه لدينا دائما شأن إزاء التّفسيرات والتنبؤات والإختبارات، والطّريقة التي من خلالها نختبر الفرضيات على تنوعها واختلافها، انطلاقا من الفرضيّة المراد اختبارها فإنّ قانونا عامّا يجعلنا نستنبط تنبؤا، ثمّ نجابه هذا التنبؤ متى كان ذلك ممكنا، مع نتائج الملاحظات التّجريبية.

- يكمن خطأ الوضعيّة المنطقيّة في إصرارها الشّديد على قضيّة المعنى، وبالتّحديد في إساءة تقدير أهميّة الأفكار النّظريّة في الدّعوة إلى المعرفة، نفس الشّيء عندما يتحدّث شليك عن العبارة الأصيلة والعلميّة بوصفها قابلة لتحقيق قاطع فإنّه يعبر عن

¹ - Karl Popper, *La connaissance objective*, p 90, voir aussi : Chalmers, p 238.

قناعة شائعة في زمانه، لذا يردّ بوبر في كتابه منطق الكشف العلمي على ثلاث رهانات علمية تتمثل في البحث عن معيار للتمييز بين العبارات العلمية وغير العلمية، وإقامة معيار التّكذيب كمبدأ جوهرى في نظرية المعرفة، وكذا عرض المعرفة الإنسانية بوصفها نموًا لا نهائية له.

قائمة المراجع:

- اليمنى طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر منهج العلم...منطق العلم، القاهرة: الهيئة، 1989.
- كارل بوبر، بحثًا عن عالم أفضل، تر: أحمد مستجير، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1966.
- اليمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، الكويت: مجلة عالم المعرفة، عدد 164، 2001.
- عادل مصطفى، كارل بوبر مائة عام من التنوير ونظرة عقل. بيروت: دار النهضة العربية، 2002.
- كارل بوبر، بحثًا عن عالم أفضل.
- محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، الفنية للطباعة والنشر، 1986.
- كارل بوبر، بحثًا عن عالم أفضل، تر: أحمد مستجير، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1966.
- ألان شالمرز، نظريات العلم، تر: الحسين سحبان وفؤاد الصفا، المغرب: دار توبقال للنشر، ط1، 2000.
- R. Bouveresse, Karl Popper ou le rationalisme critique, Paris : J. vrin, 1986.
- Karl Popper, **Objective knowledge**, Oxford university's press, London, 1979.
- Karl Popper, **Conjectures et réfutations**, la croissance de savoir scientifique, trad : Michelle Irène et Marc b. de Launay, Paris : Payot.
- Karl Popper, **conjonctures et réfutations**.
- Johsua et Dupin, **introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**, Paris : P.U.F, 1993.
- Karl Popper, **La connaissance objective**, trad : Jean Jacque Rosat, Paris : Flammarion, 1998.
- Karl Popper, **L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme**, trad : R. Bouveresse, Paris : Hermann, 1994.
- J. F. Malherbe, **la philosophie de Karl Popper et le positivisme logique**, Paris : P.U.F, 1976.
- Karl Popper, **La connaissance objective**.
- Bertier and Scardamaia, **The handbook of education and human development**, oxford: Torrance, 1996, p 485.
- Karl Popper, **La connaissance objective**.
- Karl R. Popper, **L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme**, trad : R. Bouveresse, Paris : Hermann, 1994.

- Karl Popper, **La connaissance objective**.
- Karl Popper : **L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme**.
- Karl Popper, **La connaissance objective**..
- M. Grawitz, **Méthode des sciences sociales**, Dalloz, 1996.
- Alain Chalmers, **qu'est ce que la science ?** Paris : la découverte, 1976.
- Fabien Blanchot, **Commentaire de la présentation du texte de Y. Doz**, fédération de recherche sur l'organisation et leur gestion, Volume 2, N : 3, 1999.
- Karl Popper, **La connaissance objective**..
- Karl Popper, **La connaissance objective**, p 90, voir aussi: Chalmers, qu'est ce que la science.

القبائل العربية في الجزيرة الفراتية العليا في تركيا

الباحث حسين بكر علي/جامعة الجنان، طرابلس، لبنان

ملخص:

يتناول هذا البحث دراسة السكان العرب في الجزيرة الفراتية العليا في تركيا الواقعة في الإقليم الرابع الذي وصفه الجغرافيون بأنه أعدل الأقاليم. وهي الجزء الشمالي لمنطقة ما بين النهرين أي دجلة والفرات،

ذلك أن الجزيرة الفراتية خضعت قبل الاسلام لسلطتي فارس وبيزنطة، وكانت المساحة التي تسيطر عليها كل منهما تتناسب مع قوتها، ومع الأوضاع الداخلية التي ترزح تحتها. وعلى هذا الشكل فإن منطقة الجزيرة لم تكن مستقرة في الفترة السابقة للإسلام بسبب الصراعات الطويلة التي دارت بين بيزنطة وفارس من أجل منافسة كل منهما على السيطرة عليها. وقد دفع سكان الجزيرة الفراتية ثمن عدم الاستقرار بسبب اضطراب الوضع السياسي، والصراعات الدينية التي سادت أجواء المنطقة بسبب تعدد الديانات، واختلاف المذاهب.

وجاء المسلمون لفتح الجزيرة الفراتية في الوقت الذي كان سكانها يعانون فيه من الضغوط النفسية، والاضطرابات الاجتماعية التي سببتها تلك الصراعات السياسية والدينية. فكان المسلمون الفاتحون المنقذ لسكان الجزيرة الفراتية بكافة فئاتهم العرقية والدينية من الظلم والطغيان اللذين مارسهما أباطرة بيزنطة وأكاسرة الفرس ضد سكانها.

ثم إن لموقع الجزيرة الفراتية الاستراتيجي، وموقعها على الحدود الفاصلة بين الامبراطورية البيزنطية والمناطق المفتوحة من قبل المسلمين جعل الخلفاء المسلمين يحكمون المرابطة فيها. وبرز دور أهالي الجزيرة في عمليات المرابطة في الثغور والدفاع عن حدود الخلافة الإسلامية، وساهموا مع أهالي الشام في حملات الصوائف والشواتي البرية والبحرية وفي الصراع ضد البيزنطيين.

كما ازدهرت النواحي الاقتصادية في الجزيرة الفراتية بعد الفتح الاسلامي لها بسبب تسامح المسلمين مع أهالي البلاد المفتوحة، وحسن معاملتهم لهم.

واشتهرت مدن الجزيرة كالموصل ونصيبين وماردين وجزيرة ابن عمر والرها والرقة لدى الرحالة والجغرافيين فوصفوها بأفضل الصفات، وكانت هذه المدن مراكز اقتصادية تجارية وزراعية وصناعية، ومراكز علمية وفكرية مهمة.

الكلمات المفتاحية: العرب في تركيا، الفتح الإسلامي، نصيبين، ماردين، دياربكر، ديارربيعة.

أهمية الموضوع:

1- هذه الدراسة هي محاولة علمية وأكاديمية، لتسليط الضوء على تاريخ الوجود العربي في الجزيرة الفراتية العليا في تركيا، لذا فإنها قد تسهم في الإثراء المعرفي والأكاديمي في هذا المجال.

2- تأتي أهمية الموضوع لما للجزيرة الفراتية ومدنها من أهمية تاريخية وكونها تعد ثغراً من ثغور المسلمين يحاذي دولتي فارس والروم ومنطلقاً لجيوش الفتح ومركزاً من مراكز تمويها.

أسباب اختيار البحث:

- 1- يعود سبب اختيار هذا الموضوع للبحث إلى أن الجزيرة الفراتية شكلت قطباً رئيساً في التاريخ الإسلامي، فقد شغلت دوراً مهماً في تاريخ الخلافة.
- 2- تسليط الضوء على هذا الموضوع الذي يحتاج إلى دراسات معمّقة.
- 3- تعريف القارئ بتاريخ القبائل العربية التي تقطن الجزيرة الفراتية العليا في تركيا.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى إظهار قدم الوجود العربي في الجزيرة الفراتية العليا في تركيا والغنية بطبيعتها الجغرافية والسكانية وما أنتجته هذا التنوع من حضارة علمية غنية وتاريخ العرب في تركيا وقبائلهم وعشائرتهم. وقد تم اعتماد المنهج التاريخي وذلك من خلال استعراض السياق التاريخي في مسيرة الوجود العربي وتاريخ الهجرات للجزيرة الفراتية العليا.

مقدمة:

السكان في الجزيرة، كانوا وما زالوا يتكونون من الفئات الرئيسية الأربع: العرب، التركمان، الأكراد، السريان. ومن مجموعات أخرى قليلة العدد إذ قورنت بها. ومجال البحث هنا هو العرب وقبائلهم. تميزت الجزيرة بمقومات عدة جعلتها موطناً للإنسان منذ القدم، فالموقع الجغرافي المتوسط، والمياه الوفيرة، والأرض الخصبة ساعدوا في استيطان السكان فيها، فأقاموا حضارات مزدهرة بقيت آثارها حتى وقتنا الحاضر، وهي تدل على عظمة تاريخها، وكانت الجزيرة أرضاً آمنة استقر عليها كثير من الأقوام كالعرب بمختلف قبائلهم كبني تغلب، وربيعه، وبكر، وبني شيبان، عقيل، وقضاعة، وأزد، وطيء، وكندة، وغيرهم الكثير. وكان لكثرة هذه القبائل وقوتها، وانتشار الدين الإسلامي واللغة العربية بين أفرادها، أن استطاعت أن تتغلب على بقية الأجناس المنتشرة في تلك المنطقة الجزيرية العامرة. استقرت قبيلة ربيعة في الشرق، وقبيلة مضر في الغرب، أما بكر فقد أقامت في الشمال. وعُرفت الجزيرة قبل الفتح الإسلامي بأسماء هذه القبائل العربية ف قيل: ديار ربيعة، ديار مضر، ديار بكر⁽¹⁾.

وتوجهت هذه القبائل نحو الجزيرة بعد أن تفرقت قبيلة قضاعة، فسكنت قراها وخالطوا أهلها وتكاثروا فيها، إلى أن أصبحت غالبية الجزيرة من هذه القبائل⁽²⁾ كما أن بني تغلب سكنوا في الجزيرة، أي ما يعرف بديار ربيعة، وكانت غالبية التغلبيين من النصاري⁽³⁾. والجدير بالذكر أن منازل تغلب كانت فيما بين الخابور والفرات ودجلة. وبالتحديد في المنطقة الواقعة بين قرقيساء وسنجار والموصل وماردين وحتى جزيرة ابن عمر شمالاً، وعانة وتكريت جنوباً⁽⁴⁾. وتعرف هذه المنطقة بديار ربيعة،

(1) ابن شداد، عز الدين أبو عبدالله محمد بن علي بن إبراهيم (ت: 684هـ/1285م)، الأعلام الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبارة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1411هـ/1991م، ج 3، ق 1، ص 40.

(2) ياقوت الحموي، بن عبد الله الرومي (ت: 626هـ/1229م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1397هـ/1977م، ج 2، ص 134.

(3) القلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد (ت: 821هـ/1418م)، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 2، 1400هـ/1980م، ص 187.

(4) شميساني، حسن، مدينة ماردين من الفتح العربي إلى سنة 1515م/921هـ، دار عالم الكتب، بيروت، ط 1، 1407هـ/1987م، ص 56-57.

وهذا ما أشار إليه ابن خلدون حين قال: "وكانت بلادهم "أي تغلب" في الجزيرة بجهات سنجار ونصيبين وتعرف بديار ربيعة، وكانت لهم شهرة وكثرة"⁽¹⁾. وماردين ودارا ونصيبين وسواها كانت من ديار ربيعة ومن منازل التغلبين الأوائل. وبنو تغلب هؤلاء كانوا مواليين لآل مروان وحلفاء لهم.

ومع توسع حركة الفتح الإسلامي وانتشارها في الجزيرة في عهد الخليفة عمر بن الخطاب τ في سنة 18هـ/639م، فقد دخلت قبائل عربية إليها وسكنت فيها، وكانت من بني تغلب، وإياد، والنمر وهذه القبائل كانت مع جيوش الفتح الإسلامي التي توجهت نحو الموصل، والجزيرة واستقرت هناك.

وعاشت هذه القبائل منذ أن حلت هناك في نزاع وتناحر مستمرين، وذلك من أجل الاستئثار بالأرض الخصبة والمياه الوفيرة، وزاد من حدة التناحر هذا، النزوح المستمر للقبائل الأخرى إلى تلك الجهات، فنتج عن ذلك حروب متواصلة.

وأصقاع الجزيرة هذه التي وصفها الجغرافيون بأنها جليلة وغنية كان لا بد أن تثير أطماع الجيران من أصحاب الديار من القبائل الأخرى، ومنها بالتحديد قبيلة قيس⁽²⁾.

كما أن عياض بن غنم τ القائد الإسلامي الذي توجه لفتح الجزيرة، بعد أن فتح سنجار أسكن فيها قوماً من العرب وأقطعهم أراضي منها ليثبتهم في المنطقة.

وفي عهد الخليفة الراشدي الثالث عثمان بن عفان τ انتقل إلى الموصل والجزيرة أعداد كبيرة من العرب، فأمر معاوية بن أبي سفيان وكان آنذاك والي الشام والجزيرة، بأن يرسل قبائل من العرب إلى المناطق النائية من الجزيرة⁽³⁾.

وقد تفاعلت هذه القبائل العربية القادمة مع أهالي البلاد، وشكلوا مزيجاً واحداً ساعد على نشر الدين الإسلامي واعتناقه من قبل الأهالي بسرعة كبيرة.

وعاش المسلمون والنصارى في بلاد واحدة تربطهم المحبة، وعمل المسلمون في الجزيرة على بناء المساجد والجوامع فيها، لمساعدة المسلمين الجدد على فهم الدين الإسلامي واتباع تعاليمه بشكل صحيح، فكانت هذه المساجد والجوامع مراكز عبادة وعلم، تخرج منها رجال علم وقضاء وفقهاء وشيوخ وأئمة.

وتم بناء هذه المساجد مع سنوات الفتح الأولى للجزيرة، فقام والي الجزيرة سعيد بن عامر ببناء مسجد الرقة ومسجد الرها، وسار على نهجه والي الجزيرة الجديد عمير بن سعد، فبنى المساجد في ديار مضر وربيعة⁽⁴⁾ وقد قام والي الموصل عرفجة بن هرثمة البارق في زمن الخليفة الراشدي الثاني عمر بن الخطاب τ ببناء المسجد الجامع في الموصل⁽⁵⁾.

سار الولاة على خطى من سبقوهم في بناء المساجد والجوامع لتكون منارة هداية لجميع أهالي الجزيرة ومما لا شك فيه أن هذا الخليط والمزيج من العرب شكل وحدة متلاحمة، أدت لإقامة حضارة مزدهرة في الجزيرة.

(1) القلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد، قلاند الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1402هـ/1982م، ص132.

(2) شمساني، مدينة ماردين، ص58.

(3) أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر البلاذري، فتوح البلدان، تحقيق: عبدالله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع، بيروت، مؤسسة المعارف، 1407هـ/1987م، ص238.

(4) البلاذري، المصدر نفسه، ص245.

(5) البلاذري، المصدر نفسه، ص465.

المبحث الأول - التعريف بمسعى الجزيرة الفراتية وموقعها وحدودها وتضاريسها:

أطلق الجغرافيون اسم الجزيرة على الجزء الشمالي من الأراضي المحصورة بين نهري دجلة والفرات⁽¹⁾ وما يتبعها من الأقاليم والمدن الواقعة غربي دجلة وشرقي الفرات، فهي تشكل الجزء الشمالي من العراق والشمالي الشرقي من سورية والجنوبي من بلاد الأناضول في تركيا⁽²⁾. وسبب تسميتها "جزيرة" كونها واقعة بين نهري دجلة والفرات، وتعرف بأنها "صحيحة الهواء جيدة الربيع والنماء واسعة الخيرات"⁽³⁾. وأطلق عليها أرض بلاد الرافدين وأيضاً حسب التسمية اليونانية "ميزوبوتاميا" أي بلاد ما بين النهرين⁽⁴⁾.

أما المناطق المجاورة للجزيرة الفراتية من جميع الجهات، فيذكرها بشيء من الدقة أبو الفداء الذي يقول: "فعلى هذا تكون بعض أرمينية و بعض الروم غربي الجزيرة وبعض الشام وبعض البادية جنوبها، والعراق شرقها وبعض أرمينية شمالها"⁽⁵⁾ ويمكن إيجاز حدود الجزيرة بأنه يحدها من الشمال بلاد أرمينية و بلاد بيزنطية ومن جهة الغرب بيزنطية وإقليم الشام ومن الجنوب البادية وبلاد الشام، ومن الشرق العراق ولقد كان لموقع الجزيرة الفراتية، أثر كبير على استقرار السكان بها فقد كانت منطقة فاصلة بين الإمبراطوريتين الفارسية والبيزنطية التي تنازعتها كل منهما. ويعرف ياقوت الحموي الجزيرة الفراتية بقوله: "هي المنطقة الواقعة بين دجلة، والفرات وتقع شمال العراق ومجاورة لبلاد الشام"⁽⁶⁾. والتي تمتد من تكريت على دجلة، إلى

(1) أبو الفداء، المؤيد عماد الدين إسماعيل بن محمد بن عمر (ت: 732هـ/1331م)، تقويم البلدان،

دار الطباعة السلطانية، باريس، 1246هـ/1830م، ص 273. الإصطخري، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد (ت: 340هـ/951م)، مسالك الممالك، مدينة ليدن الهولندية، مطبعة بريل، 1346هـ/1927م، ص 71. ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم، المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، ط4، دت، ص5.

(2) ابن شداد، عز الدين أبو عبدالله محمد بن علي بن إبراهيم (ت: 684هـ/1285م)، الأعلام الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبارة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1411هـ/1991م، ج 3، ق 1، ص 39.

(3) النصيبي، أبو القاسم بن حوقل (ت: 367هـ/977م)، صورة الأرض، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1412هـ/1992م، ص 189، ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي (ت: 626هـ/1229م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1397هـ/1977م، ج 2، ص 134.

(4) مجموعة من المؤلفين، الموسوعة العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1422هـ/2002م، ج 7، ص 597.

(5) أبو الفداء، تقويم البلدان، ص 273.

(6) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 134.

الحديثة وعانة على الفرات جنوباً، ثم تتجه شمالاً إلى منابع النهرين التي يقترب بعضها من بعض كثيراً⁽¹⁾. وتضم كل ما حوى النهرين من مدن كالموصل⁽²⁾ وسنجار⁽³⁾ وجزيرة ابن عمر⁽⁴⁾ ونصيبين⁽⁵⁾

ورأس العين⁽⁶⁾ وماردين⁽⁷⁾ وديار بكر (آمد)⁽⁸⁾ وميافارقين⁽⁹⁾ والرقعة⁽¹⁰⁾ والرها⁽¹¹⁾ وغيرها من المدن والبلدات، وقد ذكر القلقشندي حدود الجزيرة الفراتية فقال "يحيط بها الفرات من حدود بلاد الروم وهو طرف الحد الغربي الجنوبي للجزيرة، فيمتد الحد الجنوبي الغربي مع الفرات إلى ملطية⁽¹²⁾ إلى سميساط⁽¹³⁾ إلى قلعة الروم إلى البيره إلى منبج إلى السن إلى الرقة إلى قرقيبا إلى الرحبة إلى هيت إلى الأنبار، ثم يخرج الفرات عن تحديد الجزيرة ويعطف الحد من الأنبار وتكريت وهي على نهر دجلة إلى بالس، إلى حديثة على دجلة، إلى الموصل ثم يعطف الحد من الموصل، إلى جزيرة ابن عمر إلى آمد، ثم يسير الحد غرباً ممتداً بعد أن يتجاوز آمد، إلى حدود أرمينية، إلى حدود بلاد الروم، إلى الفرات عند ملطية من حيث وقع الابتداء فعلى هذا يكون بعض أرمينية وبعض الروم غربي الجزيرة وبعض الشام وبعض البادية جنوبها، والعراق شرقها وبعض أرمينية شمالها تتبع

(1) شميساني، مدينة ماردين، ص 14.

(2) الموصل: بالفتح وكسر الصاد: المدينة المشهورة العظيمة إحدى قواعد بلاد الإسلام قليلة النظير كبراً وعظماً وكثرة خلق وسعة رقعة فهي محط رحال الركبان ومنها يقصد إلى جميع البلدان في باب العراق ومفتاح خراسان ومنها يقصد إلى أذربيجان. قالوا وسميت الموصل لأنها وصلت بين الجزيرة والعراق وقيل وصلت بين دجلة والفرات وقيل لأنها وصلت بين بلد سنجان والحديثة وقيل بل الملك الذي أحدثها كان يسمى الموصل. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 5، ص 223-224.

(3) سنجان: مدينة مشهورة من نواحي الجزيرة بينها وبين الموصل ثلاثة أيام وهي في لحف جبل عال ويقولون إن سفينة نوح عليه السلام لما مرت نطحتة فقال نوح: هذا سنُّ جبلي جار علينا فسميت سنجان، قال ابن الكلبي: إنما سميت سنجان وأمد وهيت باسم بانها. المصدر نفسه، ج 3، ص 262.

(4) جزيرة ابن عمر: بلدة فوق الموصل بينهما ثلاثة أيام ولها رستاق مخصب واسع الخيرات وأحسب أن أول من عمرها الحسن بن عمر بن خطاب التغلبي وكانت له امرأة بالجزيرة وذكر قرابه سنة 250هـ، وهذه الجزيرة تحيط بها دجلة إلا من ناحية واحدة شبه الهلال. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 138.

(5) نصيبين: هي مدينة عامرة من بلاد الجزيرة على جادة القوافل من الموصل إلى الشام، المصدر نفسه، ج 5، ص 288. وقد وصفها ابن حوقل فقال هي من أجل بقاع الجزيرة وأحسنها. ابن حوقل، صورة الأرض، ص 191. وهي تقع في جنوب تركيا حالياً مقابل مدينة القامشلي في الجانب السوري.

(6) رأس العين: مدينة كبيرة مشهورة من مدن الجزيرة تقع بين حران، وديسر، ونصيبين، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 3، ص 14.

(7) ماردين: قلعة مشهورة على قنة جبل الجزيرة مشرفة على ديسر ودارا، ونصيبين، وذلك الفضاء الواسع وقدامها ريبض عظيم فيه أسواق كثيرة وخانات، ومدارس، وربط، وخانقاهات، ودورهم فيها كالدرج كل دار فوق الأخرى، وكل درب منها يشرف على ما تحته من الدور ليس دون سطوحهم مانع، وعندهم عيون قليلة الماء وجل شربهم من صهاريج معدة في دورهم والذي لا شك فيه أنه ليس في الأرض كلها أحسن من قلعتها ولا أحصن ولا أحكم، البغدادي، صفى الدين عبد المؤمن ابن عبد الحق (ت: 739هـ/1339م)، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1412هـ/1992م، ج 3، ص 1219. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 5، ص 39.

(8) آمد: أعظم مدن ديار بكر وأجلها قدراً وأشهرها ذكراً وأمد بلد قديم حصين ركين مبني بالحجارة السود على نهر دجلة محيطة بأكثره مستديرة به كالهلال. المصدر نفسه، ج 2، ص 56. ابن حوقل، صورة الأرض، ص 201. وهي اليوم في عداد الأراضي التركية.

(9) ميافارقين: أشهر مدينة بديار بكر، ومعنى اسم ميافارقين (ميّا) اسم الأودية (وفارقين) اسم امرأة بنتها فكأنهم يقولون أودية فارقين، ابن شداد، الأعلاق الخطيرة، ج 3، ق 1، ص 260. وتقع اليوم في تركيا واسمها حالياً سيلفان (silvan).

(10) الرقة: هي مدينة مشهورة على الفرات بينها وبين حران ثلاثة أيام معدودة في بلاد الجزيرة لأنها من جانب الفرات الشرقي. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 3، ص 59.

(11) الرها: مدينة بالجزيرة بين الموصل والشام بينهما ستة فراسخ سميت باسم الذي استحدثها وهو بالرها بن البلندي ابن مالك بن دعر، المصدر نفسه، ج 3، ص 106. وبعد ذلك سميت بأورفا أيام العثمانيين.

(12) ملطية: بلدة مشهورة من بلاد الروم وهي تتاخم بلاد الشام وهي للمسلمين ونغر من نغورهم. المصدر نفسه، ج 5، ص 192.

(13) سُميساط: مدينة على شاطئ الفرات الغربي في طرف بلاد الروم. المصدر نفسه، ج 3، ص 258.

إقليم الجزيرة⁽¹⁾ [وتنقسم الجزيرة الفراتية إلى عليا وسفلى وتضم العليا أهم المدن وهي: الرقة، رأس العين، حران، الرها، ماردين، ميافارقين، آمد، نصيبين، الموصل، سنجار، جزيرة ابن عمر، وأما السفلى فتضم مدن: الرمادي، الحلة، تكريت، هيت، وغيرها من المدن، وموضوع البحث سيكون عن مدن الجزيرة الفراتية العليا في تركيا] وقد وصف الجزيرة ابن حوقل فقال: الجزيرة إقليم جليل بنفسه شريف بسكانه، كانت معدن الأبطال، وعنصر الرجال وينبوع الخيل⁽²⁾.

ويطلق البعض على الجزيرة الفراتية اسم " أقور " أو "أثور" ويظهر أن هذا الاسم كان مستعملاً قبل الإسلام عند غير العرب بدليل أن أكثر المؤرخين والرحالين لم يستعملوا هذا الاسم، إلا ما كان من المقدسي، حيث جعل عنوان الحديث عن إقليم الجزيرة الفراتية جملة " إقليم أقور " في كتابه "أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم"⁽³⁾ وحين تحدث ياقوت الحموي في كتابه معجم البلدان عن كلمة " أقور " ذكر أن هذا الاسم يطلق على كورة من كور الجزيرة⁽⁴⁾ ولعل هذه الكورة هي الموصل حيث أورد في موضع آخر أن الموصل كانت تسمى بـ "أثور" أو "أقور" ولم يجزم بذلك حيث قال " أو يطلق على الجزيرة بأسرها"⁽⁵⁾.

وقد حاول ابن شداد أن يزيل الشك عما تردد فيه ياقوت الحموي. حيث ذكر أن الجزيرة تعرف بجزيرة أثور لمدينة كانت تسمى بهذا الاسم، أثارها باقية قريباً من الموصل⁽⁶⁾.

وترجع تسمية الإقليم بـ " الجزيرة الفراتية " إلى أن نهر الفرات يحيط به من جهات الغرب، والشمال، والجنوب، ويمتد الفرات في أراضي الجزيرة أكثر من امتداد دجلة فيها، وعلاوة على ذلك فإن البعض يشير إلى أن المدن الفراتية الواقعة غربي الفرات تنسب إلى الجزيرة، وهذا ما يجعل المدن والقرى الواقعة على جانبي الفرات الشرقي والغربي تشكل نسبة كبيرة من أرض الجزيرة فلعل ذلك أيضاً مما يسوغ إطلاق هذا الاسم على الجزيرة بأسرها من باب إطلاق الخاص على العام لاسيما إذا كان هذا الخاص يشكل نسبة كبيرة من هذا العام⁽⁷⁾.

وقد تميزت الجزيرة الفراتية منذ القدم وحتى حقب متأخرة من العصور الإسلامية بموقعها الجغرافي و(الاستراتيجي) المهم، فهي صلة الوصل بين بلاد الشام والعراق من جهة، كما أن ثغورها ربطتها بالبلاد المجاورة كالدولة البيزنطية من جهة أخرى.

وقد تميزت بالموارد الطبيعية التي ساعدتها على تكوين موارد اقتصادية من إنتاجها المحلي، بالإضافة إلى غناها السكاني المتنوع بين طوائف متعددة، مما جعلها تختلف عن غيرها بالصيغة السكانية وبالتمازج الذي حصل بين هذه الطوائف وأنتج مجتمعاً متحضراً واشتهرت مدن الجزيرة: كالموصل وماردين ونصيبين والرقة والرها لدى الرحالة والجغرافيين فوصفوها بأفضل الصفات، وكانت هذه المدن مراكز اقتصادية تجارية، وزراعية، وصناعية، ومراكز علمية، وفكرية مهمة.

(1) القلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد (ت: 821 هـ / 1418 م)، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1340 هـ / 1922 م، ج 4، المقالة الثانية، ص 314.

(2) ابن حوقل، صورة الأرض، ص 191.

(3) المقدسي، شمس الدين أبو عبد الله محمد (ت: 380 هـ / 990 م)، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، مدينة ليدن الهولندية، مطبعة بريل، ط 2، 1324 هـ / 1906 م، ص 136.

(4) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 1، ص 92.

(5) المصدر نفسه، ج 1، ص 238.

(6) ابن شداد، الأعلام الخطيرة، ج 3، ق 1، ص 4.

(7) الخرغان، عبدالله بن عبدالرحمن بن زيد، إقليم الجزيرة الفراتية في عهد الدولة الأموية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التاريخ، 1409 هـ / 1989 م، ص 5.

ينقسم إقليم الجزيرة الفراتية على أساس وجود القبائل العربية التي دخلت الإقليم قبل الإسلام، حيث ينقسم إلى ثلاث ديارات ونسب كل قسم إلى القبيلة التي سكنته وهذه الأقسام هي: ديار بكر، ديار ربيعة، وديار مضر. (1) فبكر (2) وربيعة (3) ومضر (4)، قبائل عربية كبيرة سكنت الجزيرة الفراتية منذ القدم، فاصطبغت أراضي الجزيرة باسمها فديار بكر تقع في شمالي الجزيرة، وهي بلاد واسعة كثيرة الخيرات تنسب إلى بكر بن وائل، وحدودها غرب دجلة من بلاد الجبل المطل على نصيبين إلى دجلة وأهم مدنها: آمد، ماردين، ميّافارقين، حصن كيفا (5)، أرزن (6) (7). وتقع ديار ربيعة إلى الشرق والجنوب من أراضي الجزيرة بين الموصل ورأس العين، وهي أكثر ديار الجزيرة اتساعاً، وفيها أعظم المدن قاعدتها الموصل ومن مدنها: نصيبين، جزيرة ابن عمر، رأس العين، سنجار، دارا (8)، كفرتوتا (9)، بلد (10)، أذمة (11)، دُنَيْسَر (12)، الخابور (13) (14).

- (1) ابن شداد، الأعلاق الخطيرة، ج 3، ق 1، ص 40، المقدسي، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ص 137. شمساني، مدينة ماردين، ص 15.
- (2) بكر: قبيلة عظيمة من العدنانية تنسب إلى بكر بن وائل ابن قاسط بن هنب بن أقصى بن دعبي بن جديلة بن أسد بن ربيعة بن نزار بن معد بن عدنان، عمر رضا كحالة، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 8، 1418 هـ/ 1997 م، ج 1، ص 93.
- (3) ربيعة: حي من مضر من العدنانية، وهم بنو ربيعة بن نزار بن مضر، المصدر نفسه، ج 2، ص 424. ابن حزم الأندلسي، علي بن أحمد بن سعيد، جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط 5، دت، ص 10.
- (4) مضر: قبيلة عظيمة من العدنانية نسبة إلى مضر بن نزار بن معد بن عدنان وامتدت ديارها بالقرب من شرقي الفرات نحو حران والرقعة وشمشاط وكانت ديارهم بالجزيرة بين دجلة والفرات، ابن حزم، المصدر نفسه، ج 3، ص 1107. الحسن بن أحمد ابن يعقوب الهمداني، صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد الحوالي، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط 1، 1410 هـ/ 1990 م، ص 75.
- (5) حصن كيفا: بلدة مشرفة على دجلة، بين آمد وجزيرة ابن عمر، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 265، وهي عبارة عن قلعة عظيمة وحصينة، ابن حوقل، صورة الأرض، ص 202. والشائع الآن من اسمها في تركيا "حسن كيف".
- (6) أرزن: مدينة مشهورة قرب خلاط ولها قلعة حصينة وكانت من أمر نواحي أرمينيا وقد عدّ قوم أرزن من أطراف ديار بكر مما يلي الروم وقوم يعدونها من نواحي الجزيرة، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 1، ص 150.
- (7) ابن شداد، الأعلاق الخطيرة، ج 3، ق 1، ص 6.
- (8) دارا: بلدة بين نصيبين وماردين، وهي ذات بساتين ومياه جارئة. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 418. وهي في تركيا.
- (9) كفرتوتا: قرية كبيرة من أعمال الجزيرة بين دارا ورأس العين. المصدر نفسه، ج 4، ص 468.
- (10) بلد: مدينة فوق الموصل على دجلة، وهي ذات مزارع كثيرة، المصدر نفسه، ج 2، ص 481.
- (11) أذمة: من ديار ربيعة قرية قديمة، وفيها نهر يشقها وينفذ إلى آخرها وعليه في وسط المدينة قنطرة معقودة بالصخر والجص وعليه رحي ماء، المصدر نفسه، ج 1، ص 132.
- (12) دنيسر: بلدة عظيمة مشهورة من نواحي الجزيرة قرب ماردين بينهما فرسخان، ولها اسم آخر يقال لها قوج حصار، المصدر نفسه، ج 2، ص 478.
- (13) الخابور: اسم لنهر كبير بين رأس عين والفرات من أرض الجزيرة وهو ولاية واسعة وبلدان جمة غلب عليها اسمه فنسبت إليه من البلاد قرقيسيا وماكسين والمجدل وعربان، وأصل هذا النهر من العيون التي برأس عين وينضاف إليه فاضل الهرماس ومد، وهو نهر نصيبين فيصير نهراً كبيراً ويمتد فيسقي هذه البلاد ثم ينتهي إلى قرقيسيا فيصب عندها في الفرات. المصدر نفسه، ج 2، ص 334.
- (14) ابن شداد، الأعلاق الخطيرة، ج 3، ق 1، ص 5.

أما ديار مضر فهي غرب الجزيرة في حوض الفرات الأوسط، ومن أهم مدنها: حرّان⁽¹⁾، الرها، الرقة، سَروج⁽²⁾، قرقيسيا⁽³⁾، بالس⁽⁴⁾، سُميساط، هيت⁽⁵⁾، عانة⁽⁶⁾⁽⁷⁾.

وكثيراً ما ذكر الجغرافيون ديار ربيعة وبكر معاً باسم ديار ربيعة، ويردون السبب في ذلك إلى أن القبيلتين من ربيعة، فابن حوقل قال: فأما الجزيرة التي بين دجلة والفرات فتشتمل على ديار ربيعة ومضر⁽⁸⁾ كما أن ياقوتاً الحموي ذكر أن الجزيرة تشتمل على ديار مضر وديار بكر⁽⁹⁾.

المبحث الثاني - قدم الوجود العربي في الجزيرة الفراتية:

تعدُّ الجزيرة الفراتية من أقدم الأقاليم التي سكنتها قبائل العرب، سواء كانوا من أهل الحضرة أم من أهل المدر، إذ كانوا يجدون فيها ما يلائم ويصلح لمعاشهم البسيط ولرعي مواشهم، فينتقلون فيها من مكان إلى آخر من دون أن يتعرضوا لاستقلالهم أحد، أو يتدخل في أمورهم غير شيوخهم وأمراء عشائرتهم، وقد أنشؤوا فيها حضارة عريقة، ما زالت آثارها شاخصة إلى يومنا هذا مع مرور عشرات القرون من السنين، كما تركوا أثرهم الواضح وطابعهم العربي المميز في حياة هذا الإقليم، وكان لهم نتاجهم الأدبي العربي الخالص، وأبرز ما وصلنا منه شعر الشاعر التغلبي عمرو بن كلثوم أحد أصحاب المعلقات السبع الذي كان من مواليد الجزيرة الفراتية.

وتدل أعلامها وأسماء مواضعها على قدم الوجود العربي فيها كباعربايا أو بيث عربايا في المصادر السريانية، وهو اسم لثلاثة أماكن يسكنها العرب منذ القدم، وأطلقت المراجع الفارسية على منطقة نصيبين وما حولها اسم عربستان، أي بلاد العرب، كما أطلق سترابو (ت: 23م) الجغرافي المعروف على مناطق الجزيرة في جنوب المنطقة الكردية اسم بلاد العرب، والأسماء المتداولة بين العرب منذ صدر الإسلام لأقسام الجزيرة التي ثبتها البلدانيون والمؤرخون العرب القدامى بعد ذلك في مؤلفاتهم هي ديار ربيعة وديار مضر وديار بكر، ويشير إسمها إلى أصل ساكنها، وهو دليل واضح على أن العرب يشكلون أكثرية سكانية منذ القدم.

إن سكنى القبائل العربية في الجزيرة الفراتية يعود إلى عدة قرون قبل الإسلام، حيث هاجروا إليها من موطنهم الأصلي شبه الجزيرة العربية، واستقروا في مناطق مختلفة منها، وكانت هجراتهم إلى إقليم الجزيرة متواصلة وفي مراحل تاريخية متباينة، حيث كانت تلك الأرض تمثل امتداداً طبيعياً ومقداراً حيويماً لهم، وكانت الجزيرة العربية يوم ذاك تمثل خزاناً هائلاً يزدحم بالسكان، فلم يجد بداً من إفاضة ما يزيد على حاجته، وكان انتقال الجماعات البشرية جملة أو أفراداً ظاهرة عامة في الشرق، فلم يقتصر نشاط المجتمع العربي في شبه جزيرة العرب على تنقل الأفراد، أو على هجرات القبائل وتمازجها داخل الجزيرة فحسب، وإنما تعدى ذلك إلى أطرافها، وكان هناك تمدد لا ينقطع نحو الأطراف الشمالية خصوصاً، وقد يكون هذا التمدد

(1) حرّان: مدينة مشهورة من جزيرة أقور وهي على طريق الموصل والشام. وقيل إن أول من بناها هاران أخو إبراهيم عليه السلام، وكانت منازل الصابئة، وعلا شأنها في عهد مروان بن محمد. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 234. وهي اليوم في عداد الأراضي التركية.

(2) سروج: بلدة قريبة من حران من ديار مضر. المصدر نفسه، ج 3، ص 216. وتقع في الأراضي التركية.

(3) قرقيسيا: بلد على نهر الخابور عند مصب في نهر الفرات. المصدر نفسه، ج 4، ص 428.

(4) بالس: بلد بين حلب والرقة وكانت على ضفة الفرات الغربية. المصدر نفسه، ج 1، ص 328.

(5) هيت: سميت بذلك لأنها هوة في الأرض، هي بلدة على الفرات فوق الأنبار مجاورة للبرية، المصدر نفسه، ج 5، ص 420.

(6) عانة: بلد مشهور بين الرقة وهيت، وهي مشرفة على الفرات. المصدر نفسه، ج 4، ص 72.

(7) ابن شداد، الأعلام الخطيرة، ج 3، ق 1، ص 6. الإصطخري، مسالك الممالك، ص 53.

(8) ابن حوقل، صورة الأرض، ص 189.

(9) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 134.

بطيئاً لا يُشعر به أحياناً، وواضحاً أحياناً حتى يثير النزاع والخصومات، ولكنه في كل الأحوال كان متصلاً وقل أن يتوقف، وبذلك كانت جزيرة العرب مصدراً أساسياً لكل الموجات العربية والأقوام العربية القديمة ومنذ الألف الرابع قبل الميلاد، وكان الآراميون الذين استوطنوا الجزيرة الفراتية وبعض مناطق سورية آخرهم، وشكلوا ثقلاً بشرياً مهماً في الجزيرة، ترك آثاره الثقافية والحضارية فيها وفي عموم المنطقة منذ هجرتهم إليها. وتعد سنة (612 ق.م) وهي السنة التي سقطت فيها نينوى وزالت دولة الآشوريين بداية لهجرات عربية ضخمة أخرى إلى الجزيرة الفراتية، فقد حدثت هجرة واسعة إلى الجزيرة، امتدت شمالاً إلى نصيبين وديار بكر، وإلى ما وراء الرها وسهل أنطاكية، حتى صارت الأقاليم الشمالية لما بين النهرين بعد قرن من سقوط نينوى تُعرف باسم عربايا، وقد أقامت بعض القبائل العربية إمارات مستقلة في الجزيرة، منها إمارة الحضرة التي حكمها سلالة عربية مدة ثلاثة قرون، وكان أول حكامها أميراً عربياً اسمه سنطروق، ورد ذكره في نقوش اكتشفت هناك، نصت على أن أباه يدعى نصرأ وأن لقبه "ملك العرب"، واستناداً إلى الطبري فإن حكام هذه الدولة كانوا من قبائل قضاة⁽¹⁾، ويروي ياقوت الحموي: "إن بني قضاة لما افترقوا سارت قبيلة منهم إلى أرض الجزيرة، وعلمهم ملك يقال له الضيزن بن جهلمة أحد الأحلاف، فنزلوا في مدينة الحضرة"، واستمرت مملكة الحضرة حتى حكم الملك الساساني سابور الأول (241-272م)⁽²⁾.

وتشير بعض الدراسات إلى أن العرب استقروا على ضفاف دجلة والفرات منذ العصور السابقة للميلاد، فقد استقر الآشوريون- وهم فرع من الأقوام العربية القديمة التي كانت تقطن أصلاً في شبه الجزيرة العربية وهاجروا منها- في الجزء الشمالي من العراق. ولا يعرف بالضبط متى كانت هجرة هؤلاء العرب.

استطاع الآشوريون أن يؤسسوا مملكة آشور التي استمرت من (2000-612 ق.م) واتخذوا من نينوى عاصمة لدولتهم. وبسبب استقرار هؤلاء الآشوريين في الجزيرة الفراتية أطلق عليها اسم جزيرة آشور، أو آثور، أو آقور.

وقد تمكن الآشوريون من توسيع مملكتهم خلال المدة التي حكموا فيها المنطقة، والتي بلغت من القوة بحيث سيطرت في مرحلة اتساعها على منطقة الشرق الأوسط كلها، ومن ضمنها آسيا الصغرى، وسواحل إيجه، ومضرب، والخليج العربي، وعيلام، هذا عدا فتوحاتهم للمناطق الجبلية في الشرق والشمال حتى بلاد أرمينية، وكانت لهم أربعة عواصم اتخذوها خلال مدة حكمهم: العاصمة الأولى آشور، والثانية كالح، وتقع شرقي الموصل، والثالثة نينوى، والرابعة دورشروكين شمال شرقي الموصل.

ومن الموجات العربية القديمة الأخرى التي استقرت في منطقة الجزيرة الفراتية، الكلدانيون الذين أسسوا مملكة لهم استمرت زهاء قرن من الزمان بين سنتي (626-539 ق.م)⁽³⁾.

يبدو أن سيطرة القبائل العربية على منطقة الجزيرة الفراتية كان في زمن سيطرة ملوك الطوائف الفرثيين والسلوقيين. ويؤكد ذلك ما ذكره جواد علي من أن القبائل العربية سيطرت على شواطئ الفرات وهيمنت عليها في أيام السلوقيين⁽⁴⁾. كما يشير أحمد سوسة إلى أن النفوذ العربي في هذه الحقبة امتد إلى ما وراء مدينة سنجار فوصل إلى الخابور ونصيبين. وبذلك يمكن القول إن مرحلة النفوذ العربي بدأت خلال مرحلة الاضطرابات التي كانت قائمة في منطقة الجزيرة، بسبب ما كان بين ملوك الطوائف والسلوقيين من خلاف. فأنشأت القبائل العربية حكومات يمكن أن نطلق عليها مصطلح مشيخة أو إمارة. وكان حجم هذه المشيخات يتوسع أو يتقلص بحسب قوة الحكام⁽⁵⁾.

(1) الكعبي، عبد الحكيم، الجزيرة الفراتية وديارها العربية، دمشق، صفحات للنشر، ط1، 1430هـ/2009م، ص 49-50.

(2) ياقوت، معجم البلدان، ج2، 267.

(3) العمري، الجزيرة الفراتية من الفتح الإسلامي حتى نهاية الدولة الأموية، ص 53-54.

(4) علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، 1400هـ/1980م، ج2، ص 604.

(5) المرجع نفسه، ج2، ص 600.

ويظهر من جغرافية سترابو أن أرض الجزيرة ومنطقة الفرات والبادية المتصلة بالشام كانت في حكم سادات القبائل. وكان أتباعهم من العرب يشتغلون بالرعي، وبعضهم يشتغل بالزراعة وآخرون بالتجارة، وقسم منهم كانوا أعراباً يتنقلون في البادية. وقد استغل هؤلاء العرب طبيعة أرضهم فكانوا يجبون العشر من التجار، أو يشتغلون هم أنفسهم بالاتجار، أو يقومون بنقل التجارة لحساب غيرهم من التجار⁽¹⁾.

لم يتوقف العرب عند حدود المشيخات، بل تعدوه إلى إنشاء إمارات عربية في الجزيرة وعلى أطرافها، ومن تلك الإمارات إمارة الحضر، التي تأسست في القرن الثالث قبل الميلاد. ثم أصبحت فيما بعد مملكة الحضر.

كما نشأت إمارة الرها وتطورت إلى مملكة في سنة (142 ق.م)، واستمرت حتى سنة (216م)، حيث ضمها الرومان إليهم بعد القضاء على آخر ملوكها.

وظهرت إمارة عربية في سنجار في نفس المرحلة التي قامت فيها مملكة الرها، وزال حكمها في عهد حاكمها (معنو) سنة (115م) على يد الرومان⁽²⁾.

على الرغم من تلاشي الممالك العربية، والإمارات التي أنشأها العرب في بعض مدن الجزيرة الفراتية، إلا أن العرب ظلوا يقطنون المنطقة، كما استمر نفوذهم قوياً فيها لدرجة أن بعض القبائل العربية المستقرة في المناطق الواقعة تحت سيطرة بيزنطة عرضت على الإمبراطور البيزنطي يوليان خدماتها ضد الفرس سنة (363م). وعقد بينهما ما يشبه الاتفاق الذي يوضح العلاقات بين الطرفين، وكان ضمن بنوده أنه إذا حدث أن أحل أحد الطرفين بالاتفاق، فإن ذلك يؤدي إلى خروج الطرف الآخر عليه. وفي هذا ما يدل على قوة العرب وأثرهم في المنطقة.

وعلى العموم فقد كان العرب يحالفون القوى الكبيرة المؤثرة في المنطقة، ويقدمون لها الخدمات مقابل الحصول على الأرزاق. من ذلك ما يذكره أحد مرافقي الإمبراطور البيزنطي يوليان، بأن الجيش البيزنطي عندما غادر الرقة في سنة (361م) في طريقه إلى قرقيسيا، وقف ينتظر وصول المساعدات العربية التي كانت بحاجة إليها. وهناك توافدت إليه زعماء القبائل العربية فانضموا إلى قواته، مقابل دفع أرزاقهم. وحين حرم البيزنطيون العرب من أرزاقهم، قاموا بغارات على الجيش البيزنطي، وتسببوا في تقهقر القوات البيزنطية وإبعادها عن الحدود الفارسية. وهذا دليل على مكانة العرب كقوة عسكرية في منطقة الجزيرة في تلك المرحلة.

كما انضمت مجموعة من القبائل العربية إلى الفرس، وساهمت معهم في القتال ضد بيزنطة. وساهم أيضاً عرب الحيرة بقيادة المنذر بن النعمان في قتال الفرس للبيزنطيين.

وعقدت القبائل العربية أيضاً مع الفرس معاهدات في بعض الأحيان، لتوضيح العلاقات بين الطرفين. وأهمها دفع الأرزاق للعرب مقابل وقوفهم مع الجيوش الفارسية. كما فعل العرب الذين تحالفوا مع البيزنطيين من قبل.

وعلى الرغم مما هو معروف عن انقسام ولاء العرب بين الفرس والبيزنطيين. فإن هذا الانقسام لم يكن واضحاً بشكل كبير في القرن الرابع الميلادي، ذلك أن الغساسنة عُرفوا بولائهم للبيزنطيين، وصل نفوذهم في بعض مراحل حكمهم إلى أرض الجزيرة الفراتية، وتحالف قسم منهم مع الفرس، ووقفوا في وجه أبناء قبيلتهم الذين تحالفوا مع بيزنطة.

(1) المرجع نفسه، ج 2، ص 606.

(2) العمري، الجزيرة الفراتية من الفتح الإسلامي حتى نهاية الدولة الأموية، ص 56.

كان عدد القبائل العربية في منطقة الجزيرة في نمو مستمر، ويرجع ذلك إلى تتابع هجراتهم. فقد تدفقت القبائل العربية إلى المنطقة إبان سيطرة البيزنطيين والفرس عليها، وأبرز تلك الهجرات هجرة بطون من قبائل الأزدي التي لحقت بمن سبقها منهم إلى المنطقة، ومن تلك البطون ربيعة، وعمران، وبنو عمر بن عدي، وبنو حوالة بن الهنو⁽¹⁾. ولحقت قضاة بمن سبقها منهم، ونزلت ببعض مدن الجزيرة وأطرافها، وقد أوضح البكري في إحدى رواياته مناطق نزول قضاة وبتونها فقال: "وسارع عمرو بن مالك التيزيدي في تزويد وعشم ابني حلوان بن عمران، وجماعة من علاف إلى أطراف الجزيرة، ثم خالطوا قراها وعمرانها وكثروا بها...". ونزلت بعض بطون قضاة أرض عبقر وامتدت إلى آمد، وميافارقين⁽²⁾.

كما تتابعت بطون نزار بن معد إلى منطقة الجزيرة، وقد خرجت إباد وبتونها من تهامة، ونزلت على ضفاف الفرات، وخالطوا أرض الجزيرة، ونزل بعضهم منطقة الموصل واستقروا بين الحصنين في قرية الحرجية⁽³⁾. وخرجت بكر بن وائل من ظواهر نجد وأطراف الحجاز وتهامة، وانتشرت في بادئ الأمر باليمامة إلى أطراف العراق ومناصرها، وناحية الأبله، إلى هيت، وما والاها من البلاد. ثم نزلت أرض الجزيرة⁽⁴⁾. في حصن كيفا، وآمد وميافارقين، وسعرت، وحيزان، وما تخلل ذلك من البلاد، وأطلق على المنطقة التي نزلوها اسم ديار بكر⁽⁵⁾ ولحقت عنزة، وضبيعة ببكر بن وائل.

وفي نفس المرحلة التي خرجت فيها قبيلة بكر إلى الجزيرة الفراتية خرجت قبيلة تغلب⁽⁶⁾. وقد أوضحت بعض الدراسات بأن هجراتهم كانت في مرحلة حكم ذي نواس على اليمن أي حوالي سنة (480م). ويرى كندرمان بأن استقرار تغلب في منطقة الجزيرة استغرق قروناً، ذلك أن هجرتهم كانت بطيئة وعلى مراحل ولم تنته إلا في العهد الإسلامي، واستقروا في المنازل التي عرفت فيما بعد باسم ديار ربيعة. وقد اعتنقت تغلب النصرانية التي انتشرت في منطقة الجزيرة الفراتية، وظلت على نصرانيتها حين فتح المسلمون الجزيرة ودخلت تحت طاعتهم. إلا أنها رفضت دفع الجزية للمسلمين، ووافقت على دفع الصدقة مضاعفة⁽⁷⁾. ومما يؤكد استقرار تغلب في منطقة الجزيرة امتنانها للزراعة وتربية المواشي، حتى وصفهم البلاذري تبعاً لذلك بانهم أصحاب حروث ومواشي.

استمر سيل الهجرات العربية في التدفق إلى منطقة الجزيرة، فلحق عدد آخر من بطون ربيعة بمن سبقهم من بكر وتغلب، ونزلوا فيها. فقد خرجت النمر وغفيلة اللتان كانتا في عارض اليمامة فنزلتا عانة وما دونها، إلى بلاد بكر بن وائل وما خلفها من بلاد قضاة⁽⁸⁾ كما خرجت قبيلة مضر إلى الجزيرة الفراتية بعد خروج ربيعة. فقد ذكر البكري أن قبيلة مضر لم تزل في منازلها من تهامة، وأن هجرتهم من منازلهم كانت بعد خروج ربيعة من تهامة. ومن المحتمل أن هجرات مضر إلى منطقة الجزيرة الفراتية قد تمت على مراحل كما هو حال ربيعة وبتونها.

ونزلت طيء فيها، وكذلك كل من النمير، وعقيل، وتنوخ في القرن الخامس الميلادي، واستقروا في بادية سنجار، واعتنق أكثرهم النصرانية، وانشؤوا لهم كنائس وأديرة عديدة⁽⁹⁾.

(1) المصدر نفسه، ص 57-58.

(2) البكري، معجم ما استعجم، ج 1، ص 22-23.

(3) المصدر نفسه، ج 1، ص 71.

(4) المصدر نفسه، ج 1، ص 85-86.

(5) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 494.

(6) البكري، معجم ما استعجم، ج 1، ص 85-86.

(7) الكعبي، الجزيرة الفراتية وديارها العربية، ص 123.

(8) البكري، معجم ما استعجم، ج 1، ص 86.

(9) المصدر نفسه، ج 1، ص 87.

وهكذا يمكن القول بأن الجزيرة الفراتية كانت عربية بغالبية سكانها في العصور التي سبقت الإسلام، فقد سكنتها قبائل يمانية وقيسية، ومنهم من استقر، ومنهم من عاش حياة البداوة. وأشهر القبائل المستقرة الأزد، وطيء، وقضاعة، وإياد، وبكر، وتغلب، وشيبان، وعنزة، وضبيعة، والنمر، وغفيلة، وعقيل، وتنوخ، وغيرها.

المبحث الثالث - تواريخ الهجرات وأسبابها:

أ. تواريخ الهجرات العربية إلى الجزيرة الفراتية:

تفرقت تلك القبائل العربية بعد أن كثرت بطونها، فتوزعت على بلاد العرب، وتشير المصادر الأولى إلى ثلاث هجرات رئيسة إلى الجزيرة الفراتية:

1. الهجرة الأولى:

حدثت في القرن الثالث الميلادي بسبب الصراع القاسي بين قبائل إياد وربيعة ومضر، ما أدى إلى أن تغادر بعض عشائر من إياد سهل تهامة متجهين نحو العراق، وليقيموا هناك رداً من الزمن، ثم يتوجهوا شمالاً ليستقر بهم الأمر في تكريت في أعلى السواد جنوب الجزيرة الفراتية، بينما غادرت مجموعات أخرى من إياد إلى الموصل ومناطق مختلفة من الجزيرة، ليجدوا هناك أبناء عمومهم من بكر بن وائل قد استقروا قبلهم فيها.

ولقبيلة إياد بن نزار خبر مطول في كتب التاريخ والأدب، يتحدث بالتفصيل عن قصة رحيلهم عن موطنهم الأصلي تهامة، ومع الاختلاف بين بعض الروايات فإن المتفق عليه أن إياداً، بعد أن كثر عددهم، خالفوا إخوتهم من مضر وربيعة، ما كان سبباً في نشوب نزاع بينهم، أدى إلى خروج إياد من تهامة، وبعد أن طال بهم التطواف انتهى أمرهم بالوصول إلى سواد العراق، ثم استطلوا على الفرات، حتى خالطوا أرض الجزيرة، ووقعت بينهم وبين الفرس الدولة الساسانية حروب أدت إلى جلائهم عن أرض العراق إلى إقليم الجزيرة، وقد هلك كثير منهم في هذه الحروب، وتشتت جمعهم، ونزلت طوائف منهم أطراف الشام، ولحق فريق منهم ببلاد الروم.

ويروي المسعودي أن سابور بن هرمز المعروف بـ سابور ذي الأكتاف (310-379م) ملك الفرس لم يرق له ما كان لإياد من غلبة على أرض السواد، كانت سيدة الموقف فيه بعد وفاة هرمز، وكانت إياد تصيف بالجزيرة وتشتي بالعراق، فأراد سابور الإنتقام من إياد وإخضاعها للساسانيين، وينسب إلى رجل من إياد يدعى لقيط شعر ينذر به قومه، ويخبرهم بقوم الفرس، وكان لقيطاً حبيساً عندهم. ولكن إياد استمرت بغاراتها على الفرس، ولم يأخذوا الحذر بما كتب لهم، فوجه إليهم كتاباً آخر يخبرهم فيه أن الفرس عسكروا وحشدوا، وأنهم سائرون إليهم، ومع أن إياد لم تحفل بإنذاره، إلا أن موقف لقيط هذا كان يمثل بادرة وعي عند العربي في تلك الحقبة المتقدمة، وقد فاجأت جيوش سابور إياداً، وأوقعت فيهم، ولم ينج منهم إلا من لحق بأرض الروم، وخلع سابور بعد ذلك أكتاف من ظفر بهم من العرب، فسعي سابور ذا الأكتاف، ويبدو من تلك الروايات أن إياداً كانت قد استقلت في تلك الحقبة في أرض الجزيرة التي سكنها منذ زمن، ولم تخضع لسلطان الفرس⁽¹⁾. وفي رواية أخرى للمسعودي ملخصاً أن إياداً رجعت من أرض الروم بعد وفاة سابور ذي الأكتاف، ولكنها دخلت ضمن قبائل ربيعة من ولد بكر بن وائل، حيث عظم شأن ربيعة في تلك الحقبة وغلبت على السواد، بذلك تكون إياد قد صارت في جملة ربيعة، ويفهم من ذلك أن إياداً لم تتمكن من أن تستعيد مكانتها السابقة، فدخلت في قبائل ربيعة التي هي من بكر بن وائل بعد أن كانت قد كسبت مكانة وسلطاناً في تلك المرحلة.

(1) الكعبي، الجزيرة الفراتية وديارها العربية، ص 60-61.

2. الهجرة الثانية:

كانت في حدود القرن الخامس الميلادي، وذلك عندما غادرت تغلب، وهي فرع مهم من ربيعة، منازلها من تهامة بسبب خلاف مع إخوانها من بكر بن وائل، أدى إلى رحيل التغلبيين، وهم الذين طالما كانوا متزعمين على ربيعة ويدهم لواؤها، وبعدما تفرقوا رداً من الزمن في أماكن متعددة وصلوا الجزيرة الفراتية، كما هاجرت في هذه المرحلة أيضاً قبائل أخرى من ربيعة مثل النمر وغفيلة، حيث سكنتا في عانة وتخوم الجزيرة، بينما ذهبت بكر إلى تخوم السواد وهيت والمناطق المجاورة⁽¹⁾، ومن المرجح أن تكون تغلب هي أول من نزل الجزيرة من قبائل ربيعة، وتبعها بنو النمر بن قاسط، وقد سكن التغلبيون في سنجار ونصيبين اللتين في ديار ربيعة.

3. الهجرة الثالثة:

إن أضخم هجرات للقبائل الشمالية العدنانية إلى الجزيرة الفراتية هي تلك التي حدثت في أواخر القرن السادس ومطلع القرن السابع لأسباب اقتصادية وخلافات اجتماعية بين بعض بطون وعشائر القبائل العدنانية في شمال جزيرة العرب، فضلاً عن أسباب وأحوال وعوامل أخرى كثيرة⁽²⁾.

ب. أسباب الهجرات:

لقد تنوعت الأسباب التي أدت إلى خروج العرب من الجزيرة العربية إلى مناطق متفرقة في الشمال ومنها الجزيرة الفراتية، فمن العلماء من عزا خروجهم إلى عوامل جغرافية، تركزت في تغير مناخ الجزيرة العربية التي كانت توصف بجودة مناخها وكثرة مياهها، وما لبث المناخ أن تحول تدريجياً إلى الجفاف، فاختلفت العديد من الواحات، مما أدى إلى عدم كفاية موارد الجزيرة العربية للمستقرين بها، فأخذوا بالهجرة منها.

درج معظم الباحثين والمؤرخين عند حديثهم عن هجرة القبائل العربية من موطنها الأصلي في شبه جزيرة العرب إلى الأقاليم المجاورة على أن يعزوها إلى سببين هما:

1- العامل الاقتصادي:

حيث الجذب والجفاف في شبه الجزيرة العربية، يرافقه زيادة في عدد السكان، وهي من الأسباب المهمة للهجرة إلى مواضع أخرى فيها متسع من العيش الأفضل⁽³⁾.

2- العامل الاجتماعي:

كانت القبائل العربية قبل هجراتها إلى منطقة الجزيرة الفراتية، في وضع غير مستقر، بسبب ما كان يحدث بينها من حروب ووقائع، وتعدت هذه الخلافات إلى بطون القبيلة الواحدة، مما جعل اجتماعها في منطقة واحدة أمراً مستحيلاً⁽⁴⁾. والواضح من إحدى روايات البكري، أن الصدامات القبلية كان لها أثر كبير في هجرة هذه القبائل حيث قال: "وأقام ولد معد بن عدنان ومن معهم من أولاد أدد أبي عدنان بن أدد، بعد خروج قضاة من تهامة في بلادهم وديارهم وأقسامهم التي صارت لهم، ثم مقاتلة مضر وربيعه أبناء نزار ولد قنص بن معد، فاخرجهم من مساكنهم ومراعهم، وغلبوهم على ما كان بأيديهم فانحاز ولد سنام بن معد إلى ما يلهم من البلاد، وتفرقت طوائف من أولاد قنص بن معد في العرب وبلادها فلما رأَت القبائل ما وقع بينها

(1) البكري، معجم ما استعجم، ج 1، ص 86.

(2) الكعبي، الجزيرة الفراتية وديارها العربية، ص 62.

(3) المرجع نفسه، ص 63.

(4) البكري، معجم ما استعجم، ج 1، ص 85-86.

من الإختلاف والفرقة، وتنافس الناس في الماء والكأ والتماسهم المعاش والمتسع وغلبة بعضهم بعضاً على البلاد والمعاش، واستضعاف القوي الضعيف، انضم الدليل منهم إلى العزيز، وحالف القليل منهم الكثير، وتباين القوم في ديارهم ومجالهم، وانتشر كل قوم فيما يليهم..."⁽¹⁾.

كما ذكر أيضاً: "فاجتمعت نزار بن معد على قضاة، وأعاتهم كندة، واجتمعت قضاة وأعاتهم عك والأشعرون فاقتتل الفريقان فقهرت قضاة وأجلوا عن منازلهم وخرجت فرقة من بني حلوان بن عمران يقال لهم بنو يزيد بن حلوان بن عمران بن الحاف بن قضاة ورئيسهم عمرو بن مالك التيزدي فزلوا عبقر من أرض الجزيرة"⁽²⁾.

كما كانت بكر بن وائل، وتغلب من أكبر بطون ربيعة بن نزار - على خلاف مستمر بسبب حادثة مقتل كليب سيد تغلب الذي قتله جساس بن مرة من بني بكر بن وائل⁽³⁾، والتي أدت إلى نشوب حرب البسوس التي استمرت أربعين عاماً⁽⁴⁾، وتصاعدت حدة الخلاف بين بكر وتغلب، ونتج عن ذلك انقسام بطون ربيعة، فانضمت النمر، وغفيلة إلى تغلب، وعنزة، وضبيعة إلى بكر بن وائل، واستمرت الحروب والوقائع بين هذه القبائل، مما أدى إلى اضطراب أوضاعهم الاجتماعية وتنافرهم، فاضطربهم ذلك إلى التنقل من بلد إلى بلد، وخرجوا من أراضيهم، وهاجروا إلى أطراف العراق، وامتدت هذه القبائل حتى خالطت أرض الجزيرة. ومن الأسباب الاجتماعية الأخرى التي دفعت بعض القبائل إلى الهجرة من أراضيهم، هو زيادة عدد أفراد أبناء بعض القبائل مثل إياد التي زاد عدد أفرادها⁽⁵⁾.

ومع أهمية هذه العوامل فإن هناك أمراً لا بد من أخذه في الحسبان، وهو أن الأرض المحيطة بشبه جزيرة العرب تشكل امتداداً طبيعياً لها، وأن سكانها حيث ينتقلون من مكان لآخر داخل وطنهم إنما يرحلون إلى أرض وقوم يحملون السمات نفسها، ويتكلمون اللغة ذاتها، ولكن سكان الإقاليم المجاورة ينعمون بحياة أكثر استقراراً وتحضراً، ولهذا فإن سبب الهجرة أحياناً قد يكون حالة وعي مدني، ونزوع حضاري إلى حياة التمدن والاستقرار⁽⁶⁾.

خاتمة:

يمكننا عدُّ هذه الدراسة لإقليم الجزيرة الفراتية ذات أهمية، إذ أنها كشفت عن أحداث حقبة تاريخية مهمة في تاريخ العرب والمسلمين وتاريخ الوجود العربي في الجزيرة الفراتية العليا في تركيا، فقد شهدت تلك الحقبة مرحلة التكون العربي والإسلامي الجديد، واستعداد العرب لحمل رسالتهم الإنسانية العظيمة، وكان هذا الإقليم قد استدعى اهتمام الباحثين من مؤرخين وجغرافيين، فعدوا له الفصول في كتبهم، وتحدثوا عن مدنه وقراه وعن أحواله الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

تميزت هذه المنطقة بموقع جغرافي فريد، وبأهمية حيوية من الناحيتين العسكرية والتجارية، فضلاً عما حوته أرضها من خيرات وموارد مائية وفيرة ومحاصيل متنوعة، ساعدت على قيام حضارة عربية عريقة فيها منذ أقدم العصور، في الوقت نفسه الذي جعلها محطاً أطماع الدول الأجنبية الكبرى آنذاك، وهم الساسانيون والبيزنطيون.

لقد تواصلت هجرات القبائل العربية الحجازية العدنانية، ربيعة ومضر وبكر من شمال شبه جزيرة العرب إلى هذا الإقليم لأحوال وأسباب متعددة، بدءاً من القرن الثالث حتى القرن السادس الميلادي، وغدت لها أرض الجزيرة دياراً، سميت بأسماء

(1) المصدر نفسه، ج 1، ص 52-53.

(2) المصدر نفسه، ج 1، ص 20-22.

(3) المصدر نفسه، ج 1، ص 85.

(4) المسعودي، التنبيه والإشراف، ص 189-190.

(5) البكري، معجم ما استعجم، ج 1، ص 70-71.

(6) الكعي، الجزيرة الفراتية وديارها العربية، ص 61.

تلك القبائل، قد سبقت هذه الهجرات هجرات عربية أخرى، بدأت وتواصلت منذ الألف الرابع قبل الميلاد، وكان مصدرها جميعاً شبه الجزيرة العربية، وكان الأراميون آخر تلك الأقوام العربية الذين استوطنوا في الجزيرة بين سنتي 1500-1200 ق.م، وتركوا بصماتهم الحضارية والسياسية الواضحة في عموم المنطقة، وقد نجحت بعض القبائل العربية في إقامة دولة مستقلة وقوية وحظيت باهتمام الدول الكبرى آنذاك، فسعت إلى محالفها وكسب ودها أحياناً، أو إلى مهاجمتها ومحاولة القضاء عليها أحياناً أخرى.

من الناحية السياسية شكل إقليم الجزيرة في ذلك العصر منطقة احتكاك وتصادم حربي بين الدولتين المتنافستين آنذاك: الساسانية والبيزنطية، ودرت على أرضه حروب ومعارك طاحنة بينهما طوال القرن السادس ومطلع القرن السابع الميلادي، كان موقف العرب وتأثيرهم السياسي خلال ذلك يزداد، ونفوذهم ووعيمهم يتعاظم، حتى راحت الدولتان تحسبان لهم حساباً خاصاً في تعاملهما معهم، ففي الوقت الذي كانت فيه تتحالف مع هذا الطرف العربي أو تتقرب إلى ذاك، كانت تمارس سياسة التفرقة والتهجير للقبائل العربية بغية تفتيت وحدتها وإضعافها أحياناً، أو تلجأ إلى أسلوب العنف والقوة للحد من قوتها ونفوذها أحياناً أخرى، ولكن العرب المسلمين بفضل وحدتهم وإيمانهم برسالتهم تمكنوا في مطلع القرن السابع الميلادي من دحر هاتين الدولتين وتحرير الأراضي العربية، فكان الانتصار في معركتي القادسية واليرموك بداية لمرحلة جديدة في حياة العرب والعالم.

وقد حررت معظم مدن الجزيرة الفراتية صلحاً على يد القائد عياض بن غنم سنة 18هـ/639م، وهو ما كان يؤكد المستوى الحضاري الذي كان عليه أهل الجزيرة ورغبتهم في الحياة الآمنة والتحرر من النفوذ الأجنبي، كما كان ذلك استجابة للسياسة الإسلامية والمبادئ السامية التي حملها الفاتحون، وجسدت بعض جوانبها معاهدات الصلح التي أبرمها الفاتحون مع أهل الجزيرة، فكانت هذه المعاهدات تعبيراً عن روح العدالة والتسامح والاحترام التي جاء بها الإسلام الحنيف تجاه معتنقي الأديان الأخرى.

من خلال البحث في موضوع الجزيرة الفراتية تبين أنها كانت إقليمياً مستقلاً بذاته اقتصادياً واجتماعياً وإدارياً وعسكرياً، فعلى الرغم من الطبيعة الجغرافية الواحدة لبلاد الشام إلا أن الجزيرة الفراتية كان لها كيانها المستقل، كما أن الجزيرة شكلت بوابة اتصال بين الدولة الإسلامية والدول الأخرى كأرمينيا وأذربيجان وما نتج عن هذا الاتصال التجاري من اتصال حضاري وثقافي وتبادل خبرات وحدوث اختلاط سكاني بين المنطقتين.

ويلاحظ من خلال الدراسة تميز الجزيرة الفراتية بطبيعتها السكانية من مسلمين ونصارى من عرب وسريان وأكراد ويهود، وشهدت الجزيرة الفراتية حركة عمرانية واسعة بعد الفتوحات الإسلامية وما كان من تأثير الفتوحات الإسلامية على المنطقة تمثلت بإنشاء مدن مثل الرافقة وجزيرة ابن عمر وغيرها من المدن التي قاموا بتوسيعها وإضافة منشآت عديدة شغلت دوراً اقتصادياً وسياسياً وعسكرياً مهماً.

ونتج عن استقرار القبائل العربية في الجزيرة الفراتية بعد الفتح أن تداخلت مساكنها، وكان لهذا التداخل أثر كبير على الاستقرار في الجزيرة، إذ أدى إلى صراع كبير بين قبيلتي قيس وتغلب، وكان له أثر على الوضع العسكري في منطقة الثغور، فقد أدى انشغال المسلمين بحروبهم الداخلية إلى سحب بعض المرابطين للاستعانة بهم، فاستغل البيزنطيون ذلك، وتمكنوا من إعادة سيطرتهم على بعض الثغور والحصون الجزيرية. من ذلك: أن الحروب التي وقعت بين قيس وتغلب، وما قامت به قيس من الاستعانة ببعض المرابطين من رجالها أدى إلى استيلاء البيزنطيين على قلعة كمخ.

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة نوجزها على النحو الآتي:

- يراد بالجزيرة الفراتية العليا المنطقة الشمالية بين نهري دجلة والفرات وهي تركيا حالياً.

- فتحت أرض الجزيرة الفراتية على عهد الخليفة عمر بن الخطاب سنة 18هـ/639م إما صلحاً أو حرباً.

- مثلت الجزيرة الفراتية في العصر الأموي ولاية قائمة بذاتها ضمت ثلاثة كور هي: ديار بكر، ومضر، وربيعة. وتمتعت بأهمية استراتيجية واقتصادية كبيرة بالنسبة للدولة الأموية، بحكم موقعها المتوسط بين العراق والشام وأرمينية، وكذلك بحكم مواردها الطبيعية والزراعية فضلاً عن أنها واحدة من أغنى الأمصار الإسلامية من حيث الموارد المالية التي وفرتها لبيت المال.

- كما تبين من خلال البحث أنه كان للقبائل القاطنة في أرض الجزيرة أثر كبير في صياغة الأحداث السياسية في الإقليم. فقد كان يسكن الإقليم قبائل عدة وأهمها الآتي:

أ- قبيلة قيس ب- قبيلة تغلب ج- قبيلة بكر بن وائل.

- هذا البحث عن الجزيرة الفراتية يُظهر انتماء هذا المصر للأرض العربية، ويؤكد موقعه الاستراتيجي، وأهميته في ضمان حدود الأمة الإسلامية، وحمايتها.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- ابن حزم الأندلسي، علي بن أحمد بن سعيد، جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط5، د.ت.
- 2- ابن شداد، عز الدين أبو عبدالله محمد بن علي بن إبراهيم (ت:684هـ/1285م)، الأعلام الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبارة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1411هـ/1991م، ج 3، ق 1.
- 3- ابن شداد، عز الدين أبو عبدالله محمد بن علي بن إبراهيم (ت:684هـ/1285م)، الأعلام الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبارة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1411هـ/1991م.
- 4- ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم، المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، ط4، د.ت.
- 5- أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر البلاذري، فتوح البلدان، تحقيق: عبدالله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع، بيروت، مؤسسة المعارف، 1407هـ/1987م.
- 6- أبو الفداء، المؤيد عماد الدين إسماعيل بن محمد بن عمر (ت:732هـ/1331م)، تقويم البلدان، دار الطباعة السلطانية، باريس، 1246هـ/1830م.
- 7- الإصطخري، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد (ت:340هـ/951م)، مسالك الممالك، مدينة ليدن الهولندية، مطبعة بريل، 1346هـ/1927م.
- 8- البغدادي، صفى الدين عبد المؤمن ابن عبد الحق (ت:739هـ/1339م)، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412هـ/1992م.
- 9- الخرعيان، عبدالله بن عبدالرحمن بن زيد، إقليم الجزيرة الفراتية في عهد الدولة الأموية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التاريخ، 1409هـ/1989م.
- 10- شمساني، حسن، مدينة ماردين من الفتح العربي إلى سنة 1515م/921هـ، دار عالم الكتب، بيروت، ط1، 1407هـ/1987م.
- 11- علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، 1400هـ/1980م.

- 12- عمر رضا كحالة، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 1418هـ/1997م.
- 13- الفلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد (ت:821هـ/1418م)، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1340هـ/1922م، ج4، المقالة الثانية.
- 14- الفلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد (ت:821هـ/1418م)، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1400هـ/1980م.
- 15- الفلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد، قلاند الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1402هـ/1982م.
- 16- الكعبي، عبد الحكيم، الجزيرة الفراتية وديارها العربية، دمشق، صفحات للنشر، ط1، 1430هـ/2009م.
- 17- مجموعة من المؤلفين، الموسوعة العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1422هـ/2002م.
- 18- المقدسي، شمس الدين أبو عبد الله محمد (ت:380هـ/990م)، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، مدينة ليدن الهولندية، مطبعة بريل، ط2، 1324هـ/1906م.
- 19- النصيبي، أبو القاسم بن حوقل (ت:367هـ/977م)، صورة الأرض، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1412هـ/1992م.
- 20- الهمداني، الحسن بن أحمد ابن يعقوب، صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد الحوالي، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط1، 1410هـ/1990م.
- 21- ياقوت الحموي، بن عبد الله الرومي (ت:626هـ/1229م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1397هـ/1977م.

القياس الموضوعي للفصام من خلال تطبيق اختبار الشخصية متعدد الأوجه

منيسوتا الإصدار الثاني MMPI-2

د. مليوح خليفة/جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر الباحثة: وزاني أمينة/جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر

ملخص:

يعتبر الفصام من الاضطرابات الذهانية المعقدة، حيث المريض يفقد تكيفة مع الواقع الموضوعي، نتيجة لفشل ميكانزمات الدفاع، فصراعته مع الواقع الخارجي الذي يمثل تهديدا له، فيختار عالم مليء بالهلاوس والهذات كوسيلة دفاعية لتوازنه، وظهوره نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل البيولوجية والنفسية والبيئية، هذا ما جعل صعوبة في التشخيص، خاصة هذا الميدان محتكر من قبل الطبيب السيكاتري وهذه الدراسة جاءت لمعرفة دور الأخصائي النفساني في مصلحة الأمراض العقلية، خاصة أنه يملك تقنيات الفحص العيادي دقيقة، إذا أحسن استخدامها، وركز دراستنا على تقنية موضوعية هي اختبار منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية MMPI_2، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية تقنيات الفحص العيادي الموضوعية في تشخيص الفصام التي تشمل المثلث العصبي والمثلث الذهاني.

الكلمات المفتاحية: القياس، الموضوعي، الفصام.

مقدمة:

الاضطرابات الذهانية من أعقد الاضطرابات شدة الأعراض و الديمومة، إذ تحمل توظيفات خطيرة وعميقة تشمل جميع شخصية الفرد، خاصة منها الفصام الذي يعد من الاضطرابات الذهانية المعقدة، فالمريض يفقد صلته بالواقع، فيختار عالم خاص به، نتيجة لإحباط الأنا من الواقع الخارجي، فدفاعه النفسي يصنع عالم خاص مليء بالهلاوس والهذات المتعددة المواضيع كوسيلة دفاعية للاحتماء من تهديد الواقع الخارجي وتشتت صورة الذات والأنا، ولهذا تكمن صعوبة تشخيص الاضطراب الفصام نتيجة لتنوع في موضوعات الهذات وتنازرها مع عدة اضطرابات ذهانية أخرى، فميدان التشخيص الاضطرابات الذهانية من اختصاص الطبيب السيكاتري انطلاقا من مقابلة مع المفحوص مع الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات DSMVI، إلا أنه نجده في أغلب الأحيان محتكر عملية التشخيص بالرغم من أن الأخصائي النفساني يملك مجموعة من الأدوات تجعله يشخص الفصام بالاختبارات الإسقاطية والموضوعية التي تعتبر من الاختبارات ذات الاتجاه المعرفي والتي تقيس الاضطرابات العصابية والذهانية التي من بينها الاختبار الشخصية متعدد الأوجه للشخصية الإصدار الثاني MMPI-2 والذي هو مجموعة من الأسئلة والتي يجب عليها المفحوص "بنعم" أو "لا" والتي تقيس المثلث العصبي والمثلث الذهاني، والميولات المرضية، ولهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى فعالية القياس بأداة موضوعية الفصام.

2- تساؤلات الدراسة:

ما مدى فعالية تقنيات الموضوعية منها تقنية منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية في تشخيص الفصام؟

وعلى أساسه نطرح التساؤلات الجزئية :

_ هل يمكن أن نعتبر المثلث العصابي ل MMPI_2 للاكتئاب، توهم المرض والهستيريا أعراضا مرضية للفصام بالرغم أنها تندرج ضمن مجموعة مقاييس المثلث العصابي ؟

_ هل يمكن أن نعتبر الأعراض المرضية من خلال مقياس موضوعي والذي يشمل مجموعة المثلث الذهاني (البارانويا، السيكاثينيا، الفصام) لها علاقة بالفصام ؟

_ هل يمكن تقديم بعض الأعراض المرضية المميزة للفصام من خلال MMP_2 ؟

3- فرضيات الدراسة:

_ نعتبر المثلث العصابي ل MMPI_2 للاكتئاب، توهم المرض و الهستيريا أعراضا مرضية للفصام بالرغم أنها تندرج ضمن مجموعة مقاييس المثلث العصابي.

_ نعتبر الأعراض المرضية التي تشمل على مجموعة المثلث الذهاني (البارانويا، السيكاثينيا، الفصام) ترتبط بالفصام.

_ يمكن تقديم بعض الأعراض المرضية المميزة للفصام من خلال MMP_2 ؟

4- أهمية الدراسة:

_ تناول بصورة ميدانية أهمية تقنيات الفحص العيادي الموضوعية في تشخيص الفصام.

_ توضيح دور الأخصائي النفسي باعتباره ممارسا عياديا في مصلحة الأمراض العقلية.

_ وضع المفحوص في فئة تشخيصية وفهم العميق لسلوكه.

_ تحديد مساهمة الأخصائي النفسي في عملية التشخيص بطرق تختلف عن الطبيب السيكاتري.

_ المساعدة في وضع خطة علاجية مناسبة، والتكفل النفسي للفصامي ودمجه في المجتمع، حتى لا يكون خطرا على نفسه أو على المجتمع.

_ تحديد مدى فعالية تقنيات الفحص الموضوعية تقييمها وفائدتها في مجال التشخيص النفسي.

5- الأهداف:

_ الكشف على صلاحية اختبار منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية لتشخيص الفصام.

_ البحث عن الأعراض المرضية من خلال مقياس موضوعي والذي يشمل مجموعة المثلث العصابي (توهم المرض، الاكتئاب، الهستيريا) وارتباطه بالفصام.

_ البحث عن الأعراض المرضية من خلال مقياس موضوعي والذي يشمل مجموعة المثلث الذهاني (البارانويا، السيكاثينيا، الفصام) وارتباطه بالفصام.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات العربية:

دراسة صاغي نورة (1993_1994) بعنوان: " اختبار صلاحية بعض أدوات التقدير السيكولوجي في تشخيص الفصام".

* المنهج: يقوم البحث على المنهج الأمبريقي، تم اختيار مجموعتين من الأفراد أحدهما تجريبية (المجموعة التي تشخيصها بالفصام، والأخرى الضابطة المجموعة السوية)، وقد تم إحداث التماثل بين المجموعتين في العدد والسن والجنس والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، ومكان السكن والمستوى التعليمي والحالة العائلية.

* العينة: تكونت عينة البحث من 40 رجلا ينقسمون إلى مجموعتين متساويتين إحداهما مرضية وأخرى سوية، وقد تم اختيار العينة المرضية اعتمادا على الفحص السيكاتري الذي أجراه الطبيب العقلي والذي شخص في الحالات بأنها فصامية، أما العينة السوية فقد تم اختيارها من أماكن مختلفة تجمع في ولاية تيزي وزو مع مراعاة الشروط العامة.

* أدوات البحث: المقابلة العيادية، مقياس الذهان لايزنك، اختبار مينيسوتا متعدد الأوجه، مقياس التطرف

* الوسائل الإحصائية: لتحقيق من صحة فروض البحث تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين، اختبار شيفي، معاملات الارتباط).

* النتيجة: إن المقاييس الثلاث دون استثناء قد أعتبرت أدوات صالحة لتشخيص الفصام، حيث أنها ميزت تميزا واضحا بين العينة السوية والعينة الفصامية¹.

2-6- الأجنبية :

دراسة تامك داو (TAMK.DAO) (2007):

بعنوان "الرورشاخ مقابل اختبار مينيسوتا متعددة الأوجه للشخصية في تقييم الاضطرابات النفسية "

* الهدف من هذه الدراسة:

- المساهمة في فهم العلاقة بين mmpi_2 ومتغيرات الرورشاخ المتعلقة بالذهان، كذلك أثر أنماط التفاعل للاختبار على العلاقات المتبادلة بين mmpi_2 والرورشاخ المرتبط بمؤشرات الذهان.

- تناولت هذه الدراسة صحة المقاييس العقلية وفائدته الإكلينيكية ل mmpi_2 والرورشاخ فيما يتعلق بالتشخيص الفارقي في عتبة من مرض اضطراب أولي أو اضطراب الأولي في المزاج الذهاني.

* العينة: مجموعة من الشباب البالغين الذهانيين.

* المنهج المستعمل: المنهج العيادي.

* الأداة الإحصائية: الانحدار الهرمي.

* النتائج: أظهرت الدراسات التحليلية فعالية اختبار الرورشاخ تكون مماثلة لاختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية mmpi_2 خاصة في مجال تشخيص الاضطرابات العقلية خاصة الفصام، ومع ذلك فإن الرورشاخ يبدو غير قادر على تحديد الاضطرابات النفسية بدقة أكثر باستثناء مرض الفصام والاضطراب الثنائي القطب¹.

دراسة فرفا سير (virva siira) (2007):

¹ صاغي نورة: اختبار صلاحية بعض أدوات التقدير السيكولوجي في تشخيص الفصام ، رسالة لنيل ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر، 1994، ص93.

¹ Tamk .Dao: convergent and incremental validity mmpi_2 and rorschach on psychotic _related indices,the florida state university college of education , ,doctora ,florida,2000 ,p94

بعنوان "علامات الضعف في الاضطرابات العقلية من خلال تبنيهم للوراثة المنظمة للفصام وضوابطها وقياسها من خلال منيسوتا متعددة الأوجه للشخصية"

* الهدف من الدراسة:

- _ إيجاد مميزات أعراض الفصام لأنبات منشأها والتنبؤ بالاضطرابات العقلية في المستقبل.
- _ يمكن التنبؤ لاضطراب طيف الفصام أو اضطراب عقلي من الفروع الجانبية MMPI الناتج عن تفاعل بين المخاطر الوراثية والمخاطر البيئية وقياس انحرافات من خلال MMPI.
- _ الغرض من هذا البحث وصف العلاقة بين العوامل الوراثية والبيئية.
- _ المساهمة في تطوير الصحة العقلية التي اعتمدت على أبعاد الأطفال عن أمهاتهم المرضى.
- * **الأداة والعينة:** دراسة طولية للأشخاص المصابين بالفصام، أطفال من أمهات مصابين بالفصام، والعائلة التي تبنت الأطفال، دراسة فنلندية، شملت جميع الأم البيولوجية الذين تم نقلهم إلى المستشفى ولديهم الفصام وجنون العظمة خلال السنوات 1960_1979 وأعتمد على أطفالهم، الأسر المتبنية للأطفال.
- _ المرحلة الأولى لاختيار العينة الأصلية مراقبة الآباء بالتبني من خلال الملفات وكالة التبني الوطني.
- _ اعتمدت الدراسة الأطفال قبل عمر 4 سنوات الذين تم تبنيهم.

* النتيجة:

- _ mmpi يقيس علامات الفصام من خلال البحث عن علامات اكتساب الوراثة لطيف الفصام.
- _ تم العثور على مؤشر الكذب ليكون مؤشر الضعف الوحيد في العينة بما من خلال المواضيع المزعجة، وبالتالي فمن المحتمل ألا يكون هو مؤشر الضعف، وهذا يتعارض للبحث أنهم ينتمون إلى مجموعة من المقاييس ذات الصلة الفصام، mmpi يطشّف على نواحي العجز لانفصام قبل ظهور الاضطراب العقلي ويرتبط بمقياس الكذب مع عدم التبصر وعدم المرونة الإدراكية والعاطفية خاصة في جانب الإفراط بالحنان.
- _ كشفت النتائج وجود هوس الخفيف (hyp) وعدم التكيف الاجتماعي (sos) التي تدل على مؤشرات ضعف الفصام، وانحراف هذه المقاييس الاكلينيكية تشير إلى عدم استجابة العاطفية وانخفاض الطاقة، وتثبيط من الناحية الاجتماعية، هذه الانحرافات في سمات الشخصية كلها أعراض غير عادية تمثل أعراض الفصام، ومع ذلك فان النتائج الحالية لا تظهر خطر العوامل الجينية للوالدين المصابين بالفصام حيث تدل على وجود مؤشرات بالهوس الخفيف، كذلك تبرز وجود عدم التكيف الاجتماعي من خلال الانطوائية والانسحاب الاجتماعي التي لها دلالة على مميزات شخصية الفصام.
- ومما سبق من السلالم القاعدية التي تضم الهوس خفيف، عدم التكيف الاجتماعي، هذه المقاييس تشير إلى تجاوب العاطفة وانخفاض الطاقة وتثبيط من الناحية الاجتماعية، ومع ذلك هذه المقاييس قد تكشف اضطرابات لاحقة لجميع الاضطرابات النفسية¹.

¹ virva siira: vulnerability signes of mental disorders in adoptees with genetic liability to schizophrenia and their contrals measures with minnesota multiphasic personality inventory,doctora,firland,2007, p65

7- المصطلحات الأساسية:

* **القياس:** نقصد به إجرائيا التشخيص وهو الأسلوب العلمي الذي يمكن السيكولوجي أو المعالج من التمييز بين السوي والمريض والمفهوم نفسه مستعار من الطب البشري ، حيث يحاول الطبيب تشخيص الاضطراب البدني لمعرفة الأسباب الكامنة وراء المرض وعليه فإن تشخيص السلوك، لا يهدف إلى وضع الشخص في فئة مرضية معينة كأن نقول مثلا إن هذا الشخص يعاني من الهستيريا أو من الشيزوفرينيا أو يعاني من الوسواس ... إلخ².

* **التشخيص:** يعني تشريح الفرد من جميع الزوايا، ونحن نحاول أن نفهم أنه في وجودها هي نفسها، ويمكن ملاحظة الموضوع في الحياة اليومية باستخدام سجلات الفيديو وعلي سبيل تقييم السلوك على أساس معايير موضوعية، وهذا من خلال الحالات التجريبية من خلال الاختبارات القياسية المحددة مثل الاختبارات أو الاستبيانات، وهذا من خلال جمع قدر من الملاحظات أثناء المقابلات السريرية، وهنا يكون توقع سلوك الفرد في عدد كبير من المواقف³.

*تعريف التقنيات الموضوعية:

هذه الأدوات الأساسية التي يستخدمها العديد من المنظرين كمرادفات، وهذا للتمييز بين الأدوات الأساسية وهي الأساليب و التقنيات، وتشير إلى إجراءات محددة والمعدة المستخدمة في تحديد النتائج على سبيل المثال تقنية الاستبيان ترمي إلى تحديد الصلات التلقائية ضمن مجموعة تقنيات متنوعة الرصد المنتظم التفاعل، ومن المهم تعريف تفاصيلها، وتنفيذ تقنيات حتى يكون المحققين نفسه أو عدد المحققين الذين يعملون على نفس البيانات¹.

* **MMP:** اختبار الشخصية المتعدد الأوجه الإصدار الثاني من أدوات التقرير الذاتي التي تستخدم في الفحص العام للشخصية في معظم أحوالها ويعطي نتائج مفيدة في ميدان التشخيص والتطور العلاجي والتغيرات الطارئة مرتبطة بالمعايير الحديثة في ميدان علم النفس الإكلينيكي فضلا عن استخداماته في ميدان السواء².

* **تعريف الفصام:** " هو ذهان مزمن يؤثر تأثير عميقا على الشخصية، والذي يجب اعتباره نوع من صنف الذهان المزمن، يتميز بتغير عميق و متطور للشخص، فيتوقف هذا الأخير عن اتصال مع الآخرين ويضيع في أفكار توحدية أي في هباء وهي"³ ويعرف الفصام حاليا حسب الرابطة الإكلينيكية:

- أفكار الوهمية.

- سلوكات مفككة.

- هذه الأعراض السلبية تمثل انخفاض الإمكانات الوظيفية و هو أعراض، يجب أن تستمر لمدة 6 أشهر على أقل وتؤدي إلى عدم التكيف العملي الاجتماعي⁴.

8- منهج البحث:

² محمد جاسم العبيدي: علم النفس الإكلينيكي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، الطبعة الأولى، ص 25.

³ Michel Hansenne: **psychologie de la personnalité**, bruxelles , 3 édition revue et augmentée ,p35

Jean Maisonneuve: **introduction à la psychologie**, presse universitaires de France , paris, 1 re édition, 2007,p,49, 50¹

² عبد الستار إبراهيم، عبد الله عسكر: علم النفس الإكلينيكي (في ميدان الطب النفسي)، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2005، ط3، ص 154.

³ Henryey . B,Bernard et CH.Brisset: **manuel de psychiatrie**,édition masson ,paris, (1970) ,p540

⁴ Pierre Michel Lorca: **mieux connaitre la schizophrénie**, édition john libley eurotext, France, (2006) ,p01

اخترنا المنهج العيادي الذي يتناسب مع طبيعة موضوع القياس الموضوعي للفصام، والذي يغوص في تاريخ حياة الفرد لمعرفة المسببات للفحص والتشخيص وإيجاد الطرق المناسبة للعلاج.

و يعرف دانيال لاجاش D.Lagache : المنهج العيادي على أنه منهج كفي و ليس كمي يتناول فهم السلوك ضمن منظوره الخاص، من أجل استخلاص دلالة هذا السلوك و بنيته و نشأته و تبين الصراعات الدافعة له و الوسائل اللازمة لحل هذه الصراعات، و عموما فإن المشكلات النفسية لا يمكن أن نفهمها دون استخدام المنهج العيادي¹

8- حالات الدراسة:

اخترنا أربعة حالات من مصالحة الأمراض العقلية، حيث تشمل رجال فقط، وهذا نظرا لمعظم لحالات النساء الموجودة في المصالحة شخصن على أنهن ثنائي القطب، واعتمدنا على التشخيص السيكاتري على أن الحالات فصاميين.

* الحالة الأولى: السن 22 سنة، المستوى التعليمي ثالثة ثانوي.

* الحالة الثانية: السن 26 سنة، المستوى التعليمي ثالثة ثانوي.

* الحالة الثالثة: السن 30 سنة، المستوى التعليمي ثالثة ثانوي.

* الحالة الرابعة: السن 35 سنة، المستوى التعليمي ثالثة ثانوي.

9- أدوات الدراسة:

* الملاحظة العيادية: التي تمثلت في شبكة من ملاحظة الباحث على سلوكيات المفحوصين، وكيفية توظيفهم للمستوى الفكري وتعاملهم مع الواقع الموضوعي لمعرفة إمكانية وجود الغرابية في سلوكهم، وهذا انطلاقا من ملاحظة سلوكهم ومقارنتها بمميزات الفصام حسب الدليل الإحصائي الرابع لتصنيف الاضطرابات النفسية والعقلية DSMIV.

_ الحالة الأولى: مجموعة من مميزات تمثلت في سلوكه العدوانى، وكانت مواضيع هذائه ثرية تتعلق بموضوع ديني واجتماعي، مع وجود هلاوس وإيماءات جافة مع قولبة الفكر.

_ الحالة الثانية: تميزت أفكاره بالتفكك و السلوك مفكك، حيث هذائه ليس لديه معنى مزيج من الاختلاط في الموضوع.

_ الحالة الثالثة: تمثلت في سلوك مستقر غير مندفع، مع قولبة الفكر، وموضوع هذائه يحمل طابع الاضطهاد أن الناس أحسن منه، ويعاني من التهميش من قبل المجتمع مع وجود هلاوس سمعية.

_ أما الحالة الثالثة: برزت سلوك عدواني وكان موضوع الهداء يحمل أفكار العظمة أنه نبي مختار من الله ليحكم الناس بالعدل، مع وجود هلاوس بصرية.

* المقابلة العيادية: وهي المقابلة الموجهة نحو عائلة الفصامي لجمع المعلومات لمعرفة تاريخ حياة المفحوص، ومراحل ظهور الاضطراب وتطوره، مع إمكانية وجود سوابق مرضية للعائلة.

* اختبار منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية MMPI_2.

* الدليل الإحصائي الرابع للتشخيص الأمراض النفسية والعقلية DSMVI.

* المقابلة الموجهة مع الطبيب السيكاتري لمعرفة طريقة تشخيصه للفصام.

9- الاختبار:

اخترنا في بحثنا اختبار منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية، ويتكون من 567 سؤال يجيب عليهم المفحوص، ويتطلب مستوى تعليمي معين لفهم عبارات الاختبار، وبما أن المفحوص يستعين بالأخصائي النفسي لأي توضيح، و يعتبر من الاختبارات الموضوعية التي تساهم في الكشف على الميولات ومميزات الشخصية للمفحوص، ويتكون من السلالم الإكلينيكية القاعدية:

-ypocondrie: echelle 1 Hs.

-dépression: Echelle 2 _d.

-hystérie: Echelle3_hy

-déviation psychopathique: Echelle4_pd

-masculinité féminité: Echelle5_mf

-Paranoïa: Echelle6_pa

-Psychasthénie: Echelle7_pt

-Schizophrénie: echelle8_Sc

-hypomanie: echelle9_ma_

-introversion sociale: echelle0_si

-les échelles de validité: مقاييس الصدق

-absence de réponse aux items: l'échelle (?)

-simulation d'une personnalité idéale: l'échelle (l)

-réponses données au hasard: l'échelle (f)

-c'est un indicateur de validité qui permet de recorriger certaine attitudes particulières lors de la passation du test: l'échelle (k):

10- عرض تحليل العام للحالات:

* الحالة الأولى: ظهر معدل البروفيل النفسي للمفحوص $M=33,75$ مما يدل على أن المفحوص لديه مشكل عقلي نسبيا مهم، أي صعوبة في التكيف وهو من صفات الذهاني وهذا من خلال أن sc أكبر من pt ، ويتضح أكثر من خلال الثنائية $86/68$ يعني ارتفاع الدرجة التائية لسلم الفصام والبرانويا، هذا يعني أن اختبار منيسوتا متعدد الأوجه يكشف على مميزات الفصام الذي يتضح نوعه الفصام البرانويدي.

_ الفرضية التي تقول نعتبر المثلث العصابي: الذي يتكون من الاكتئاب، توهم المرض، الهستيريا أعراضا مرضية للفصام، حيث نجد توهم المرض $HS=20$ ، الاكتئاب $D=21$ ، الهستيريا $HY=28$ ، أي ارتفاع كل من توهم المرض والهستيريا، وانخفاض الاكتئاب، وبالتالي كلما زادت الدرجة التائية للفصام يزيد الدرجة التائية لكل من المثلث العصابي.

_ الفرضية التي تعتبر أن المثلث الذهاني: الذي يتكون من البرانويا، البسيكاستينا، الفصام أعراضا مرضية للفصام، حيث نجد بارانويا $pa=26$ ، البسيكاستينا $pt=37$ ، الفصام $sc=57$ ، تدل أن كلما ارتفعت الدرجة التائية للفصام ترتفع الدرجات التائية للمثلث الذهاني والتي تشمل كل من البرانويا والبسيكاستينا والفصام، يعني لها علاقة بالفصام.

_ الفرضية التي مفادها يمكن تقديم بعض الأعراض المرضية للفصام: من خلال البروفيل النفسي للمفحوص نلاحظ أن عندما يكون المثلث الذهاني مرتفع، ترتفع بدورها الدرجة التائية لكل من البسيكاستينا والبرانويا وتوهم المرض والهستيريا، مع انخفاض الدرجة التائية لسلم الإكلينيكي للاكتئاب.

* الحالة الثانية: يتضح أن البروفيل النفسي للمفحوص مرتفع $M=36,62$ ، هذا يعني وجود مشكل عقلي نسبيا مهم، أي صعوبة في التكيف الاجتماعي، هذا ما يدل أن المفحوص ذهاني من خلال أن sc أكبر من pt ، ونجد ثنائية $87/78$ أي ارتفاع الدرجة التائية لكل من الفصام والبسيكاستينا، وبالتالي المفحوص فصامي من النوع المفكك.

_ الفرضية التي تقول نعتبر المثلث العصبي: والتي تتكون من الاكتئاب، توهم المرض، الهستيريا، أعراضا مرضية للفصام، حيث نجد توهم المرض $HS=29$ ، الاكتئاب $D=21$ ، الهستيريا $HY=19$ ، يبرز ارتفاع كل من الدرجة التائية لتوهم المرض وانخفاض كل من السلالم الإكلينيكية لكل من الاكتئاب والهستيريا، بالتالي ارتفاع الدرجة التائية لسلم توهم المرض له علاقة بالفصام.

_ الفرضية التي تعتبر أن المثلث الذهاني: الذي يتكون من البرانويا، البسيكاستينا، الفصام أعراضا مرضية للفصام، تبين النتيجة ارتفاع الدرجة التائية لسلم البارانويا $pa=20$ ، البسيكاستينا $pt=62$ ، الفصام $sc=78$ ، يعني ارتفاع الدرجة التائية للبارانويا والبسيكاستينا والفصام لهما علاقة بالفصام.

_ الفرضية التي تعتبر أنه يمكن تقديم بعض الأعراض المرضية للفصام: من خلال البروفيل النفسي للمفحوص نلاحظ أن عندما يكون المثلث الذهاني مرتفع ترتفع الدرجة التائية للفصام بارتفاع كل من الدرجات التائية للسلالم الإكلينيكية من سلم البسيكاستينا والبرانويا، و توهم المرض.

* الحالة الثالثة: كان معدل البروفيل النفسي مرتفع $M=32,37$ ، يبرز مشكل عقلي مهم، من خلال عدم القدرة على التكيف الاجتماعي، وأنه ذهاني حيث نجد أن sc أكبر من pt ، ونجد ثنائية $28/82$ أي ارتفاع كل من الدرجة التائية للفصام والاكتئاب، هذا يعني أن المفحوص فصامي والتي تظهر مميزات الاكتئاب بدرجة كبيرة والتي تشمل الميول الاضطهادية.

_ الفرضية التي تقول نعتبر المثلث العصبي: الذي يتكون من الاكتئاب، توهم المرض، الهستيريا أعراضا مرضية للفصام تظهر في السلالم الاكلينيكية من توهم المرض $HS=16$ ، الاكتئاب $D=32$ ، الهستيريا $HY=17$ ، وتبرز ارتفاع الدرجة التائية للاكتئاب، مقارنة بالدرجات التائية لكل من سلم توهم المرض والهستيريا.

_ الفرضية التي تقول نعتبر المثلث الذهاني: الذي يتكون من البرانويا، البسيكاستينا، الفصام أعراضا مرضية للفصام، بارانويا $pa=25$ ، البسيكاستينا $pt=44$ ، الفصام $sc=64$ ، تظهر ارتفاع الدرجات التائية لكل من سلم البسيكاستينا والبارانويا دائرة مما بين ارتفاع كل من الدرجة التائية لكل من البسيكاستينا والبارانويا وارتباطها بسلم الفصام.

_ الفرضية التي تنطلق من يمكن تقديم الأعراض المرضية المميزة للفصام: تتضح من ارتفاع معدل البروفيل النفسي للمفحوص، أي عندما ترتفع الدرجة التائية للمثلث الذهاني، ترفع الدرجات التائية الكل من البسيكاستينا والبرانويا، وارتباطها بالفصام.

الحالة الرابعة: نلاحظ ارتفاع معدل البروفيل النفسي للمفحوص $M=21,12$ ، أي وجود مشكل عقلي نسبيا مهم، يتضح أكثر في عدم القدرة على التكيف الموضوعي، من هنا نستطيع القول أنه ذهاني حيث نجد sc أكبر من pt ، ونجد الثنائية $87/78$ أي ارتفاع الدرجة التائية لكل من الفصام والبسيكاستينا، وبالتالي تظهر الفحوص أنه فصامي من النوع المتبقي.

_ الفرضية التي تقول نعتبر المثلث العصبي الذي يتكون من الاكتئاب، توهم المرض، الهستيريا أعراضا مرضية للفصام.

يظهر ارتفاع الدرجة التائية لكل من سلم توهم المرض $HS=7$ ، الاكتئاب $D=18$ ، الهستيريا $HY=11$ ، أي انخفاض الدرجة التائية لسلم توهم المرض وسلم الهستيريا، مع ارتفاع الدرجة التائية لسلم الاكتئاب، التي لها علاقة بالفصام. _ الفرضية التي تعتبر أن المثلث الذهاني: الذي يتكون من البرانويا، البسيكاستينا، الفصام أعراضا مرضية للفصام نجد سلم البارانويا $pa=19$ ، البسيكاستينا $pt=27$ ، الفصام $sc=42$ ، أي ارتفاع الدرجة التائية لكل من المثلث الذهاني وارتباطها بسلم الفصام.

_ فرضية التي تعتبر أنه يمكن تقديم الأعراض المرضية المميزة للفصام: هذا من خلال البروفيل النفسي للمفحوص نلاحظ ارتفاع كل من سلم البارانويا والبسيكاستينا، هذا ما يدل على أنها مميزات للفصام.

* عرض النتائج ومناقشتها:

- نتائج الفرضية الأولى: الفرضية التي تعتبر أن المثلث العصبي الذي يتكون من سلم الاكتئاب، توهم المرض، الهستيريا أعراضا مرضية للفصام، تحققت من خلال الحالات الأربعة، حيث كلما أرتفعت الدرجات التائية للمثلث الذهاني ترتفع بدورها الدرجات التائية للمثلث العصبي وارتباطه بسلم الفصام، أي أن الفصام يرتبط مع الدرجة التائية للسلالم المثلث العصبي، وهذا ما تتشابه مع نتائج الدراسة الأجنبية "تامك داو" لتقييم مدى فائدة إكلينيكية لاختبار $mmpi_2$ مع اختبار "رورشاخ" في الكشف على اضطراب الذهان والمريض غير الذهانيين والكفاءة، هذا ما اتضحت صلاحيتها في إبراز مميزات شخصية الفصام.

- نتائج الفرضية الثانية: نعتبر أن المثلث الذهاني الذي يتكون من سلم البرانويا، البسيكاستينا، الفصام أعراضا مرضية للفصام، تتحقق في الحالات الأربعة، من خلال ارتفاع الدرجة التائية لكل من السلالم القاعدية للمثلث الذهاني، هذا ما يبين ارتباطه بسلم الفصام، حيث ترتفع كل من الدرجات التائية لكل من سلم البرانويا والبسيكاستينا والفصام، وهذا ما أكدته دراسة "فرفا" أن سلم الهوس الخفيف (hyp)، وسلم التكيف الاجتماعي (sos) مؤشرات لضعف الفصام، لها علاقة بمميزات الفصامي.

- نتائج الفرضية الثالثة: التي تعتبر أن الأعراض المرضية المميزة للفصام من خلال MMP_2 ، تحققت في الحالات الأربعة والتي تظهر في ارتفاع الدرجة التائية لكل من سلم الاكتئاب وارتباطها بالفصام، وارتفاع الدرجة التائية لكل من سلم هستيريا والتوهم المرض، وارتفاع الدرجة التائية لكل من سلم بسيكاستينا والهوس والبرانويا كلها مميزة للفصام.

11- النتيجة: من خلال هذه الدراسة تتضح فعالية تقنية الفحص العيادي منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية MMP_2 في تشخيص الفصام، وحيث يتضح وجود بعض الأعراض المرتبطة بالفصام والتي تشمل ارتفاع الدرجة التائية لكل من المثلث العصبي الذي يضم كل من سلم الاكتئاب، الهستيريا، وتوهم المرض، وارتباطه بسلالم المثلث الذهاني منها البسيكاستينا، الهوس، الفصام، حيث كلما ارتفعت الدرجة التائية لسلم الفصام ترتفع بدورها كل من سلالم الإكلينيكية لسلم البرانويا والبسيكاستينا والفصام.

خاتمة:

استهدفت الدراسة الحالية معرفة فعالية تقنية منيسوتا متعدد للشخصية $MMPI_2$ في تشخيص الفصام، وكشفت على ارتباط بعض السلالم الإكلينيكية للمثلث العصبي والذهاني وارتباطه بسلم الفصام، حيث فسرت النتائج على صحة الفرضيات الجزئية للحالات الأربعة، مع اثرائها مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الاختبار الموضوعي منيسوتا متعدد الأوجه $MMPI_2$ ، مما سبق يتضح أن $MMPI_2$ صالح لتشخيص الفصام وكل من السلالم الإكلينيكية التي تشمل المثلث

العصابي والذهاني لها علاقة بمميزات أعراض الفصام، وبالتالي نستطيع القول أن الأخصائي النفسي العيادي يملك تقنيات دقيقة للفحص النفسي والتشخيص الاضطرابات النفسية والاضطرابات الذهانية خاصة، إذا أحسن استخدامها.

الاقتراحات:

_ معرفة دور الأخصائي النفسي في مصلحة الأمراض العقلية من خلال تقنيات الفحص العيادي سواء الاسقاطية أو الموضوعية في لتشخيص الذهاني، حيث هذه الدور مهم من قبل الطبيب السيكاتري.

_ يجب على الأخصائي النفسي التمرن الجيد على تقنيات الفحص العيادي بأنواعها، فه يتقنيات مفيدة في عملية التشخيص.

_ مساعدة أسر المريض بالتكفل بالذهاني خاصة في الجانب الدوائي، لأن بعض العائلات تلجأ إلى وقف مضادات الذهان للمريض على أنه تماثل للشفاء.

_ التكفل بالمريض الذهاني بالمحافظة قدر الإمكان على نشاطاته الوظيفية قبل أن يدخل في دائرة الاضطراب والتكفل النفسي بالعلاج وبالعامل لتجنب عزلته.

_ توعية الأسر بأن الذهان مثل المرض العضوي، وليس عيب ولا طابو يعالج كبقية الأمراض الأخرى.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- 1/ محمد جاسم العبيدي: علم النفس الاكلينيكي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، الطبعة الأولى.
- 2/ عبد الستار إبراهيم، عبد الله عسكر: علم النفس الإكلينيكي (في ميدان الطب النفسي)، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2005، الطبعة الثالثة.

ثانياً: المراجع باللغة الفرنسية:

- 1/ Tamk .Dao: **convergent and incremental validity mmpi_2 and rorschach on psychotic _related indices**,the florida state university college of education , ,doctora ,florida,2000 .
- 2/ virva siira: **vulnerbility signes of mental disorders in adoptees with genetic liability to schizophrenia and their contrals measures with minnesota multiphasic personality inventory**,doctora,firland,2007.
- 3/ Michel Hansenne: **psychologie de la personnalité**, bruxelles ,3 eme édition revue et augmentée .
- 4/ Jean Maisonneuve: **introduction à la psychologie**, presse universitaires de France , paris, 1 re édition, 2007.
- 5/ Henry . B,Bernard et CH .Brisset: **manuel de psychiatrie**,édition masson ,paris, 1970.
- 6/ Pierre Michel Lorca: **mieux connaitre la schizophrénie**, édition john libley eurotext, France, 2006.
- 7/ Reuchlin .M : **les méthodes psychologie**, kasbah, alger,1998.

ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ

دراسة ميدانية بمتوسطة عبد العزيز الحاج - الشارف، الجلفة، الجزائر

بن عبد السلام محمد جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر د. حرواش مين / جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر

ملخص :

في إطار معرفة مدى الارتباط بين ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تطرقنا في هذا البحث إلى أهمية النشاطات الرياضية في حياة الفرد وما لعبه من دور إيجابي في تكوين قيم وشخصية الطفل المرغوب فيها من طرف المجتمع والوصول إلى الشخصية السوية والقادرة على تحمل مسؤولياتها.

و في هذا الإطار ركزنا على العلاقة الإرتباطية بين متغيرات البحث والمتمثلة في المستوى الدراسي ومدى توفر الإمكانيات المادية والبشرية وأخيرا الفروق الجنسية بين التلاميذ وقد توصلنا إلى نتائج تثبت مدى ارتباط ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الرياضية، الممارسة الرياضية، دافعية الإنجاز، المراهقة، التحصيل الدراسي.

مقدمة :

تعد ممارسة الأنشطة الرياضية في المدرسة مادة كغيرها من المواد الدراسية على غرار حصة العلوم الطبيعية والفيزياء والرياضيات والأدب وغيرها من المواد التعليمية الأخرى التي يتناولها التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لكنها تتميز عنهم وتختلف عنهم جذريا فهي مادة يغلب عليها الطابع الحركي والديناميكي وهو ما جعلها محط الاهتمام أكثر فأكثر من قبل المهتمين ولا سيما في ذلك علماء النفس والتربية حول الجدال القائم هل تعمل هذه الأخيرة على تحفيز التلميذ ودفعه على الإقدام نحو تعلم المواد السالفة الذكر أم تعمل عكس ذلك فتخوفه على مسار العلم وبالتالي تؤثر على تحصيله العام تجاه المواد الأخرى بالرغم من كون أن هذه المادة لا تأخذ من الوقت إلا ساعتين في الأسبوع و كونها ذات طبيعة حركية تعمل على تحسين الحالة النفسية للتلميذ فتخرجه من بوتقة الجمود والركود إلا أنها بقيت محل جدال ونقاش حول أهميتها ودورها تجاه دافع الإنجاز للتلميذ.

وكلما كان التلميذ مقبلا على ممارسة الأنشطة الرياضية داخل المدرسة وذلك من خلال قناعاته و ميولاته النفسية يكون حماسه أكبر مما يوفر له عوامل المتعة و يجنبه الملل و الإرهاق ويدفعه الى التركيز وتحسين المستوى وتصريف الطاقة الزائدة تصريفا هادئا-حسب نظرية الطاقة الزائدة للعب- كما يكشف عن القدرات الخاصة و المواهب سعيا وراء التنافس مع الآخرين مما يؤدي إلى التفوق.

1- الإشكالية:

تطرح الدراسة الحالية التساؤل الآتي:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

2- فرضيات الدراسة :

2-1-الفرضية العامة :

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2-2-الفرضيات الجزئية :

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير توفر الإمكانيات المادية والبشرية.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى متغير الجنس.

3-أهداف الدراسة :

إن أهمية بحثنا هذا تكمن في كونه يتناول موضوع دافع الإنجاز ومدى علاقته بممارسة الأنشطة الرياضية وما تلعبه هذه الأخيرة من دور سواء أكان إيجابيا أم سلبيا.

ومن خلاله نقف عن الدور الحقيقي للتربية البدنية والرياضية تجاه التحصيل العام في المستوى المتوسط. ومن أهم أهداف هذه الدراسة ما يلي:

- معرفة مدى تأثير الفروق الفردية بين مستويات التلاميذ من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية على دافعية الإنجاز.

- معرفة مدى تأثير وجود و توفر الامكانيات المادية والبشرية المؤسسات التربوية من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية على دافعية الإنجاز.

- معرفة مدى تأثير متغير الجنس بين التلاميذ من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية على دافعية الإنجاز .

4- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

4-1 التربية البدنية والرياضية :

للتربية البدنية والرياضية عدة تعاريف من بينها :

عرفها "بيونشو تشارلز" فيرى: إنما هي ذلك الجزء المتكامل في التربية العامة والميدان التجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق الألوان التي اختيرت بغرض تحقيق المهام.¹

أما الاهتمام بالناحية الجسمية والمهارات الحركية فهي أمور لها من الأهمية ما لا ينبغي إهمالها إلا أنها ليست كافية لتربية الفرد لأن التربية البدنية والرياضية شملت إعداد الفرد من كل النواحي من مهارات، عادات ومعارف ومعلومات، وسلوك اجتماعي مميز وذلك كله من خلال الأنشطة البدنية والألعاب الرياضية التي يمارسها الفرد سواء كان في المنزل أو المدرسة أو النادي.²

ومما سبق نستخلص أن معنى التربية لا يقتصر على التكوين البدني فحسب بل تتعداه إلى التكوين من الناحية العقلية والخلقية والدينية والاجتماعية والسياسية وفي هذا الصدد يقول "أستانس تشير" يحتاج الإنسان إلى تنمية قواه العقلية البدنية والقدرة على التحكم السليم والتوازن الخلفي لتأدية واجباته اليومية في البيت وعمله فحسب ولكن ليوافق ما يقع له من أزمات من وقت لآخر.³

2-4 المراهقة:

ترجع كلمة المراهقة إلى الفعل العربي: راهق الذي يعني الاقتراب من الشيء فراهق الغلام فهو مراهق أي: قارب الاحتلام، ورهق الشيء رهقا، أي: قربت منه والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.⁴

والفعل راهق بمعنى آخر يقصد به مجموعة من التحولات الجسدية والنفسية التي تحدث بين الطفولة والرشد، فالمرهق بهذا المعنى هو الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج.⁵

إن كلمة مراهقة مشتقة من الفعل اللاتيني **adolescence** ومعناها التدرج نحو النضج الجنسي والبدني والعقلي والانفعالي والاجتماعي.⁶

تغيرات نفسية: تتمثل في ظهور حاجات عاطفية ومشاعر جديدة خاصة بالغرائز الجنسية إلى جانب نمو الوظائف العقلية كقدرة التفكير المنطقي والتجريد.⁷

تعريف لوهال، **H. Lehall**: يرى أن المراهقة هي البحث عن الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي خاصة في علاقاته الجدلية بين الأنا والمحيط فبالنسبة للعالم لوهال المراهقة مرحلة جديدة لعملية التحرر الذاتي من مختلف أشكال التبعية، يبحث المراهق عن الاستقلال التام من كل الجوانب الوجدانية والاجتماعية والاقتصادية.⁸

1. محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئ: نظريات التربية البدنية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1992، ص 51.

1. أحمد محمد عضاضة: التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط3، بيروت، دون سنة، ص 123.

. محمد خير الدر: التربية في الإسلام، المكتبة الأموية، دمشق، بيروت، ص 318

4. سعد جلال، محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، ط 2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1982، ص 21.

5. البهي فؤاد السيد: الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، ط 4، القاهرة، مصر، 1975، ص 257.

6. محمد سلامة ادم وتوفيق حداد: علم النفس الطفل، معاهد التكنولوجيا للتربية، ط1، 1973، ص 104.

7. احمد فلاق: تأثير الإعلام التلفزيوني على دوافع المراهقين لممارسة الرياضة، رسالة ماجستير، قسم التربية البدنية والرياضة، دالي إبراهيم، جامعة الجزائر، 2001، ص 103.

2. سعد جلال، محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، ط 2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1982، ص 47.

أما المراهقة في علم النفس فتعني الاقتراب من النضج الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي ولكنه ليس النضج نفسه، لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بالنضج العقلي والجسدي والنفسي والاجتماعي، ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى عشر سنوات¹.

3-4 التحصيل الدراسي:

لقد تعددت التعريفات و اختلفت باختلاف العلماء و المختصين فهناك من عرفه بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرره أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي.

فوجد عباس عوض يعرفه على أنه "مستوى محدد من الإنجاز و الكفاءة الإدارية في العمل المدرسي أو بواسطة الاختبارات المقننة"².

في حين يعرفه عبد الرحمن العيسوي أنه "مقدار المعرفة التي حصلها الفرد، نتيجة التدريب و المرور بخبرة سابقة"³.

دافعية الإنجاز: نزعة عالية للإنجاز والعمل الجيد من اجل الوصول إلى أهداف محددة والتي تخلق رغبة طموحة في النجاح على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة⁴.

5- الدراسات السابقة والمشابهة:

- دراسة "Castenelle" 1983:

استهدفت هذه الدراسة معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في درجة الدافع للإنجاز حيث اشتملت على عينة من الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة والذين ينحدرون من الخلفيات الاجتماعية والعرقية المختلفة، بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد بلغ حجم العينة 997 طالب وطالبة على مقياس الدافع للإنجاز قصد معرفة درجة الدافع لديهم، وقد توصل "Castenelle" من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجة الدافع تعود إلى المتغير الجنس ومتغير الطبقة الاجتماعية ومتغير السلالة.

- دراسة علي حميد مجيد (1990): بعنوان: مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية.

استهدفت الدراسة معرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية وكذلك معرفة الفروق بين هؤلاء الطلبة في الجنس، وبعد تحليل النتائج بالوسائل الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث وأن مستوى الإنجاز الدراسي لديهم كان عالياً⁵.

3. عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة، لبنان، 1984، ص 87.

دروس في التربية و علم النفس، 1973-1974 ص 219.

5. عبد الرحمن محمد العيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، د.ط دار النهضة العربية 1974، ص 129.

. ستيلتز دوان؛ نظريات الشخصية، ترجمة عبد الرحمن عدس: (جامعة بغداد، طبع بغداد، 1983) ص 4417

2. علي حميد مجيد؛ مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية: (رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 1990، ص 63.

الدراسة التطبيقية:

1- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي مرحلة اولية او دراسة قبلية تسبق الدراسة الاساسية فهي تهدف الى جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات على موضوع الدراسة كما تهدف ايضا الى التجريب والتدريب¹.

ومن خلال دراستنا لموضوع "ممارسة النشاطات الرياضية وعلاقتها بدافع الإنجاز لتلاميذ المرحلة المتوسطة" فقد توجهنا إلى متوسطة عبد العزيز الحاج ببلدية الشارف في الفترة الممتدة من (2017/02/26 إلى غاية 2017/03/10). وقد قدم لنا السيد مدير المؤسسة كل التسهيلات اللازمة كما سخر من يعيننا على إنجاز هذه الدراسة من أساتذة وموظفين.

وبناء على هذا قمنا بالدراسة الاستطلاعية الذي كان الغرض منها:

- معرفة مميزات وخصائص المجتمع الأصلي بالإضافة إلى عدد التلاميذ المتمدرسين والذين يمارسون النشاطات الرياضية داخل المؤسسة.

- التأكد من مدى ملائمة الأسئلة المكونة للاستبيان.

وتم من خلال هذه الدراسة تقديم استبيان لـ (20) تلميذا ممن يمارسون التربية البدنية والرياضية للتعرف على وجهة نظرهم، تم خلالها الجلوس مع العينة وشرح المصطلحات والعبارات الغامضة، كما أبدى الطلبة ارتياحهم وتعاونهم معنا، (والذين سيتم استبعادهم خلال إجراء الدراسة الميدانية)، وحاولنا حث الطلبة على الإجابة بكل موضوعية وصدق من أجل المساهمة في البحث العلمي من جهة وتحري أفضل النتائج من جهة أخرى.

وخلال هذه الدراسة تم تعديل المقياس والتعرف على ميدان الدراسة ومدى ملائمته لإجراءات البحث الميدانية ومدى وضوح وملائمة عبارات المقياس والتأكد من صلاحيته وتخصيص وجمع المعلومات والأفكار والتحقق من الفرضيات، بالإضافة إلى معرفة الصعوبات التي قد تعترضني أثناء إجراء الدراسة الميدانية.

2- المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتماشى مع طبيعة الموضوع الذي بدوره يفرض نوع المنهج الواجب إتباعه فالمنهج الوصفي هو: "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية.

والمنهج الوصفي من ناحية أخرى هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أهداف محددة إزاء مشكلة اجتماعية ما يعتبر المنهج الوصفي طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مدققة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة، ويهدف إلى "وصف الظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع وهذه البحوث تسمى بالبحوث المعيارية أو التقويمية.

3- مجتمع وعينة الدراسة :

1-3-مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ متوسطة عبد العزيز الحاج دائرة الشارف للعام الدراسي 2016/2017م، وقد بلغ عدد التلاميذ 510 تلميذاً.

2-3 عينة الدراسة: إن العينة هي النموذج الذي يجري عليه الباحث مجمل بحثه عليها، وفي علم النفس والتربية الرياضية تكون هي الإنسان.

ويعرف محمد عبد الحميد "العينة جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته، ممثلة بنسبة مئوية يتم حسابها طبقاً للمعايير الإحصائية وطبيعة مشكلة البحث ومصادر بياناته.

وعليه فقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (102) تلميذا و تلميذة، يمثلون ما نسبته (20%) من المجتمع الأصلي.

خصائص العينة: شملت عينة الدراسة متغيرين هاميين هما المستوى الدراسي والجنس- توزيع التلاميذ حسب سنوات الدراسة:

سنة أولى متوسط 25 تلميذا وتلميذة.

سنة ثانية متوسط 32 تلميذا وتلميذة.

سنة ثالثة متوسط 22 تلميذا وتلميذة.

سنة رابعة متوسط 23 تلميذا وتلميذة.

جدول رقم 01: توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي

النسبة المئوية	العدد	المستوى
24.50%	25	سنة أولى
31.37%	32	سنة ثانية
21.56%	22	سنة ثالثة
22.54%	23	سنة رابعة
100%	102	المجموع

- توزيع التلاميذ حسب الجنس :

النسبة	العدد	الجنس البيانات
%50.98	52	ذكر
%49.01	50	أنثى
%100	102	المجموع

جدول رقم 02: يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس.

4- أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان استمارة استبيان للممارسة الرياضية ومقياس دافعية الإنجاز.

1-4 تقنية الاستبيان:

وهي عملية شائعة الاستعمال في جمع المعلومات والبيانات التي تستمد مباشرة من المصدر الأصلي، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة بهدف الحصول على معلومات خاصة بظاهرة أو بمجتمع البحث. وتكون هذه الأسئلة مغلقة أو مفتوحة والمفتوحة والمغلقة.

2-4 مقياس دافعية الإنجاز:

اعتمدنا على مقياس HERMANS 1970 الذي يحتوي على 28 بند كل بند عبارة عن جملة ناقصة يليها 05 أو 04 بنود تكمل الجملة الناقصة و يقوم الباحث بقراءة الجملة الناقصة و اختيار البند الذي يرى انه يكمل الجملة الناقصة بوضع اشارة في الخانة المخصصة لذلك.

ولحساب صدق اداة البحث وثباتها قمنا ببعض الاجراءات المنهجية التالية:

- تم الاستعانة بأساتذة محكمين لمعرفة مدى قياس عبارات المقياس للظاهرة المدروسة من ناحية اللغة والوضوح.
- استخدمنا طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لإيجاد معامل الثبات للمقياس على عينة تقدر ب 30 تلميذا وتحصلنا على قيمة معامل الارتباط تقدر ب 0.72.

5-مجالات الدراسة :

- المجال البشري: تلاميذ متوسطة عبد العزيز الحاج بالشارف.
- المجال المكاني : متوسطة عبد العزيز الحاج بالشارف.
- المجال الزمني : أجريت الدراسة خلال الموسم 2016/2017 ابتداء من 27 جانفي إلى غاية 15 ماي 2017 .

6- أساليب المعالجة الإحصائية:

استعمال الطرق الإحصائية في دراسة العينة والحصول على الأجوبة المطروحة على العينة وقصد تحليلها وترجمتها، اعتمدنا على:

- النسب المئوية.
- معامل الارتباط لبيرسون.
- اختبار كاي² لدلالة الفروق.

• معامل الارتباط سبيرمان.

- مناقشة نتائج الدراسة:

• عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	اختبار كا ²	العينة	المستوى الدراسي	المتغيرات الفرضية الأولى
1.08	2.72	0.01	23.5	25	الأولى	هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المستوى الدراسي
				32	الثانية	
				22	الثالثة	
				23	الرابعة	

جدول رقم 03: يبين الدلالة الإحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافع الإنجاز لمتغير المستوى الدراسي.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة كا² تقدر ب 23.5 و مستوى الدلالة 0.01 و درجة حرية تقدر ب 3 الى قبول الفرضية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير المستوى الدراسي وهذا يرجع الى رغبة تلاميذ السنة الاولى و الثانية لممارسة الأنشطة الرياضية أكثر من باقي المستويات وهذا تبعاً لانتقالهم من الطور الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط أين توجد حصص تربية بدنية ورياضية وتوفر الامكانيات المادية من مساحات لعب وأدوات مساعدة اما بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة فممارسة الأنشطة الرياضية بالنسبة لهم هي لتحسين نتائجهم الدراسية كون مادة التربية البدنية هي مادة مساعدة لرفع معدلات التلاميذ.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير توفر الامكانيات المادية والبشرية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	العينة	الامكانيات	المتغيرات
8.52	99.72	0.01	0.26	102	المادية	الفرضية الثانية هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير توفر الامكانيات المادية والبشرية.
1.36	6.82				البشرية	

جدول رقم 04: يبين الدلالة الإحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافع الإنجاز لمتغير الإمكانيات المادية والبشرية. من خلال النتائج السابقة نجد أنه توجد علاقة ارتباطية ضعيفة و دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 و يرجع ذلك إلى أن دافعية الإنجاز غير مرتبطة بالإمكانيات المادية والبشرية.

يرجع هذا التغير الى عامل تفكير الاولياء في توجيه أبنائهم إلى ممارسة النشاطات الرياضية داخل المؤسسات التعليمية غير جاد و حث الكثير منهم على عدم ممارسة الرياضة. و بالتالي تؤثر على رغبتهم و دافعتهم للإنجاز. من جهة و من جهة اخرى نقص المرافق و الهياكل الرياضية و عدم وجود كوادر بشرية للتسيير يسبب عدم اثارة دافعية التلاميذ لممارسة الأنشطة الرياضية و حسب الجدول اعلاه فقد بلغت نسبة المتوسط الحسابي 99.72 و 6.82 عند مستوى الانحراف 8.52 و 1.36 و عليه توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز.

• عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	اختبار كا ²	العينة	الجنس	المتغيرات
0.61	1.62	0.01	14.12	52	ذكور	الفرضية الثالثة هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى الى متغير الجنس
				50	إناث	

جدول رقم 05: يبين الدلالة الإحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافع الإنجاز لمتغير الجنس

من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول أعلاه نجد قمة ك2 تقدر بـ 14.12 ودرجة الحرية تقدر بـ 01 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى الدلالة 0.05 ويرجع هذا إلى أن التلاميذ الذكور بطبعهم يحبون ممارسة الأنشطة الرياضية حسب تنشئتهم الاجتماعية وحب البروز مما تؤدي إلى رفع دافعية الإنجاز لديهم في حين أن الإناث يميلون بطبعهم إلى أنشطة اجتماعية تهتم بشؤون المرأة وخصائصها وميزاتها وليس لهم اهتمام كبير بممارسة النشاطات الرياضية. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز.

• مناقشة نتائج الفرضيات:

بناء على نتائج الدراسة والتفسير على مدى صحة الفرضيات الجزئية وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي نسعى من خلاله إلى تحديد مدى تحقق فروض الدراسة، مع تقديم بعض التفسيرات للنتائج المتوصل إليها، ومحاولة مقارنتها بالدراسات السابقة، وانطلاقاً مما تم عرضه في الجانب النظري واعتماداً على البيانات الإحصائية، وفي إطار الهدف الرئيسي لوجود علاقة بين ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ الطور المتوسط وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

- وأسفرت نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز باختلاف الجنس، وباستخدام استمارة استبيان ممارسة النشاطات الرياضية ومقياس دافعية الإنجاز. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز، حيث وصلت قيم اختبار كاف مربع لديهم على التوالي 14.12 وقد يرجع ذلك لعدة عوامل مختلفة منها:

• الظروف المثيرة لدافعية.

• الإناث لديهم دافعية أقل من الذكور.

• عامل الخبرة والمعرفة المسبقة.

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة castenll حيث اشتملت على عينة من الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة ، وبلغ حجم العينة 297 طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز قصد معرفة درجة الدافع وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجة الدافع تعود إلى متغير الجنس.

وبالنسبة للفرضية الأولى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز باختلاف المستوى الدراسي وكانت قيمة ك2 تقدر بـ 23.5. ومستوى الدلالة 0.01 هذا يعني أن هناك اختلاف في ممارسة أهم النشاطات المدرسية بين السنوات الأربعة فمثلاً السنة الأولى والثانية نجدهم يختلفون عن السنة الثالثة والرابعة بنسب قليلة ربما لأنهم وجدوا غايتهم في ممارسة النشاطات الرياضية وهذا يجعل لديهم دافعية للإنجاز أكثر وتقديم الأفضل وخاصة في تحصيلهم الدراسي.

خاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ممارسة النشاطات الرياضية والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ الطور المتوسط، يمكننا القول بأنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة النشاطات الرياضية ودافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي، توفر الإمكانيات المادية والبشرية، الجنس) وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة الميدانية التي اعتمدنا فيها على استمارة استبيان ومقياس دافعية الإنجاز وقد تم تطبيق الأداتين على عينة من تلاميذ الطور المتوسط.

وعلى أساس هذه المعطيات تم صياغة ثلاثة فرضيات وضعت كحلول مبدئية على النحو التالي:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير توفر الامكانيات المادية والبشرية.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس.

ومنه نصل إلى صحة الفرضية العامة التي نصها هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الأنشطة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

قائمة المراجع:

- ستيلتز دوان؛ نظريات الشخصية، ترجمة عبد الرحمن عدس: (جامعة بغداد، طبع بغداد، 1983).
- عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة، لبنان، 1984.
- محمد سلامة ادم وتوفيق حداد: علم النفس الطفل، معاهد التكنولوجيا للتربية، ط1، 1973.
- البهي فؤاد السيد: الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، ط4، القاهرة، مصر، 1975.
- سعد جلال، محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1982.
- محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي: نظريات التربية البدنية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1992.
- أحمد محمد عضاضة: التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط3، بيروت، دون سنة
- محمد خير الدرغ: التربية في الإسلام، المكتبة الأموية، دمشق، بيروت.
- دروس في التربية و علم النفس، وزارة التربية الوطنية الطباعة الوطنية للجيش د.ط، الجزائر 1973-1974.
- عبد اللطيف محمد خليفة-الدافعية للإنجاز- دار غرب- للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة 2000.
- عبد الرحمن محمد العيسوي، القياس و التجريب في علم النفس و التربية، د.ط دار النهضة العربية 1974.
- علي حميد مجيد؛ مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية: (رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 1990).
- أحمد فلاق: تأثير الإعلام التلفزيوني على دوافع المراهقين لممارسة الرياضة، رسالة ماجستير، قسم التربية البدنية و الرياضة، دالي إبراهيم، جامعة الجزائر، 2001.
- مصطفى عشوي:مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
- حسان محمد حسين، عبد المنعم حسين: طرق البحث الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1985.



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2017

ISSN 2311-5181