

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 28 - فبراير 2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المشرفة العامة: د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: أ. جمال بلبكي

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

ISSN 2311-5181

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة تصدر دورياً 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 دورياً في كل عدد.

اهتمامات المجلة و أبعادها:

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 موقعها وكذا مركز جيل البحث العلمي، مع إضافتها لفهارس أغلب محركات البحث الجامعية، 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 من داخل الجامعات الجزائرية ومن خارج الجزائر مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا).
- د. ديبش فاتح (جامعة ٨ ماي ١٩٤٥، قالمة، الجزائر).
- أ.م.د فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
- د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر).
- أ.م.د السيد محمد سالم سالم العوضي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
- د. رضوان شافو (جامعة الشهيد حمّه لخضر، الوادي، الجزائر).
- رئيس اللجنة العلمية: أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة ٢، الجزائر).

اللجنة العلمية:

- د. نعموني مراد (جامعة لونييسي علي، البليدة ٢، الجزائر).
- د. براك خضراء (جامعة تبسة، الجزائر).
- أ.م.د داود عبد القادر إيليغا (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
- د. بوزيد مومني (جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر).
- د. بشرى سعدي (جامعة مولاي اسماعيل، المغرب).
- د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر).
- د. طيب العيادي (جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب).
- د. ساسي سفيان (جامعة الطارف، الجزائر).
- د. تاج الدين المناني (جامعة كيرالا، الهند).

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
- د. أسامة محمد عبد السلام إبراهيم (جامعة حائل/السعودية).
- د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).
- د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).
- د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
- د. سليمان فايز قديح (جامعة الأزهر - غزة، فلسطين).
- د. علي سلطاني العاتري (جامعة تبسة، الجزائر).
- د. لطفية علي الكميثي (جامعة طرابلس، ليبيا).
- د. هدييل يمينة (جامعة البليدة ٢، الجزائر).
- د. وليد رفيق محمد العياصرة (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).

التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).

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

- 9 • الافتتاحية
- 11 • أخطاء شائعة في البحوث العلمية : لحسن ذبيحي . جامعة محمد بوضياف، المسيلة و لياس شوبار . المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي (الجزائر).
- 25 • أصول فلسفة اللغة عند ابن حزم الظاهري د . عبد السلام س عد/جامعة زيان عاشور الجلفة (الجزائر).
- 43 • أهمية القيم الاجتماعية في التعامل مع الخطر الطرقي :مقاربة سوسيولوجية: نور الدين أهرة/جامعة محمد الخامس الرباط (المغرب).
- 53 • تحليل سوسيولوجي لواقع التحرش الجنسي ضد الأطفال في المجتمع الجزائري أ.بوشلاغم حنان/جامعة جيجل (الجزائر)
- 65 • تصورات المدرسين لعلاج أخطاء المتعلمين في قواعد اللغة في السنة النهائية من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وعلاقتها بممارستهم البيداغوجية فوزي مصباحي . المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر، باردو (تونس).
- 83 • مشكلات الشباب في المجتمع الجزائري (دراسة سوسيولوجية لأهم المشاكل التي يعاني منها الشباب الجزائري): د. سمراء غربية/جامعة العقيد أحمد دراية، أدرار (الجزائر).
- 101 • موقف الأمير عبد القادر الجزائري من فتنة ١٨٦٠م الطائفية على ضوء الكتابات الأجنبية أ . عبد الحفيظ دحدح/جامعة الجزائر ٢.
- 109 • جنوح الأحداث تحت ظل الأس اليب التربوية الأسري: دراسة ميدانية بمؤسسات إعادة التربية ، عبد العزيز حنان/جامعة تلمسان. (الجزائر).
- 129 • الشخصية ومشروع الحياة في المراهقة أ . أمينة عيساوي /جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة (الجزائر).

- الدين والثقافة: أي حوار ممكن في المجال الثقافي المغربي إدريس الغزواني، د.عبد اللطيف كداي/جامعة محمد الخامس (المغرب). 139
- متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية د. علي لطفي علي "داود قشمر"/جامعة الاستقلال/أريحا (فلسطين). 149

ملخص أطروحة دكتوراه

- الأسرة الجزائرية بين القيم التقليدية وقيم الحداثة إعداد الطالبة: فرحات نادية /إشراف الأستاذ الدكتور حويطي أحمد، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر-2. 171

الإفتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم
وعلى من اتبع هداه إلى يوم الدين، أما بعد :

هاهو العدد الثامن والعشرون من مجلة "جيل العلوم الانسانية والاجتماعية" يرى النور في الشهر الثاني من سنة 2017، بعد مساهمة العديد من الباحثين وطلبة الدراسات العليا الجادين، ببحوث أقل مايقال عليها ميزتها الدقة ومضمونها المعرفة. وقد اشتمل العدد على إحدى عشر مقالاً وملخصاً لأطروحة دكتوراه، نقدمه للباحثين راجين أن يجد فائدةً علميةً تفيدهم في مسارهم العلمي.

هذه البحوث نابغة من تخصصات متباينة في المجال الواسع للعلوم الإنسانية والاجتماعية. وقد حرصت هيئة تحرير المجلة على الاهتمام بالجوانب المختلفة للبحوث والدراسات خدمةً للباحثين، فجمع كوكبة من المواضيع تحت غلاف واحد من شأنه تسهيل انتقال المعلومة وبالتالي اكتسابها وبذلك نكون حققنا الجودة العلمية. وكلنا أمل أن يتواصل دعمكم العلمي واستمرار إثراءها بأبحاثكم دراساتكم، ومقترحاتكم، لكي يكتب لها النجاح والاستمرار وتتمكن من القيام بدورها الذي أسست من أجله.

يبقى المبدأ الأساسي للمجلة هو الإستمرارية وهذا لن يتم إلا بمساهماتكم العلمية، لذلك صفحات المجلة مفتوحة لكم لإثرائها.

والله ولي التوفيق والنجاح

رئيس التحرير / أ. جمال بلبكاي

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

أخطاء شائعة في البحوث العلمية

لحسن ذبيحي. باحث دكتوراه/جامعة محمد بوضياف، المسيلة
لياس شوبار. باحث دكتوراه/المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، الجزائر

ملخص:

منهجية البحث العلمي آلية تتضمن مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها لتنفيذ أي دراسة أو بحث علمي، كما تُعد إطاراً للعمل في ما يتعلق بتنفيذ الدراسات والبحوث العلمية. حيث تسهم هذه المنهجية في مساعدة الباحثين في تجويد بحوثهم ورسائلهم العلمية، إلا أن ثمة أخطاء عديدة يرتكبها الباحثون خلال المراحل المختلفة للبحث، وتتلخص هذه المداخل في محورين حيث المحور الأول يتناول التعريف البحث العلمي وأهم خصائصه بالإضافة إلى تحديد لأهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف البحوث منهجياً شكلاً ومضموناً، والمحور الثاني يتناول التعريف بالأخطاء المرتكبة وهي على نوعين هما: الأخطاء المنهجية ومنهجية الأخطاء، ثم الإشارة إلى أهم الأخطاء المنهجية الشائعة في خطوات البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، الأخطاء المنهجية الشائعة.

الإشكالية:

يُتوقع من الباحثين في الدراسات العليا أن يكونوا على دراية بأصول البحث العلمي ومناهجه، وجوانبه المعقدة إلا أن الواقع غير ذلك تماماً، فمعظم طلاب الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه غير مُلمين بأسس البحث العلمي، ولذلك نجدهم يتخبطون في كثير من خطوات البحث العلمي بدءاً من صياغة المشكلة ومروراً بتصميم البحث حتى مناقشة النتائج ويزيد الأمر بلاءً أن هناك إ تجاهاً عاماً بين الطلاب في الدراسات العليا بتقليد من سبقوهم من الطلاب، دون النظر فيما قد يكون هناك من ممارسات خاطئة يقع فيها الطلاب ومن بين المشكلات التي يقع فيها طلاب الدراسات العليا هي كيفية إختيار مشكلة مناسبة للبحث، كيفية القيام بمراجعة جيدة للدراسات السابقة، وكيفية معالجة ما قد يمر به من مشكلات أثناء جمع البيانات وتحليلها ومناقشة نتائجها⁽¹⁾.

وتسعى هذه المداخلة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: ما هي أهم الأخطاء المنهجية الشائعة في خطوات البحث العلمي؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- ما المقصود بالبحث العلمي؟ وما هي أهم خصائصه؟

- ما هي العوامل التي تؤدي إلى ضعف البحوث منهجياً؟

- ما هي أنواع الأخطاء التي يقع فيها الباحثون؟

¹ - أبو علام محمود رجاء، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية مصر"، دار النشر للجامعات ٦، ٢٠١١، ص ٦٧٥ - ٦٧٦.

المحور الأول:

١-١- التعريف بالبحث العلمي:

هناك عدة تعاريف للبحث العلمي نذكر منها ما وصفه إبراهيم سلامة " بأنه وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول الى حل لمشكلة محددة وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها والتي تتصل بمشكلة محددة"^(١)

٢-١- خصائص البحث العلمي:

لخصها إبراهيم بخلي (٢٠) فيما يلي:

- يعتمد في البحث العلمي على المصادر والمراجع وتحري الدقة والشك في المعلومة حتى تثبت صحتها،
- يعتمد في البحث العلمي على الاخذ بجميع الآراء الواردة في الموضوع ومناقشتها للوصول للحقيقة
- يعتمد في البحث العلمي على الحقائق العلمية
- لا بد في البحث العلمي من الاستقصاء والتتبع لجميع أطراف الموضوع.
- لا بد في البحث العلمي من خطة ومقدمة وخاتمة وفهارس ولا يشترط ذلك في الكتابات الأخرى.
- تبدأ التجربة في البحث العلمي بالملاحظة ثم الاستقراء ثم الاستنباط بينما الكتابات الأخرى غير ذلك.
- وبعد إطلاع الباحثين على العديد من المراجع في كتب منهجية البحث العلمي تم تلخيص خصائص البحث العلمي في النقاط التالية:

-عملية منظمة تسعى وراء الحقيقة.

-عملية منطقية

-عملية واقعية

-عملية قابلة للتكرار

-عملية موجهة الى تحديد او تعديل أو زيادة المعرفة الإنسانية

-عملية خاصة لتحقيق غرض معين.

-عملية نشطة موضوعية تتطلب من الباحث خبرة عالية والتحلي بالموضوعية في سبيل الوصول الى النتائج المرجوة^(٢).

٣-١-عوامل ضعف البحوث منهجياً:

حددها سعود بن ضحيان الضحيان الرياض (٢٠) فيما يلي:

١-٣-١-العوامل العامة:

اغلب الكتب لا تقم منهجية علمية صحيحة، كما أن معظم الدراسات السابقة استخدمت منهجية خاطئة، وضعف مخرجات المواد التي تتناول المنهجية، كما أن ضعف طلبية الدراسات العليا في اللغات الأجنبية مما لا يمكنهم من التعرف على المنهجية السليمة، بالإضافة الى لجوء الكثير من الباحثين الى مكاتب تجارية تقوم بعمليات البحث الأساسية نيابة عنهم،

^١ - فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، "أسس ومبادئ البحث العلمي"، الطبعة الأولى"، مصر، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، ٢٠٠٢. ص ٢٥.

^٢ - إبراهيم بخلي "الدليل المنهجي في إعداد وتنظيم البحوث العلمية -المذكرات والاطروحات"، جامعة وقل، الجزائر. كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية،

وفقدان المراجعة العلمية من قبل عمادة الدراسات العليا في الجامعات للتأكد من جودة الخطط البحثية واعتمادها على المنهجية العلمية.

٢-٣-١- والعوامل الخاصة:

وتتمثل في اعتقاد كثير من الباحثين وطلاب الدراسات العليا بأن رسائلهم تحصيل حاصل. وحرص الكثير من الباحثين على الدرجة العلمية، وعدم إدراك الباحثين لتلك المنهجية دفعهم الى البحث عن يقوم بعمل البحث نيابة عنهم. والاستعجال في انهاء البحوث والدراسات بأسرع وقت بغض النظر عن جودتها.

٢-٣-١- عوامل الدعم اللوجستي:

فقدان المكتبات للمراجع العلمية التي تتضمن آليات المنهجية العلمية. وعدم وجود مرجعيات علمية تجيب على استفسارات الباحثين وطلاب الدراسات العليا. وضعف مصادر تمويل البحوث يدفع الباحثين الى تنفيذ البحوث بصورة ركيكة.

المحور الثاني:

١-٢- أنواع الأخطاء الشائعة في إعداد الأبحاث العلمية:

أولا قبل الإشارة الى أهم الأخطاء الشائعة في خطوات البحث العلمي يجب الإشارة الى أن هناك نوعين من الأخطاء هما:

١.٢-١- الأخطاء المنهجية:

ان المنهجية العلمية عبارة عن محددات وخطوات علمية يتبعها الباحث للوصول الى درجة عالية من الجودة العلمية لبحثه أو اطروحته، وهذا يعني أن الباحث اعتمد على تلك المحددات والتي سوف تقوده الى بحث جيد، واي خطوة لا يقوم بها بشكل علمي تمثل خطأً منهجياً، وتجدر الإشارة الى ان هناك أخطاء منهجية صغيرة كما ان هناك أخطاء منهجية جوهرية.

١.٢-٢- منهجية الأخطاء:

يتمثل مصطلح المنهجية، آلية تتضمن مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها لتنفيذ دراسة أو بحث علمي، ام مفهوم منهجية الأخطاء هو ان الباحث يرجع عند تنفيذ بحثه او دراسته الى بحوث ودراسات سابقة ويعتمد عليها في تنفيذ دراسته، أي انه اعتمد على منهجية سابقة دون التأكد من صحتها العلمية، وهذا فهو يقوم بعمل خاطئ، وتكرار ذلك في كثير من البحوث والدراسات العلمية أوجد ما يعرف بمنهجية الأخطاء^(١).

٢-٢- أهم الأخطاء الشائعة في خطوات البحث العلمي:

١.٢.٢- تحديد العنوان: ان الاختيار الموفق لعنوان البحث أمر ضروري في تقديم صورة جيدة عن البحث منذ بداية الاطلاع عليه أو مراجعته وقراءته وتقويمه من قبل الآخرين وهناك ثلاث سمات اساسية في العنوان هي: الوضوح والشمول والدلالة^(٢) ويؤدي العنوان وظيفة إعلامية عن موضوع البحث ومجاله، ولذلك يفترض ان يكون واضحا مكتوب بعبارة مختصرة ولغة سهلة، فالعنوان يرشد القارئ الى ان البحث يقع في مجال معين، ويصنف البحث في المكتبات على أساس عنوان موضوعه. ومن أهم الأخطاء الشائعة في العنوان:

^١ - سعود بن ضحيان الضحيان الرئيض، (٢٠١١): "الأخطاء المنهجية أم منهجية الأخطاء"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة" جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. ١٠.١٢ أكتوبر ٢٠١١، ص ٢.

^٢ - عامر إبراهيم قنديلجي، "البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات"، عمان/ الأردن، دار اليازوري العلمية، ١٩٩٩، ص ٣٧.

-صياغة عناوين البحوث على شكل عناوين كتب ويؤدي ذلك الى عدم وضوح نوع البحث ومنهجيته العلمية.
-عدم وضوح المجتمع الأصلي للبحث او عينته.

-عدم وضوح نوع الهالجة التي سيقوم بها الباحث⁽¹⁾.

٢٢٢- صياغة المشكلة: معنى المشكلة (What is a problem): ببساطة هي موقف محير أو معقد يتم تحويله الى سؤال أو

عدة أسئلة تساعد على توجيه المراحل التالية في الاستعلام⁽²⁾.

وتعرف المشكلة من زاوية المنهج العلمي حسب كيرلينجر (1992، kerlinger) بأنها تساؤل أو عبارة عن نوع العلاقة بين

متغيرين أو أكثر ولصياغة المشكلة لابد أن تبرز العبارة أو التساؤل ثلاثة عناصر هي:

-المتغيرات موضوع المشكلة

-العلاقة بين المتغيرات التي تشملها المشكلة

- والمجتمع الذي نرغب في دراسته، وهناك طريقتان لصياغة أي مشكلة هما: الصياغة الإخبارية والصياغة الاستفهامية،

وفي عبارة واحدة أو عدة عبارات، ومن أهم الأخطاء الشائعة في صياغة المشكلة صياغة مشكلة البحث كما لو كانت هي

نفسها الغرض من البحث أو سؤال البحث الرئيسي، كما أن بعض الباحثين يبين أهمية المشكلة والمبررات التي يرونها

لدراسة المشكلة فقد يذكر باحث مثلاً في أهمية المشكلة المبررات النظرية أو العملية لدراسة المشكلة، وأن هذه الدراسة

قامت لسد فراغاً في جانب من جوانب العلم، وإجراء الدراسة سوف يؤدي الى تصميم إختبار جديد سيستخدمه في جمع

البيانات وهذه كلها مبررات لاختيار المشكلة ولا تدخل فيما يقصد بأهمية المشكلة⁽³⁾.

-صياغة مشكلة البحث بصورة غامضة.

-كتابة أسئلة لا علاقة لها بمشكلة البحث⁽⁴⁾

ومن الأخطاء الشائعة في صياغة مشكلة البحث كما حددتها سامية لطفي الأنصاري أيضاً:

- صياغة المشكلة بصورة عامة وعريضة واختيار أول مشكلة تخطر على بال الباحث.

-التسرع والسطحية وعدم التمسك بفكرة محددة⁽⁵⁾.

أيضا هناك صياغة لمشكلة البحث بلغة ركيكة. كما أن الأغلب يضع عنوان مشكلة البحث ثم يسرد في عدد من

الصفحات الطويلة فقرات نظرية لا يستطيع من خلالها تحديد مشكلة علمية للموضوع الذي اختاره للدراسة انتهاء

بتساؤل يفتقر الى الشروط العلمية للتساؤل البحثي⁽¹⁾.

^١ - سامية لطفي الانصاري، "تقويم بحوث علم النفس وتجويدها"، مصر، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، ٢٠١١، ص ٦.

^٢ - حمدي أبو الفتوح عطيفة، "منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس"، مصر، دار النشر للجامعات، ط ١، ٢٠١٢، ص ٧٢.

^٣ - أبو علام محمود رجاء، مرجع سابق، ص ص ٦٧-٨٠-٦٨٢.

^٤ - سامية لطفي الانصاري، المرجع نفسه، ص ٦٠.

^٥ - محمد سيد حمزوي، "إختيار وصياغة مشكلات البحث في العلوم الإدارية والأمنية"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية

للعلم الأمنية "تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة" جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. ١٠١٢ أكتوبر ٢٠١١، ص ١٥.

٣-٢٢- أهداف البحث : يجب أن يراعي الباحثون كتابة الأهداف بطريقة إجرائية واضحة تعكس الهدف من الدراسة. ويعد من نافلة القول أن يوجد بحث من دون أهداف ذلك لأنك تسعى إلى تحقيق شيء ما نطلق عليه الأهداف وقد تكون الأهداف هدفا واحدا يشتق منه هدفين فرعيين، أو تكون أكثر من هدفين وتتسم الأهداف بالوضوح التام في الصياغة، والتنوع في حالة أكثر من هدف، ويمكن القول أن البحث يرمي إلى الكشف والتحقق من الأهداف التي ستكون علامات واضحة وكبيرة وتدور النتائج في فلكها، والأهداف مستقاة من التساؤل الذي أثاره الموقف الغامض في مشكلة البحث والأهداف هي الصياغات الجديدة لهذا السؤال الذي استدعى تحليل المشكلة وتجزئتها وتعميقها والتأكد منها⁽²⁾.

ومن الأخطاء الشائعة في تحديد الأهداف: خلط العديد من الباحثين بين المشكلة والغرض من دراسة المشكلة، فالمشكلة هي موقف تتسم عناصره ومكوناته بالغموض والتعقيد، ومن ثم فإن الغرض من إجراء بحوث حول المشكلة هو حل تلك المشكلة من حيث الكشف عن الغموض الذي يحيط بعناصرها، ويتم هذا الحل بإتباع طرق أساليب محددة وموصوفة تفصيليا⁽³⁾.

كم نجد العديد من الباحثين يعيدون أسئلة البحث بصياغة أخرى ويعتبرونها أهدافا للبحث، والواقع أن أهداف البحث هي أهداف العلم وتحدد في: التعرف الفهم التفسير التطبيق والتقييم والتنبؤ وفي ضوء أهداف العلم تصاغ أهداف أي بحث ويجب أن تحقق مشكلة البحث المختارة أهداف العلم أو بعضها⁽⁴⁾.

٤-٢-مراجعة الدراسات السابقة: تعتبر خطوة مراجعة البحوث السابقة السياق الذي في إطاره تنتظم مشكلة البحث وبين كيف أن اختيار هذه المشكلة كان اختيارا سليما، ولذلك يجب أن يراعي الباحثون أن يربطوا المشكلة المختارة بالبحوث التي سبق إجراؤها في نفس المجال، ويجب أن يقتنع القارئ بعد قراءته لهذا الفصل بأن المشكلة مشكلة مهمة مميزة ومختلفة في البحوث التي أجريت في مجالها ويتضح من خلال هذا الفصل قدرة الباحث على التحليل والنقد والتركيب⁽⁵⁾.

فالفرض الأسسى من مراجعة البحوث والدراسات السابقة هو إثراء البحث. وهناك سؤالين هامين يجب أن يقيمهما الباحث في ذهنه دائما عند مراجعة الدراسات السابقة وهما: هل الدراسات المقدمة جميعا مرتبطة بمشكلة البحث وتدعمها؟ وهل أنا ناقد لهذه الدراسات وأقوم بتحليلها؟⁽⁶⁾

والخطأ الشائع في عرض الدراسات السابقة: اقتناع العديد من الباحثين أن عرض الدراسات السابقة هو إقناع للقارئ بأنه عالم بأعمال الآخرين، حيث يترتب عنه حشو فصل الدراسات السابقة بأعمال ربما لا تكون لها علاقة مباشرة بمشكلته. وتركيز أغلب الباحثين أيضا في نقدهم للدراسات السابقة على الكشف عن العيوب أو تحديد نواحي النقص

^١ - عبد الوهاب جودة عبد الوهاب الحاييس، "التوجهات المنهجية لأطروحات الماجستير في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة" جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. ١٠١٢ أكتوبر ٢٠١١، ص ١١-١٢.

^٢ - منصور نعمان، غسان ذيب النمري، "البحث العلمي حرفة وفن"، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ١٩٩٨، ص ٤٦.

^٣ - حمدي أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ٧٣.

^٤ - سامية لطفي الانصاري، مرجع سابق، ص ٠٩.

^٥ - أبو علام رجاء محمود، مرجع سابق، ص ٦٨٨.

^٦ - فيصل أحمد عبد الفتاح، "تقييم جودة الدراسات السابقة في الرسائل العلمية"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة"، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. ١٠١٢ أكتوبر ٢٠١١، ص ١٦.

والضعف فيه. فمراجعة البحوث السابقة ليس مجرد تجميع لنتائج البحوث ولكنها مناقشة مثمرة متماسكة تقود الى ربط المشكلة بالتاريخ البحثي للموضوع الذي تنتمي اليه، فأحد أهداف الدراسات السابقة إقناع القارئ بأهمية وشرعية القيام بهذا البحث وذلك عن طريق تقديم ادلة منطقية كافية ودعما أمبريقياً لسير بحثه⁽¹⁾.

بالإضافة الى العديد من الأخطاء التي تم ملاحظتها بعد الاطلاع على العديد من الرسائل والاطروحات العلمية:

1- الاعتماد على أبحاث قديمة ومضى عليها أكثر من عشر سنوات.

2- الاعتماد على أبحاث ودراسات غير منشورة في دوريات علمية محكمة وذات سرعة علمية معترف بها

3- الدراسات السابقة عامة ولا ترتبط بمباشرة مشكلة البحث.

4- الدراسات السابقة مقتبسة من مصادر ثانوية وليست أولية.

ومن أهم الأخطاء الشائعة أيضا في عرض الدراسات السابقة كما ذكرها فيصل أحمد عبد الفتاح (٢٠) ما يلي⁽²⁾:

١- لا يتم ربط نتائج البحوث السابقة بشكل واضح مع البحث الحالي.

٢- عدم أخذ الوقت الكافي في البحث من خلال مصادر المعلومات المختلفة، والاكتفاء بمصدر وحيد متوفر بسهولة وبمتناول الباحث. وقد يتم الحصول على الدراسات السابقة دون بذل جهد في المسح من المصادر الأخرى او بإتباع التسلسل في تمحيص قائمة الفهرسة والرجوع اليها.

٣- الاعتماد بشكل كبير على المصادر الثانوية للمعلومات بدلا من الرجوع لمصادرها الاصلية، او الاكتفاء بمصدر وحيد بشكل رئيس يتكرر ذكره في فصل الدراسات السابقة كثيرا دون غيره.

٤- قبول نتائج الدراسات السابقة على انها مصدقة ولا تقبل النقد ودون مراجعة لمحتويات البحث من حيث تصميم وتحليل بياناته أو الاستنتاجات التي تم التوصل اليها.

٥- إغفال بيان منهجية البحث وأسلوب جمع البيانات المتبع في البحوث السابقة.

٦- تضمين النتائج الإحصائية الرقمية دون تمحيصها واستخلاص معلومات هامة منها، ويقتصر دور الباحث على القص للمعلومات وتضمينها في البحث على شكل لصق الفقرات مبتورة من مصدرها الأصلي.

٧- لا يتم مناقشة التناقض في وجهات النظر السابقة، وعدم بيان أوجه الاختلاف بينها وإظهار رأي الباحث في ذلك.

٨- تخصيص قالب موحد لعرض الدراسات السابقة أو عدد أسطر معين، علما أن مراجعة بعض الدراسات قد يحتاج لفقرة واحدة، في حين أن البعض الآخر قد يتطلب عدة فقرات.

٩- عرض وتلخيص الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها كاملة في حين يجب أن يكون التركيز فقط على ما له علاقة بموضوع بحثك ومتغيراته.

١٠- البحث عن الدراسات السابقة التي تتناول جميع متغيرات الدراسة في آن واحد فقط، وبالتالي تظهر الدراسة الحالية على أنها تكرار لما سبق.

١١- الإشارة الى عدم وجود دراسات عربية، او حتى التعميم لأكثر من ذلك بعدم وجود دراسات في نفس المجال.

١٢- عدم الاحتفاظ ببيانات خاصة بمصدر الدراسة السابقة وتوثيقها، مما يسبب مشلطة عند إتمام قائمة المراجع.

^١ - أبو علام رجاء محمود، مرجع سابق، ص ٦٨٩.

^٢ - فيصل أحمد عبد الفتاح، المرجع نفسه، ص ١٦.

٥٢٢-فروض الدراسة: الفرضية يعرفها فان دالين بأنها تفسير مقترح للمشكلة موضوع الدراسة حيث يقول بأنها: "تفسير مؤقت محتمل يوضح العوامل او الاحداث او الظروف التي يحاول الباحث ان يفهمها"⁽¹⁾ كما تعرف الفرضية بأنها إجابة مؤقتة عن الأسئلة البحثية التي تطرحها مشكلة الدراسة، وتتم صياغتها في شكل علاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، أو هي توقعات خاصة للباحث يتصورها من خلال المتغيرات الخاصة بمشكلة البحث⁽²⁾. ومن أهم الأخطاء الشائعة في الأبحاث العلمية هو صياغة الفرضيات وتوجيهها دون الرجوع الى نتائج الدراسات السابقة.

-قيام الباحثين بتجزئة فروض بحوثهم حيث قد يصل عدد فروضهم الى اثني عشر فرضاً، او أكثر مما يدل على قدرة الباحثين على وضع تفسيرات أو حلول ممكنة لمشكلة بحثه، وايضاً عدم اهتمام الباحثين بضبط إجراءات بحوثهم مما يؤدي الى دخول متغيرات دخيلة تؤثر على نتائج البحث⁽³⁾.

كما أن العديد من الباحثين يلجؤون الى الفرضيات غير الموجهة ومنها الفرضيات الصفيرية كحيلة هروبية يتخلصون بها من الجهد المعرفي اللازم لناء إطار نظري سليم للبحث، ومما يؤسف أن كثيراً مما يطلق عليه الإطار النظري لبعض البحوث وليس إلا مجموعة أفكار متناثرة قد لا يربطها رباط، وهذا في حد ذاته يفقد البحث الصلة بين نظريته وفرضياته، وبهذا يفقد الوحدة الأساسية اللازمة له⁽⁴⁾

٦٢٢- مفاهيم الدراسة العلمية والاجرائية:

يحتاج الباحث عند تحديده للمفاهيم التي يتعامل معها الى في دراسته الى عرضها على ثلاث مستويات: (لغوية واصطلاحية واجرائية)، ومن أهم مواطن الخلل التي تبرز في العديد من الرسائل والأبحاث العلمية في جانب المفاهيم ما يلي: -يعرض الباحثون لعدة تعاريف للمفاهيم المطروحة دون مناقشة أو نقد لهذه التعاريف، ودون تبي منهم لمفهوم محدد يسترشدون به في دراساتهم.

-إغفال المعنى اللغوي للمفهوم والاكتفاء بالمعنى الاصطلاحي، أو التركيز فقط على التعريف الاجرائي، أو عرض المعنى اللغوي لبعضها وإغفال البعض الآخر.

- عدم إدراكهم للأسباب التي تستلزم شرح هذه المفاهيم بمعانها اللغوية والاصطلاحية والاجرائية.

-عرضهم التعريفات الإجرائية لمختلف المفاهيم في موضوع دراستهم سواء في جانبها النظري أو الميداني، دون إدراك لحقيقة أن الدراسة النظرية تقف عند حدود المعنى الاصطلاحي، في حين أن الجانب الميداني يستلزم وجود تعريف إجرائي⁽⁵⁾

٧٢٢-الإطار النظري ومصادر المعلومات: الإطار النظري هو وسيلة الباحث لعرض أفكاره، ومعتقداته المتعلقة بمشكلة البحث، فهو يسعى في الإطار النظري الى تفسير العلاقة بين المتغيرات ليظهر كيف أن هذه العلاقة يمكنها تفسير الظاهرة التي هو بصدد دراستها وهذا التفسير يفسر أولي الغرض منه تأسيس الفكرة التي يسعى الى تحقيقها لتفسير العلاقات التي

^١ - علي معمر عبد المؤمن، "مناهج البحث في العلوم الاجتماعية - الأساليب والتقنيات والأساليب"، ليبيا، منشورات جامعة ٧ أكتوبر، ٢٠٠٨، ص ١٤٦.

^٢ - أحمد إبراهيم خضر، "إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة"، القاهرة مصر، جامعة الأزهر، كلية التربية، ٢٠١٣، ص ١٧٢ .
متاح على الانترنت، www.alukah.net .

^٣ - سامية لطفي الانصاري، مرجع سابق، ص ١٢ .

^٤ - أحمد إبراهيم خضر، المرجع نفسه، ص ١٧٦ .

^٥ - أحمد إبراهيم خضر، المرجع نفسه، ص ٨١ .

يريد ان يدرسها. وهذا معناه أن الإطار النظري حسب "أبو علام" هو التفسير الذي يسعى اليه الباحث ليؤيد فكرته حول مضمون المشكلة التي يسعى الى دراستها، فالغرض من الإطار النظري هو شرح العلاقات بين المتغيرات ويبدأ هذا الشرح بتعريف المتغيرات التي يريد دراسة العلاقات بينها ثم يبين كيف ترتبط هذه المتغيرات ببعضها البعض ولذلك لا يحتاج الى تفصيلات كثيرة حول تعريف المفاهيم بل ان الغرض من تعريف المفاهيم والمتغيرات التمهيد للنظرية التي يريد عرضها لتفسير العلاقة بين المفاهيم. ومن أهم الأخطاء الشائعة في الإطار النظري كما حددها أبوعلام (٢٠) ما يلي:

- أن معظم الباحثين لا يعرفون كيفية معالجته، أي معظمهم يعتقدون أن الإطار النظري معناه عرض نظري للمفاهيم والمتغيرات التي تشملها الدراسة، ويأخذون في تعريف المفاهيم والمتغيرات ويطنبون فيها اطناباً شديداً، ويساعدتهم على ذلك توفر المراجع المختلفة، وبخاصة إذا كان المجال من المجالات المطروقة التي تكثر فيها الدراسات والنظريات.

- والاعتقاد بأن الإطار النظري مجرد عرض التعريفات المختلفة للمتغيرات والمفاهيم إعتقاد خاطئ، وهذا يعني أن الباحث لا يعرف المقصود بالإطار النظري وينسى في غمرة انهماكه في تعريف مفاهيم الدراسة أنه لا يدرس الإطار النظري لتلك المفاهيم وإنما يدرس الإطار النظري للمشكلة^(١)

- ضعف شديد في قدرات الباحثين على التمييز بين الغث والسمين في الادبيات المتصلة بموضوع البحث ويزداد حجم المشكلة ومستوى تعقيدها عندما يتصور الباحث أن كل ما دفعت به المطابع ودور النشر الينا موثوق به وله مصداقية لا تنكر. وهذا الوهم يدفع الباحثين الى الاقتباس من كل ما يقع تحت أيديهم من معلومات متصلة بمشكلة بحثهم دون فحص وتمحيص والنتيجة بحوث ذات مستوى علمي متواضع ونتائج بحثية مهترئة وتفسيرات للنتائج متسمة بالسذاجة وهذا هو حال بحوثنا^(٢)

ومن الأخطاء الشائعة على مستوى الإطار النظري أيضاً وكما حددتها سامية لطفي الانصاري كما يلي^(٣):

- عدم تسلسل وترابط ما يتم عرضه مع مشكلة البحث.

- عدم التقيد بتوثيق المعلومات وتوثيق مراجعها ومصادرها.

- تحدث الباحثين عن أنفسهم باستخدام ضمير المتكلم.

- عدم ابداء الباحثين لوجهة نظرهم فيما يتم عرضه من نماذج ومفاهيم.

٨٢٢- عينة البحث: هي المجموعة التي تجمع البيانات عنها في الدراسة. في حين أن المجتمع هو المجموعة الأكبر الذي يفترض أن تعمم نتائج الدراسة عليه، ويعتمد التعميم والاستنتاج على مدى تمثيل العينة لذلك المجتمع^(٤).

ويرتبط اختيار العينة بالصدق الخارجي لدراسة ما. فعلى الباحث ان يحدد في البداية المجتمع الأصلي الذي يريد تعميم النتائج عليه، ثم يقوم باستخدام طرق معينة باختيار مجموعة معينة من أفراد المجتمع يفترض فيها أنها تمثل ذلك المجتمع تمثيلاً صادقاً^(٥).

^١ - أبو علام رجاء محمود، مرجع سابق، ص ٦٨٤.

^٢ - حمدي أبو الفتوح عطيفة، مرجع سابق، ص ٢٢٧.

^٣ - سامية لطفي الانصاري، مرجع سابق، ص ١٠.

^٤ - عبد الله فلاح المنيزل، عايش موس غراية، "الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، الأردن، دار المسيرة، ب

س، ص ١٨.

^٥ - حمدي أبو الفتوح عطيفة، "بحوث العمل - طريق الى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية"، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات، ٢٠٠٦، ص ٢٤٠.

ويصاحب استخدام العينة في البحوث الاجتماعية بعض الأخطاء، والخطأ بمعنى التذبذب في الحكم، والخطأ العيني هو الفرق قيم المجتمع وقيم العينة المسحوبة من المجتمع، ومن الصعوبة التعرف على كمية الخطأ في العينة بسبب عدم معرفة مقدار المؤشرات في المجتمع، ولكي يضمن الباحث الدقة في نتائج بحثه فإن عليه أن يحدد مصادر الخطأ، وأهم هذه الأخطاء هي:

١- خطأ الصدفة: ويتصل باختيار العينة وينشأ الخطأ من الفروق بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث، ومن أسباب هذا الخطأ هو: أسباب ذاتية تتعلق بلنحراف الباحث عن أهداف بحثه، أو لانحيازه، أو استحالة الوصول إلى البيانات المطلوبة لأسباب خارجة عن قدرات الباحث والمبجوثين، عدم استجابة المبجوثين، غموض التعريفات والتصنيفات، إختيار فترة غير مناسبة لتنفيذ البحث، عدم اختيار الأساليب المثلى لجمع البيانات.

٢- خطأ التحيز: خطأ لا يرجع إلى اختيار العينة وإنما يكون في الحصر الشامل نفسه وينتج هذا الخطأ من عدم اختيار مفردات البحث بطريقة عشوائية أو لأن الاطار الذي اعتمد عليه الباحث في اختيار العينة لم يكن وافياً بالغرض، أو صعوبة الاتصال بالمبجوثين، أو الحصول على الاستجابات، ولذلك أسبابه: عدم صلاحية إطار العينة للاختيار أو خطئه، عدم القدرة على استخدام الطرق الصحيحة في حساب التقديرات، وعدم قدرة الباحث على الحصول على نسبة ملحوظة من الإجابات، وإسقاط بعض المفردات عند جمع البيانات، وإختيار بعض الحالات شعورياً، أو لا شعورياً في العينة^(١).

ومن الأخطاء الشائعة في إختيار العينات كما حددتها سامية لطفي الانصاري ما يلي:

-عدم توضيح الطريقة التي أشتقت بها عينة البحث.

-ذكر أغلب الباحثين أن هناك عينة البحث الأولية وعينة البحث الاصلية وهذا لا يجوز^(٢).

٩٢٢- المنهج:

ومن أهم الأخطاء الشائعة المتعلقة بالمنهج هو عدم قدرة الباحثين على التفريق بين: نوع المنهج وطبيعة الدراسة

وبين نوع المنهج ونوع الدراسة الخاصة بالمنهج المستخدم .

يجب التفرقة بين نوع الدراسة والمنهج المستخدم، ففي الدراسات الوصفية على سبيل المثال، يقال نوع الدراسة وصفية، ولكن يقال في المنهج انه منهج وصفي يستخدم أسلوب المسح الاجتماعي بنوعيه المسح الشامل واسلوب المعاينة الإحصائية، واسلوب دراسة الحالة وإن كان البعض يعتبره منهجاً مستقلاً، وهناك أساليب أخرى تدخل ضمن المنهج الوصفي مثل تحليل المضمون تحليل العمل واسلوب قياس الرأي العام، ويخطئ الكثير من الباحثين عند إستخدام المنهج المناسب فيستخدمون كلمة منهج المسح الاجتماعي دون وعي^(٣).

١٠٢٢- الأدوات وشروطها السيكومترية: يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض او الإجابة عن الأسئلة، وقد يختار أدواته من بين الأدوات المتوفرة التي بناها باحثون آخرون وقد يضطر في حالة عدم توفر الأداة المناسبة لبحثه إلى بناء الأداة المناسبة بنفسه وهذا يعني ان هناك طريقتان للحصول على مثل هذه المقاييس: الأولى هي استخدام مقياس موجود فعلاً وسبق إستخدامه، والثانية هي بناء الأداة او الأدوات التي يحتاجها الباحث لجمع بيانات بحثه، وفي الحالة الأولى لابد من الرجوع إلى المصادر الخاصة بالمقاييس الجاهزة، أو يرجع إلى البحوث السابقة ليستعين

^١-علي معمر عبد المؤمن، مرجع سابق، ص. ١٨٩-١٩٠.

^٢- سامية لطفي الانصاري، المرجع السابق، ص ١١.

^٣-أحمد إبراهيم خضر، "إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة"، القاهرة مصر، جامعة الازهر، كلية التربية، ٢٠١٣، ص ٣٨. متاح

بأحد الأدوات التي استخدمها باحث قبله واذا وجد الباحث الأداة المناسبة يجب ان يتأكد قبل استخدامها ان هذه الأداة يمكن ان تقيس متغيراته بكفاءة كما يجب ان يتأكد انها صادقة وثابتة، وانها قننت على مجتمع مشابه لمجتمع بحثه. وإذا لم يجد أداة مناسبة لبحثه فعليه بناء الأداة ويجب عليه التأكد من اجراء جميع الخطوات اللازمة لبناء وتقنين الأداة وتحقيق صدقها وثباتها⁽¹⁾.

ومن أهم الأخطاء الشائعة المتعلقة بالتأكد من الخصائص السيكومترية:

- خلط العديد من الباحثين في التأكد من الخصائص السيكومترية بين الصدق والاتساق الداخلي.

- صدق المقارنة الطرفية يلجأ بعض الباحثين الى تعيين صدق المقياس من خلال حساب الفروق بين درجات الربع الأعلى من أفراد العينة على المقياس ودرجات الربع الأدنى من أفراد العينة على المقياس دون الرجوع الى محك خارجي⁽²⁾. وهناك خطأ لاحظته الباحثان وهو اعتماد طريقة التجزئة النصفية في حساب الصدق في جميع الأدوات بما فيها أدوات قياس الاتجاهات، وهذا يناقض القاعدة الأساسية التي تقوم عليها طريقة التجزئة النصفية.

١١٢٢- المعالجة الإحصائية: يلجأ الباحثون الى استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات التي جمعوها ويراعى أن تكون الأساليب الإحصائية مناسبة لحجم عينة البحث وأدواته، ففي حالة العينات الكبيرة الحجم ذات التوزيع الاعتيادي يستخدم الإحصاء البارامترى، وفي العينات الصغيرة وذات التوزيع غير الاعتيادي يستخدم الإحصاء اللابارامترى، كما يجب على الباحثين أن يكونوا على علم بالأساليب الإحصائية المناسبة وكيفية استخدامها حتى يستطيعوا توظيفها لتحقيق اهداف بحوثهم، ومن الأخطاء الشائعة في الأساليب الإحصائية كما حددتها سامية لطفي الانصاري:

- استخدام أساليب إحصائية لا تتناسب مع حجم عينة البحث.

- عدم مراعاة الشروط الواجب توفرها قبل تطبيق أسلوب احصائي معين.

- الاستغراق في تطبيق أساليب إحصائية متقدمة والمغالاة في تقديم عدد كبير من الجداول والأرقام وإغفال حقيقة هامة وهي أن الإحصاء وسيلة وليس غاية في حد ذاته، وبالتالي البعد عن التفسير السيكولوجي للنتائج البحثية⁽³⁾.

- غياب توجه التحليل الاحصائي المتعمق والافتقار الى مهارات التعرف على المقاييس اللازمة لقياس وتحليل متغيرات الظاهرة نتيجة لعدم المامهم بالمقاييس الإحصائية وبالتالي الوقوف عند التصميم الكمي البسيط للظواهر (التكرارات والنسبة المئوية) وضعف التفكير العلمي لدى الباحثين في قياس دلالة الفروق او الارتباطات الدالة فيما بينها او التحليل العاملي للفروق بين ابعادها⁽⁴⁾.

١١٢٢- عرض البيانات وتفسيرها: لو سلمنا بأننا وضعنا فرضاً أو فروض مناسبة واستخدمنا أدوات لجمع البيانات تتوافر فيها صفات الصدق والثبات والموضوعية، وأننا اتبعنا إجراءات مناسبة في جمع البيانات فإننا نحصل على مواد وبيانات جيدة تتناسب مع جميع أهداف البحث ولكن البحث لا ينتهي عند جمع البيانات وإنما يمر بمراحل عديدة قد تؤدي الى نتائج غير سليمة إذا تعرضت الى الأخطاء أو الإهمال ومن أهم مصادر الخطأ التي تقلل من نتائج البحث ما يلي:

١- التبويب غير الكفؤ للبيانات أو المتسم بالإهمال.

^١ - أبو غلام رجاء محمود، مرجع سابق، ص ٣٨٤-٣٨٥.

^٢ - سامية لطفي الانصاري، مرجع سابق، ص ١١.

^٣ - سامية لطفي الانصاري، المرجع نفسه، ص ١٣.

^٤ - عبد الوهاب جودة عبد الوهاب الحاييس، المرجع السابق، ص ١٥.

٢- أخطاء ترجع الى عدم مراعات نواحي القصور في البحث: حيث تقتضي طبيعة البحث وجود قيود أو حدود بالنسبة للمجموعة التي يدرسها (العينة) من حيث حجمها أو مدى تمثيلها للمجتمع الأصلي وتكوينها المتميز. وما لم يتم مراعات خصائص العينة المدروسة فإننا نصل الى تعميمات لا يمكن تبريرها في ضوء ما تم جمعه من بيانات، ومن أكثر الأخطاء شيوعاً في عرض البيانات وتفسيرها نذكر:

- أخطاء ترجع الى التعميم من بيانات غير كافية.

- خلط الاحكام بالحقائق: من الأخطاء الشائعة قبول الاحكام على أنها حقائق، وقد يُعبر الافراد في بحوثهم عما يعتقدون أنه حقائق ولكن قد لا تكون صادقة بالضرورة ومن مسؤولية الباحث ان يتحقق تحقيقاً كاملاً من بقدر الإمكان من جميع الاحكام قبل ان تقبل كحقائق^(١).

١٣٢٢ - مناقشة النتائج: بعد الانتهاء من عرض النتائج يجب مناقشتها، والمناقشة جزء هام للغاية وربما هي أهم جزء في البحث لأنها فرصة الباحث للتحرك الى أبعد من النتائج بحيث تتكامل فيها النظرية التي بدأ منها الباحث مع نتائج البحث وعملية المناقشة عملية ابتكارية تظهر فيها قدرة الباحث على الابداع، ويمكن للباحث الحصول على مرشد لمناهج البحث ويمكنه الحصول على مرشد لتحليل البيانات التي جمعها، ولكن لا يوجد مرشد خاص بكيفية السير في المناقشة فهذا الامر يرجع الى الباحث نفسه وخيبته ومدى تعمقه في مجال دراسته والمناقشة الجيدة تحتوي على العناصر التالية:

-مراجعة لاهم نتائج الدراسة.

-الربط بين النتائج ونتائج الدراسات السابقة.

-مضامين النتائج النظرية والنظريات في مجال المشكلة المدروسة.

-فحص دقيق للنتائج والتي يترتب عليها قبول او رفض الفرض الصفري كلياً أو جزئياً.

-حدود البحث التي يمكن ان تؤثر على صدق النتائج او على قابلية النتائج للتقييم.

-توصيات للقيام ببحوث تالية^(٢).

ومن أهم الأخطاء الشائعة في مناقشة النتائج ما يلي: بما أن مناقشة النتائج هي استكمال للإطار النظري الذي نعود اليه من حين لآخر لربط نتائجنا بالأساس النظري الذي بنينا عليه البحث ولكن اغلب الباحثين أثناء مناقشة النتائج التي يتوصلون اليها يفشلون في الاستعانة بنتائج البحوث السابقة وذلك في الربط بين نتائجهم ونتائج الآخرين الذين درسوا نفس الظاهرة، فالمناقشة الجيدة هي التي تربط كل نتيجة بالإطار النظري والبحوث السابقة.

١٤٢٢-كتابة المراجع (توثيق المادة العلمية المستخدمة في الرسائل والأبحاث):

يتصور الكثير من الباحثين أن توثيق المادة العلمية المستخدمة مسألة هامشية، ولهذا نجدهم لا يقيمونها لها وزناً كبيراً

عند كتابة رسائلهم، والواقع أنها فن دقيق يحتاج الى مراجعة وإتقان إذا أراد الباحث ان يكون لرسالته شأن يذكر^(٣)

ومن الأخطاء الشائعة في كتابة المراجع:

-عدم إتباع منهجية موحدة في التوثيق للمراجع.

-وجود بعض المراجع بمتن البحث وعدم وجودها بقائمة المراجع^(٤)

١- محي الدين مختار، "بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير-دراسات في المنهجية"، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط ٤، ٢٠١١، ص ٥١-٥٥.

٢- أبو علام محمود رجاء، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية مصر"، دار النشر للجامعات، ٦، ٢٠١١، ص ٧٠٩.

٣- أحمد إبراهيم خضر، مرجع سابق، ص ٢٥٢.

٤- سامية لطفي الانصاري، مرجع سابق، ص ١٦.

خلاصة:

منهجية البحث العلمي أهمية كبيرة كونها أداة فاعلة في الوصول الى نتائج بحثية موثوق بها مما وجب الاهتمام بها وتطويرها، حيث يعد الباحث العلمي أهم عنصر في إدارة البحث العلمي واعداد الرسائل الشيء الذي يتوجب معه أن يتمتع الباحث بعدة مهارات حتى يستطيع أن يؤدي دوره في عملية البحث العلمي وإعداد الرسائل الجامعية، وتنقسم هذه المهارات الى قسمين هما المهارات الأساسية والتي تتمثل في الميل الى العلم وقوة الملاحظة والأمانة العلمية وقوة التحمل واعمال الفكر، والمهارات الإعدادية التي تتمثل في القراءات المتصلة، واتقان اللغة والقدرة على التمحيص والاختيار والتدريب على استخدام وسائل البحث حتى يتمكن الباحثون من تجنب الوقوع في الأخطاء سواء الأخطاء المنهجية أو منهجية الأخطاء.

التوصيات:

من خلال هذه الورقة البحثية المقدمة يمكن الوصول الى عدد من التوصيات الهامة لتحقيق جودة الأبحاث والرسائل والاطروحات وبالتالي أبحاث خالية من الأخطاء نوعا ما:
-تدريب الطلبة على اختيار وصياغة مشكلة البحث وتسؤالاته وفروضه ومنهجه وأدوات القياس التي يمكن أن يستخدمها.

-الإلمام بخطوات البحث العلمي وتكوين صورة واضحة عن كيفية توظيفها في القيام ببحوث ناجحة خالية من الأخطاء.

-توفير مقررات للبحث العلمي التي لا تكتفي بالتنظير فقط، بل التي تعمل على تدريب الطلاب على العمل الميداني.

-التركيز أثناء التكوين على تشجيع الباحثين على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي

-التأكيد على التقيد والالتزام بالخطوات العلمية والعملية والاعتبارات الفنية والأخلاقية لاستخدام أدوات جمع البيانات.

-الإهتمام بمقياس منهجية البحث العلمي وتعميمه على كل سنوات التكوين وفي كل التخصصات.

-توجيه المشرفين للباحثين على ضرورة الاعتماد على المراجع المعتمدة أو الأبحاث أو الأوراق العلمية للباحثين المتضلعين

والمعروفين او المشهود لهم في مجال التخصص او مواقع الشبكة العالمية للمعلومات الموثوق بها.

-أن لا ينسب الباحثون لأنفسهم أفكار غيرهم.

قائمة المراجع:

١- أبو علام محمود رعاء، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية مصر"، دار النشر للجامعات، ط٣، ٢٠١.

٢- إبراهيم بخي (٢٠١): الدليل المنهجي في إعداد وتنظيم البحوث العلمية (المذكرات والاطروحات)، جامعة وقلعة، الجزائر.

http://bbekhti.online.fr/trv_pdf/guide_de_methodologie.pdf. كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

٣- أحمد إبراهيم خضر، "إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة"، القاهرة مصر، جامعة الأزهر،

كلية التربية، قسم الخدمة الاجتماعية وتنمية المجتمع، ٢٠١، متاح على الانترنت، www.alukah.net

http://www. Alukah.net/web/khedr

٤- حمدي أبو الفتوح عطيفة، "بحوث العمل-طريق الى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية"، القاهرة، مصر، دار

النشر للجامعات، ٢٠٠.

- ٤- حمدي أبو الفتوح عطيفة، "منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس"، مصر، دار النشر للجامعات، ط ١، ٢٠١٢.
- ٥- سامية لطفي الانصاري، "تقويم بحوث علم النفس وتجويدها"، مصر، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، ٢٠١١.
- ٦- سعود بن ضحيان الضحيان الرياض (٢٠١٠): "الأخطاء المنهجية أم منهجية الأخطاء"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة" جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٠ أكتوبر ٢٠١١.
- ٧- عبد الوهاب جودة عبد الوهاب الحاي، "التوجهات المنهجية لأطروحات الماجستير في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة" جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٠ أكتوبر ٢٠١١.
- ٨- عامر إبراهيم قنديلجي، "البحث العلمي وإستخدام مصادر المعلومات"، عمان/الأردن، دار اليازوري العلمية، ١٩٩٩.
- ٩- علي معمر عبد المؤمن، "مناهج البحث في العلوم الاجتماعية-الأساليب والتقنيات والأساليب"، ليبيا، منشورات جامعة ٧ أكتوبر، ٢٠٠٠.
- ١٠- عبد الله فلاح المنيزل، عايش موس غرابية، "الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، الأردن، ب س، دار المسيرة.
- ١١- فيصل أحمد عبد الفتاح، "تقييم جودة الدراسات السابقة في الرسائل العلمية"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة"، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٠ أكتوبر ٢٠١١.
- ١٢- فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، "أسس ومبادئ البحث العلمي، الطبعة الأولى"، مصر، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، ٢٠٠٠.
- ١٣- محي الدين مختار، "بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير-دراسات في المنهجية"، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط ٤، ٢٠١١.
- ١٤- محمد سيد حمزاوي، "إختيار وصياغة مشكلات البحث في العلوم الإدارية والأمنية"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول لكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة" جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٠ أكتوبر ٢٠١١.
- ١٥- منصور نعمان، غسان ذيب النمري، "البحث العلمي حرفة وفن"، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

أصول فلسفة اللغة عند ابن حزم الظاهري

د.عبد السلام سعد/جامعة زيان عاشور الجلفة

ملخص:

اهتمت الدراسات الإنسانية الحديثة بمسألة اللغة وبأصولها ووظيفتها وأساليب تطويرها؛ ونظراً لما للغة من تأثير بالغ على الإتجاه الفكري للفلاسفة والمفكرين والباحثين، فقد تمحور هذا البحث حول الأسس التي قامت عليها فلسفة اللغة عند الفيلسوف: "ابن حزم الظاهري الأندلسي" (ت. ٥٠٦هـ / ١٠٦٤م) حيث كان اعتناؤه باللغة بالغاً، إذ أحلها مكانة رئيسية من مجال اهتمامه، خاصة أنه ظاهري الفكر والمنهج، يُلزمه مذهبه الظاهري الإعتناء باللغة، لكونها الوسيلة الأولى لفهم النصوص وإدراك المعاني على اعتبار أن النص له دلالة ظاهرة، يفهما كل فرد حتى الإنسان ذو اللغة البسيطة، والتحليل اللغوي عند ابن حزم يرتكز على البيان، لأنه السبيل الوحيد للاتفاق بين جميع الناس في نظره.

الكلمات المفتاحية: اللغة، التحليل اللغوي، دلالة النص، فلسفة اللغة، الإصطلاح والتواضع، الدال، المدلول، البيان، التواصل، التخاطب التأويل، الظاهر، النص، اللفظ، المعنى.

تمهيد:

إن للغة أهمية بالغة في حياة الإنسان، لكونها ظاهرة إنسانية عامة تمكّن الإنسان من ترجمة أفكاره ونقلها للغير عن طريق

الألفاظ والعبارات، وتيسّر له سبل التواصل معهم. وقد كان «للأندلسيين على عهد ابن حزم عناية خاصة باللغة وعلومها... فذلك مع علم الشريعة أساس شائع للثقافة العامة في ذلك العصر»^(١) ولذا فقد اهتم الفقيه الأصولي، والأديب الفيلسوف واللغوي الظاهري: أبو محمد علي بن حزم (٣٨٠هـ - ٤٥٥هـ / ١٠٦٩م - ١٠٦٤م) بمسائل اللغة والنحو والبيان. ولعلّ من يطّلع على تفكيره الأدبي في سعة أفقه وثاقب ذهنه، لا يستغرب اهتمامه بالجانب اللغوي، ومحاولته بناء نسقه الظاهري على دلالات التراكيب اللغوية في ضوء خصائصه التركيبية. ومن المعروف أن معظم علماء اللغة العربية وعلماء البيان كانوا من كبار المتكلمين والفقهاء والأصوليين. فمن المعتزلة مثلاً نجد الجاحظ وأبا علي القالي، ومن الأشاعرة: أبو هلال العسكري، وعبد القادر الجرجاني، ومن السلفية: ابن قتيبة، كما نجد من الفقهاء الأصوليين: الشافعي وغيرهم كثير؛ ولهذا تمّ الاهتمام باللغة من خلال مراعاة المعتقدات الدينية والأحكام الفقهية، والقواعد الأصولية والمسائل الكلامية والأبحاث المنطقية. فالصلة وثيقة عميقة، بين التحليل اللغوي للعالم أو الفيلسوف، وبين اتجاهاته الفكرية الأخرى؛ ولا غرابة في أن يتأثر اللغويون بمعتقداتهم وأرائهم العلمية الفكرية في توجيه التراكيب اللغوية والنحوية، وتوجيهها توجيهاً عقدياً، لتعكس بعدئذ

(١) - سعيد الأفغاني: "نظرات في اللغة عند ابن حزم الأندلسي" دار الفكر، بيروت، ط. ٢، ١٩٦٩م. (ص ٩٠).

معتقدات القائمين بالتحليل اللغوي. ولعلنا نطرح بعض الإشكاليات: لماذا اهتم ابن حزم باللغة؟ وما أثر اتجاهه ومنهجه الظاهري على فكره اللغوي وعلى نظريته اللغوية؟ وما أبرز المسائل التي قامت عليها فلسفة اللغة عنده؟.

إن اللغة في مذهب ابن حزم، أداة لتوضيح وتبسيط وتسهيل المعاني، وتيسيرها على البشر لبلوغ أغراضهم؛ أما في العلم فاتخاذها وسيلة لإيضاح وتقريب المعاني، وبيان الأفكار والنظريات، ولهذا «تكد تُجمَعُ الكلمة على أن أجمل لغة كُتبت من حيث الوضوح والإشراق هي لغة ابن حزم»⁽¹⁾ ثم إن طبيعة المذهب الظاهري تقتضي على معتنقيه، ومنهم أبو محمد -ابن حزم- أن يُؤلوا اللغة ومدلولات الألفاظ المقام الأول من العناية، لأن بناء المذهب الظاهري كان على هذه الدلالات؛ بل إنه كان رد فعل على الشطط والغلو الذي ارتكبه البعض، ممن تهاونوا بنصوص الشريعة فساقهم القياس والمجاز والتأويل وغير ذلك من المسوغات إلى خلاف مراد هذه النصوص؛ حيث تأؤلوها وأخرجوها عما وضعت له، سواء كان ذلك في العقائد أو الفقه، أو في غيرهما من العلوم والمعارف. فقام المذهب الظاهري ليُرَدِّ لكل حرف، بل ولكل كلمة من هذه النصوص اعتباره الكامل والحقيقي، وليَقِفْ عنده لا يتعداه يمناً ولا يسرة.⁽²⁾ رافضاً أن يتعدَّ حدوده، لأن في ذلك تَعَدِّي على حدود الله، ولهذا أرجع أبو محمد كثيراً من الإختلافات الفكرية إلى إختلافات لفظية واصطلاحية، أي أنها تعود في نظره إلى ما لم يُضبط لغويًا. «والأصل في كل بلاء وعماءٍ وتخليطٍ وفساد، إختلاطُ الأسماء ووقوعُ إسم واحد على معانٍ كثيرة، فيخبرُ المخبرُ بذلك الإسم وهو يريد أحد المعاني التي تحته؛ فيحمله السامع على غير ذلك المعنى الذي أراد المُخبرُ، فيقع البلاء والإشكال، وهذا في الشريعة أضرُّ شيءٍ وأشدُّه هلاكاً.»⁽³⁾ ولأن ذلك سيؤدي إلى أن يعتقد الشخص الباطل متوهماً أنه حقٌّ، فكان من الضروري أن يهتم ابن حزم باللغة لإزالة ذلك اللبس والغموض. «فليعلم أننا إنما ننظر المعاني بألفاظ متفق عليها لتكون قاضية على ما يغمض فهمه مما ليس من نوعها»⁽⁴⁾.

ولهذا تطرح نصوصه وأثاره جملة من الإشكاليات اللغوية، عن ماهية اللغة وأصل نشأتها ووجودها، وما يتصل بعلاقة اللفظ بالمعنى، إضافة إلى أقسام الألفاظ وأنواعها، ومسائل أخرى لا يتسع المقام لحصرها. ولأنَّ البيان هو الذي فُضِّلَ به الإنسان على سائر الحيوان⁽⁵⁾ فلا عجب أن يكون الإهتمام بالغا به، فبواسطته تُعرف حركات الكلمات، وبإختلاف الحركات تختلف المعاني. «ولهذا وضع العلماء كتب النحو فرفعوا إشكالا عظيما، وكان ذلك مُعينا على الفهم لكلام الله عز وجل وكلام نبيه ﷺ وكان من جَهْل ذلك ناقصُ الفهم عن ربه تعالى.»⁽⁶⁾ ولذلك حاول أبو محمد بيان وإحصاء العلوم الأصيلة، مؤكداً على ضرورة تعلُّمها؛ فعَدَّ منها: اللغة والنحو، معتبراً أنهما فرض واجب على الكفاية. «فمن لم يعلم النحو واللغة لم يعلم اللسان الذي به بيّن الله لنا ديننا وخاطبنا به... ومن لم يعلم ذلك لم يعلم دينه، ومن لم يعلم دينه ففرضٌ عليه أن يتعلمه وفرضٌ عليه واجبٌ تعلُّم النحو واللغة، ولو سقط علم النحو لسقط فهم القرآن وفهم حديث النبي، ولو سقط

(١) - نفسه. (ص. ٣٨٠ - ٤١).

(٢) - نفسه. (ص. ٣١).

(٣) - ابن حزم : "الإحكام في أصول الأحكام" تحقيق: محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. ١، ٢٠٠٤ م (٦٠٣/٢).

(٤) - ابن حزم: "الرسائل" تحقيق: إحسان عباس، نشر المؤسسة العربية للنشر، بيروت، ط. ٢، ١٩٨٧ م (٢٨٤/٤).

(٥) - البيان هو الذي امتن الله به على الإنسان وميزه عن جميع الموجودات ينظر ابن حزم: "الرسائل" (٩٤/٤ - ٩٥).

(٦) - ابن حزم : "رسالة التقريب... ضمن : "الرسائل" (٩٥/٤).

لسقط الإسلام»⁽¹⁾ وحرّام أن يفتي أحد لا علم له باللسان العربي، «فمن لم يعلم اللسان الذي به خاطبنا الله عز وجل ولم يعرف اختلاف المعاني فيه لاختلاف الحركات في ألفاظه، ثم أخبر عن الله بأوامره ونواهيه، فقد قال على الله ما لم يعلم»⁽²⁾

أولاً: - اللغة: مفهومها ونشأتها

عرّف ابن حزم اللغة بقوله: «إنها ألفاظ يعبرُ بها عن المسمّيات وعن المعاني المراد إيفامها»⁽³⁾ أي أنها الألفاظ أو الكلمات الواقعة على مدلولاتها لوجود ما يربط اللفظ⁽⁴⁾ بالمعنى أو المسمّى، لأنه بحركته يتغير المعنى. كما ربط بين اللغة والنحو، لأن هذا الأخير يوجّه حركات الألفاظ. «النحو هو معرفة تنقل هجاء اللفظ وتنقل حركاته الذي يدل كل ذلك على اختلاف المعاني... واللغة: ألفاظ يعبرُ بها عن المعاني، فيقتضي من علم النحو، كل ما يتصرف في مخاطبات الناس وكتبهم المؤلفة، ويقتضي من اللغة المستعمل الكثير التصرف...»⁽⁵⁾ فالكلمات والإشارات والرموز والحركات والخطوط، كلها تفضي إلى التعبير عن ما استكنّ في النفس، وبها يتخاطب الناس ويتواصلون، وكل ذلك يدل على معان ومدلولات محددة.

وإذن فإن ذلك هو المحور الرئيس في العملية اللغوية من جهة، والفكرية من جهة أخرى، وعلى ذلك فكل وسيلة تؤدي غرض التواصل والتفاهم، سواء بإيقاع كلمات مؤلفات من حروف مقطّعات لها مخارج من الصدر والحلق واللسان أو غير ذلك من الأعضاء، فتُوصّل المتكلم بالسامع فيفهمه، ويستقرّ في نفس المخاطب مثل ما استقر في نفس المتكلم؛ أو بإشارات متفق عليها بالأصوات وحركات اليد، أو تخطيطاتٍ- أي خطوط ما- وتكون الآلة الموصلة لذلك إما العين أو اليد، أو إشارات من الأعضاء الأخرى كما يحصل مع الأعمى مثلاً⁽⁶⁾ وكأني به يشير هنا إلى لغة الصمّ البكم. وباختصار فإنّ «لسان كل قوم هو لغتهم»⁽⁷⁾ أي أن اللغة هي ذلك اللسان الذي تعبرُ به كل جماعة أو قوم عما يريدون التعبير عنه فيتخاطبون ويتواصلون ويتفاهمون بذلك اللسان. وهو ما ذهب إليه أبو الفتح عثمان بن جني (ت. ٣٩٤هـ) من أنّ «اللغة هي أصوات يعبرُ بها كل قوم عن أغراضهم»⁽⁸⁾ أي أنها لا تخرج عن كونها وسيلة للتعبير إما بالصوت أو الرمز أو الحركة والإشارة ونحو ذلك، مما يجعل المتخاطبين يتواصلون ويتفاهمون، وإن كان يشير في ذات السياق إلى أن مصدرها من "لغوت" أي تكلمت.⁽⁹⁾ مستدلاً بقوله تعالى: ﴿وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾⁽¹⁰⁾

(١) - نفسه. (١٦٢/٣).

(٢) ابن حزم: "الرسائل" (١٦٣/٣).

(٣) - ابن حزم: "الإحكام" (٥٥-٥٤/١) و "الرسائل" (٤١١/٤).

(٤) - "اللفظ هو كل ما حرك به اللسان". قال تعالى: "ما يلفظ من قول إلا لديه رقيب عتيد" [سورة ق. الآية: ١٨]. وحده على الحقيقة أنه هواء مندفع من الشفتين... وهو الكلام نفسه. "الإحكام" (٥٥/١) و "الرسائل" (٤٠٩/٤).

(٥) - ابن حزم: "رسالة مراتب العلوم" ضمن: "الرسائل" (٦٦/٤).

(٦) - ابن حزم: "رسالة التقريب لحد المنطق" ضمن "الرسائل" (٩٧-٩٦/٤).

(٧) - ابن حزم: "الفصل في الملل والأهواء والنحل" تحقيق: يوسف البقاعي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط. ٢٠٠٢م (٣٧/٢). "ولكل أمة لغتهم قال

الله تعالى: "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومٍ لبيّن لهم" [سورة إبراهيم: الآية ٤] ولا خلاف في أنه تعالى أراد اللغة. ابن حزم: "الإحكام" (٥٥-٥٤/١) و "الرسائل" (٤١١/٤).

(٨) - ابن جني: "الخصائص" تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط. ٣، ١٩٨٦م (٣٤/١).

(٩) - نفسه. (٣٤/١).

(١٠) - سورة الفرقان [الآية ٧٢].

وأما عن مسألة أصل ومنتش اللغة، هذه المسألة القديمة التي تعاور على محاولة حلها الفلاسفة والعلماء وانصرف عدد كبير من الفلاسفة واللغويين للبحث عن أصلها، الأمر الذي كان له أثره البالغ حتى على الدراسات اللغوية والنفسية والاجتماعية الحديثة، التي صاغت نظريات مختلفة للبحث في نشأة اللغة. كما طرقها مفكروا الإسلام، حيث ذهب قوم إلى أنها توقيف من الله، وجنح آخرون إلى مذاهب شتى^(١). في حين تأرجح موقف بعض الفقهاء والأصوليين والمتكلمين الذين بحثوا في هذه المسألة، وترددت آراؤهم بين التوقيف والإصطلاح، كأبي علي القالي (ت. ٢٧٩هـ) والجويني (ت. ٤٧٨هـ) والرازي (ت. ٦٠٠هـ) والآمدي (ت. ٦٣٠هـ)^(٢) وذهب آخرون إلى أنها مواضعة واصطلاح ونماء. وممن ذهب إلى أنها توقيفية، وأنها وحي وإلهام من الله، الفيلسوف اليوناني هيرقليطس (ت. ٥٠٠ ق.م) الذي أشار إلى أن الأسماء تعطى من قوة إلهية لذا جاءت وقفا على المسميات^(٣) وهذا بخلاف الفيلسوف أرسطو (ت. ٣٢٠ ق.م) الذي ذهب إلى أنها اصطلاحية، اتفق الناس عليها من خلال تسميتهم ووصفهم للأشياء، وعلى حسب تواضعهم بكونها كذا أو كذا، فالإصطلاح والوضع أساس اللغة عنده^(٤).

أما ابن حزم فأشار إلى هذه المسألة^(٥) منكرًا أن تكون اللغة اصطلاحية في بدء وجودها، عارضًا رأي القائلين بالوضع والإصطلاح، ناقضًا أقوالهم، مؤلِّدًا على أن الاصطلاح على وضع لغة ما، يحتاج إلى قوم مكتملي الأذهان، لهم مستوى عال من المعرفة، تامي العلم ذوي دربة عقلية، ويتميزون بكونهم وقفوا على الأشياء كلها، الموجودة في العالم وعرفوا حدودها واتفاقها واختلافها وطبائعها. متسائلًا كيف يتسنى لهؤلاء الإحاطة علما بكل ذلك، لأن ذلك يتطلب منهم أن يكونوا قد تعلموا، بل وحصلوا على ثقافة عالية من دون لغة وهذا غير معقول. وثانياً لأن «الإصطلاح يقتضي وقتاً لم يكن موجوداً قبله لأنه عمل المصطلحين... فكيف كان حال المصطلحين على وضع اللغة قبل اصطلاحهم عليه، فهذا من الممتنع المحال ضرورة. «^(٦) ثم إذا كانت اللغة موجودة، فما حاجتهم إذن لاستحداث لغة جديدة؟ إضافة إلى أنه يلزم المرء أن يتعايش مع غيره، ويتكلم معهم حال صغره حتى بلوغه سن التفكير، فكيف عاش هؤلاء؟؟ «لأنه لا سبيل إلى بقاء أحد من الناس ووجوده دون كلام.»^(٧) ولو ثبت الإصطلاح -جدلاً- لأفتقر إلى اصطلاح آخر يتقدمه ويسبقه، وهكذا يتسلسل إلى ما لا نهاية له^(٨) ولهذا ولهذا فالقول بالإصطلاح، تسلسلٌ إلى ما لا نهاية يثير مشاكل لا حصر لها، ومن ذلك اختلاف المصطلحين فيما بينهم على تسمية الأشياء، كل هذه الأدلة العقلية البرهانية الضرورية قدّمها ابن حزم لتفنيد وإبطال القول بالاصطلاح. كما رفض أن تكون اللغة نشأت من الطبيعة، لأنه لو كان الأمر كذلك، لكان لكل جماعة من الناس على بقعة ما من الأرض لغة خاصة بهم، ولما كان بمقدور أهل كل بقعة أن يتفاهموا مع أهالي البقاع الأخرى تبعاً لذلك، فهذا غير معقول؛ ولأن الواقع والتاريخ يثبتان وجود بقاع وأقطار مختلفة ومتباعدة لهم نفس اللغة، ثم إن الطبيعة لا تفعل إلا فعلاً واحداً، لأنها تتسم بالجمود

^(١) - سعيد الأفغاني : " نظرات في اللغة " (ص. ٢٠٠-٢١).

^(٢) - حسن بشير صالح: "علاقة المنطق باللغة عند فلاسفة المسلمين" دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط. ٢٠٠٣م (ص. ١١٣-١١٤).

^(٣) - علي عبد الواحد واتي : "علم اللغة" نضمة مصر، القاهرة، ط ١٩٩٧م (ص. ٩٧) وكمال الحاج: "في فلسفة اللغة" دار النهار، بيروت، ط. ١٩٦٧م (ص. ١٨).

^(٤) - عبد الرحمن بدوي: "منطق أرسطو" (٣/٢٦٨-٢٧٠).

^(٥) - ابن حزم: "الإحكام" (٢٧/١) "باب : في كيفية ظهور اللغات أم عن توقيف أم عن اصطلاح" .

^(٦) - نفسه (٢٧/١). في حين ذهب خصومه إلى أنه بالإمكان "أن يجتمع حلثمان أو ثلاثة فصاعداً، فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء المعلومة فيضعوا لكل واحد منها لفظاً، إذا ذكر عُرف به مسماه ليتميز به عن غيره." ابن جني: "الخصائص" (٤١/١-٤٥).

^(٧) - ابن حزم: "الإحكام في أصول الأحكام" (٢٧/١).

^(٨) السيوطي: "المزهر في علوم اللغة"، المكتبة العصرية، بيروت، ط. ١٩٩١م (٢١/١).

والثبات، بل إنها تخضع للحتمية ولا تتصرف باختيارها فأنت لها أن تقوم بذلك. « الطبيعة لا تفعل إلا فعلاً واحداً لا أفعالاً مختلفة، وتألّف الكلام فعل اختياري متصرف ... وقد لجأ بعضهم إلى نوع من الاختلاط، وهو أن قال: إن الأماكن أوجبت بالطبع على ساكنيها التّطّلق بكل لغة نطقوا بها، وهذا محال ممتنع لأنه لو كانت اللغات على ماتوجبه طبائع الأمكنة لما أمكن وجود كل مكان إلا بلغتهم التي يوجيها طبعه، وهذا يرى بالعيان بطلانه... »⁽¹⁾

وبعد أن انتبه من تفنيد كل الآراء، إستراح إلى القول بأنها من عند الله أي أنها توقيفية، والمراد بذلك أن الله عزوجل وقف آدم -عليه السلام- على كل اللغات وعلمه إياها.⁽²⁾ فاللسان واللغات والكلام كل ذلك مخلوق من الله من دون شك، وإذا كان الكلام والصوت واللغة والإنسان وكل شيء مخلوق من الله، فإنه تعالى قد رتب كل ذلك على أن لا يستحيل أبداً، ولا يمكن تبدّله، ولا تصرّف له.⁽³⁾ فالله خلق اللغة كما خلق سائر الأشياء والموجودات. « جميع الأشياء أحدثها الأول ... واختراعها الخالق الذي لا خالق على الحقيقة إلا إياه ... »⁽⁴⁾ فالله خلق علماً ضرورياً وهو الأصوات والحروف، وقصد بها الدلالة على المعاني وعلم آدم الأسماء كلها.⁽⁵⁾

لهذا تساءل أبو محمد عن السبب الذي دعا الناس إلى إتعاب أنفسهم ووضع لغات، «... نعي أن الله تعالى وقف على جميع هذه اللغات المنطوق بها... ولا ندري أي سبب دعا الناس ولهم لغة يتكلمون بها ويتفاهمون بها إلى إحداث لغة أخرى، وعظيم التعب في ذلك لغير معنى»⁽⁶⁾ وما ذلك إلا لأن بناء اللغة وتركيبها المعقدة ودقتها البالغة، لا يمكن أن يكون ذلك وليد عقل بشري. كما أن اختلاف اللغات هو الآخر شكل من أشكال الإعجاز الإلهي، كاختلاف الجبال وألوان الناس وبصماتهم وألسنتهم ونحو ذلك، مما يتبين لنا معه أن الله تعالى يُعجز عباده عن الإتيان بمثلهما. ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ﴾⁽⁷⁾ فالله تعالى خلق اللغة والأسماء والمعاني والكلام، وجعل كل ذلك من وسائل التعبير، وعليه فالله شرط ضروري لوجود اللغة، كما هو أيضاً كذلك لجميع المخلوقات والموجودات. « ومن هنا يحاول ابن حزم أن يعقلن هذا التفسير، فيبني جدلية النشأة اللغوية على استدلال يفضي إلى ربط قضية اللغة بالبرهان على وجود الله، باعتباره معلّم كل شيء. »⁽⁸⁾

وإذا كان من الممتنع البين ومن المحال الضروري أن يَخْلُق ويُحدث الإنسانُ العالمُ بما فيه، وبما أنه لم تكن للإنسان إمكانية الاهتمام للعلوم والصناعات دون تعليم، وكان لابد لهذا التعليم أن يتم بلغة ما. « فصحّ أنه لا بد من مبدئٍ للغة... وكل هذا لا سبيل إلى الاهتمام إليه دون تعليم، فوجب بالضرورة ولا بد أنه... علّمهم الله تعالى إبتداءً كل هذا دون معلّم لكن بوجي

(1) ابن حزم: "الإحكام... (٢٨/١). في حين يذهب خصومه إلى أن محاكاة الإنسان للظواهر الطبيعية كاستماعه لصوت الرعد ودوي الرياح وغيرها مكن الإنسان من إنشاء لغته. ينظر لابن جني: "الخصائص" (ص٤٧-٤٨) وعلي عبد الواحد واني: "علم اللغة" (ص١٠٣).

(2) - "الله علّم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات... فكان آدم وولده يتكلمون بها، ثم إن ولده تفرقوا في الدنيا، وعلق كل منهم بلغة من تلك اللغات وغلبت عليه، واطمحل عنه ما سواها." ابن جني: "الخصائص" (٤١/١).

(3) ابن حزم: "الفصل" (٣٧/٢) (١٥٧/٣) و"الإحكام" (٢٧/١).

(4) ابن حزم: "الرسائل" (٩٥/٤).

(5) سورة البقرة [الآية: ٣١].

(6) ابن حزم: "الإحكام" (٣٠/١).

(7) - سورة الروم [الآية: ٢٢].

(8) - عبد السلام المسدي: "التفكير اللساني في الحضارة العربية" الدار العربية للكتاب، طرابلس، ط. ١٩٨٦م (ص٦٠٠).

النبوة»⁽¹⁾ إضافة إلى أن العيش والتربية وعمارة الأرض وتسخير الحيوان ونحو ذلك مما لا يمكن أن يكون «وجوده أصلاً إلا بلغة يقع بها التخاطب والتفاهم وكذلك جميع العلوم... وجميع الصناعات والحصاد والدّرس... فصَحَّ ضرورة أنه لأبد في اللغات من معلّم... وأنه تعالى علّم كل ذلك أوّل من أحدث من نوع الإنسان، ثم علّمها ذلك المعلم سائر نوعه، ثم تداولوا تعلّم ذلك وهذا برهان ضروري حسي مشاهد... وهي تعليم الخالق للغات والعلوم والصناعات ابتداءً.⁽²⁾ ولكن لو احتج محتجّ بأن هناك ألفاظاً وحدوداً لها معان عدة، وأسماء واقعة على مسميات أخرى، أفلاً يدل ذلك على الإصطلاح والتواضع؟ لأنه لو كان الأمر توقيفاً من عند الله لما حصل ذلك، وهذا بدوره يؤكد على أن الإنسان يتصرف في إيقاع الألفاظ.؟ «إذا قال قائل: قد وجدنا لفظاً منقولاً، قيل له: ذلك الذي وجدت قد تبين لنا أنه هو موضوعه في ذلك المكان، ولم تجد ذلك فيما تريد إلحاقه بـ لا دليل، وليس كل مسمى وجدته منقولاً عن رتبته بدليلٍ موجّباً أن تنقله أنت إلى غيره برأيك بـ لا دليل.»⁽³⁾

ثانياً : وظيفة اللغة عند ابن حزم :

سيطر موضوع ربط اللغة بوجود الإنسان على فكر ابن حزم، إذ نجده يؤكد على أنه لا بد من وجود إنسان حتى نقرّ بوجود لغة، بل إنه عدّ اللغة لبنة أساسية في الحياة البشرية، حيث أنها ارتبطت بالوظائف التي يقوم بها الإنسان.⁽⁴⁾ ذلك أن مسألة التعلّم والتعليم والتدريب على الصناعات وعمارة الأرض، وتسخير الحيوانات ونحو ذلك مما يحتاجه الإنسان في المسائل والقضايا العلمية والمعرفية لن يتم إلا باللغة. «فإنّ النشأة والتربية والعيش وعمارة الأرض والحيوان المسخّر لا يمكن شيء من ذلك البتة ولا يكون وجوده أصلاً إلا بلغة يقع بها التخاطب والتفاهم... وكذلك جميع العلوم وكذلك جميع الصناعات.»⁽⁵⁾ فاللغة هنا ظاهرة اجتماعية يحصل بها ارتباط الإنسان بغيره، بل وبوجوده أصلاً، فهي عصب الحياة وعمدتها وعمدتها ولا قيمة للإنسان بدونها. ومن الوظائف التي أشار إليها أبو محمد: التواصل والتخاطب، ونقل الأصوات والإستبانة أو البيان والتمييز⁽⁶⁾ حيث أنها تمكنا من معرفة آثار القدامى وأخبار الأوّلين، والإطلاع على علومهم ومذاهبهم وتواريخهم. «ولولا هذا الوجه ما بلغت إلينا حكم الأموات على آباء الدهور، ولا علّمنا علمّ الذاهبين على سؤالف الأعصار ولا انتهت إلينا أخبار الأمم الماضية والقرون الخالية.»⁽⁷⁾ إضافة إلى أن من وظائفها الضرورية تفهيم ما كان غامضاً وبيان ما هو ملتبس، وتبسيط ما هو معقد وتقريب ما هو بعيد؛ بل إن معرفة الحقائق لا تكون إلا بتوسّط الألفاظ، وإدراك المعاني لا يتم إلا بالكلمات والعبارات اللغوية. كما أن إدراك حقائق الموجودات وتمييز المسميات والمدلولات عن بعضها البعض، لا يمكن أن يحدث إلا باللغة. «لا سبيل إلى معرفة حقائق الأشياء إلا بتوسط اللفظ... ولا سبيل إلى نقل مقتضى اللفظ عن موضعه الذي رتبّ للعبارة عنه، وإلا ركبت الباطل وتركت الحق، وجميع الدلائل تبطل نقل اللفظ عن موضوعه في اللغة.»⁽⁸⁾ وإن من وظائفها أيضاً، إحداث التفاهم والإتفاق بين الناس، مع إدراك حقائق الموجودات في عالم الناس، ولا يمكن أن يحدث

⁽¹⁾ - ابن حزم: "الفصل" (٧٨/١) .

^(٢) - ابن حزم : "رسالة التوقيف على شارع النجاة" ضمن: "رسائل ابن حزم" (١٣٦/٣-١٣٧) .

^(٣) - ابن حزم: "الرسائل" (٢٨٤/٤) .

^(٤) - حسن بشير صالح: "علاقة المنطق باللغة عند فلاسفة المسلمين" دار الفواء، الإسكندرية، مصر، ط.١، ٢٠٠٣م (ص.١٠٨) .

^(٥) - ابن حزم: "رسالة التوقيف على شارع النجاة" ضمن "الرسائل" (١٣٦/٣) .

^(٦) - ابن حزم: "الرسائل" (٩٦/٤) .

^(٧) - نفسه. (٩٧/٤) .

^(٨) - نفسه (٢٨٤/٤) .

ذلك إلا باستخدام الألفاظ والحدود والكلمات؛ بل وإبقاؤها على معانيها حتى لا يكون الإختلال؛ ذلك أن الدال إذا صرف أو استبدل، فإن المدلول تبعاً لذلك يعتريه التبدل والتغير، ولا يحدث تبعاً لذلك أي تواصل بين المتكلم والسامع، بل يتباين ذلك كله ويفسد المعنى بنقل اللفظ عن الموضوع الصحيح الذي وضع له، وثبت في العقول أنه لا بيان إلا بالألفاظ المعبرة عن المعاني التي أوقعت عليها في اللغة.⁽¹⁾

فوظيفة اللغة أن تبلغ اليقين والحقيقة والدقة، في التعبير عن المسميات بالأسماء وعن المعاني بالألفاظ، لأن حمل اللفظ على غير معناه يعني الغموض والإبهام واللبس. وعلى هذا فهي وسيلة تعلم وتعليم وإعلام وتمييز للأشياء عن بعضها البعض « وأن تكون المسميات منها وضعت لها أسماء تختص بالمسمى أو بأشخاص ما لتمييز بعضها من بعض، فإما أن تتفق فيها وإما أن تختلف. وهي قد تبدل وقد تستقر استقراراً لازماً... فهذه أقسام مسميات كلها تحت الأسماء ووقوع الأسماء كلها على المسميات.»⁽²⁾ فمن الأسماء معارف ومنها نكرات، كما أن منها أبدألاً ينوبُ بعضها عن بعض معروفة في اللغات، بعضها للحاضر وأخرى للغائب، وإن منها ما هو للمتكلم وبعضها للمشار إليه، ومنها الضمائر والكنائيات والمهمات⁽³⁾ وغيرها كثير. ومن هنا كان من الضروري التمييز بينها، ومعرفة ذلك كله لا تتم إلا باللغة. « وهكذا كل مسمى وُضع له إسم.»⁽⁴⁾ فالكيفية التي بموجبها تقع الأسماء على المسميات، وتعرف بها حقيقة الأشياء تستند أولاً وأخيراً إلى المعيار اللغوي، بل إن الحقيقة ينبغي أن تمرّ باللغة، وعبر اللغة، وفي اللغة أيضاً؛ واللغة عنده هنا، هي لغة الشرع. « وهذا ممّا قلنا: إنه تعالى يسّي ما شاء بما شاء فهو خالق الأسماء والمسميات كلها.»⁽⁵⁾ والتعرف على خطاب الله لنا إنما يتم من خلال اللغة، التي تعتبر في نظر أبي محمد وسيلة هامة تمكّننا من فهم كتاب الله والتلقي عنه؛ بل وهي التي تميّز الإنسان عن الحيوان، وهو يشير هنا إلى لغة اللسان ولغة العقل. « فلولا اللغة لبطلت فضيلتنا على الجرائم إذا لم يقع لنا التفاهم بالأسماء الواقعة على المسميات... ولولاها أيضاً لما استحققنا أن يخاطبنا الله تعالى بهذه القوة العظيمة.»⁽⁶⁾ وعلى هذا فلا يمكن لأيّ كان أن يهمل اللغة أو يحطّ من شأنها، خاصة وأنها علم من علوم الله التي أعطاها لعباده لقوله تعالى: ﴿وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ﴾⁽⁷⁾ واللغة من العلم الإلهي الذي علمه الله لنا.⁽⁸⁾

لذا كان من الضروري تقديم لغة الشرع على لغة العرب؛ «... لأن اللغة العربية تعتبر الأصل، وهي التي نزل بها القرآن... والله واضع اللغة وموقفها، حمّل الألفاظ ما شاء من المعاني. فعلاقة الألفاظ بمعانيها لا تندرج في إطار الزمان والفعل والمبادرة الإنسانية، بل تبقى في مستوى الخلق والإرادة الإلهيين، ولا يمكن للزمني أن يتخذ حجّة على اللازماني، كما لا يمكن للإنساني أن يتخذ دليلاً على الإلهي... ولذا فحمل اللفظ على الحقيقة الشرعية مُقدّم على حمله على الحقيقة اللغوية.»⁽⁹⁾ أي أنه لا مجال لصرف الألفاظ عن معانيها الموضوعية لها في الشريعة؛ فهذا ما يجب أن نفهمه، خاصة إذا وضعنا في أذهاننا

(1) - نفسه. (٢٨٢/٤).

(2) - ابن حزم: "رسالة التقريب لحد المنطق" ضمن "الرسائل" (١٣٦/٤).

(3) - ابن حزم: "الرسائل" (١٨٨/٤-١٨٩).

(4) - نفسه. (١٨٧/٤).

(5) - ابن حزم: "الإحكام" (٥٢٣/١).

(6) - ابن حزم: "الرسائل" (٢٧٩/٤).

(7) - سورة البقرة [الآية: ٢٥٥].

(8) - ابن حزم: "الفصل" (٣٣٥/١).

(9) - سالم يفوت: "ابن حزم والفكر الفلسفي بالمغرب والأندلس" المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط. ١٩٨٦ م (ص. ١٥٣).

قاعدة طالما كَرَّرها أبو محمد: الله هو واضح اللغة وليس الإنسان، ولهذا فمن يحقّ له التصرف في الألفاظ أو الأسماء والمعاني أو المسميات هو الله عزّ وجل. ولغة الشرع تمحو عنده لغة عرب الجاهلية، وتنزع عنها المقياس والمعيار الذي يمكن أن يتخذ لضبط الأسماء والمسميات. وبهذا يتضح لنا سبب «إلحاح ابن حزم على قراءة القرآن داخل مجاله التداولي الأصلي، الذي يتحدد باللغة العربية وأساليبها التعبيرية ومضامينها المفهومية كما كانت متداولة زمن النبي، وذلك في الحقيقة مضمون ظاهريته؛ إن إلحاحه هذا، يدلّ على أنه قد أدرك بوضوح الطابع الخاص للخطاب الديني»⁽¹⁾

كما تبرز لنا أهمية علم اللغة وعلم النحو، ودورهما عنده في فهم النصوص الدينية، وفهم بناء وطريقة تركيب كلام الله وكلام رسوله، وكيفية الإستنباط للشكل الصحيح. «فمن لم يعلم النحو واللغة، لم يعلم اللسان الذي به بين الله لنا ديننا وخاطبنا به، ومن لم يعلم ذلك فلم يعلم دينه... وفرضٌ عليه واجبٌ تعلّم اللغة والنحو»⁽²⁾ وعلى هذا فمن لم يتقن اللغة العربية، حرام عليه الإفتاء لأنه يتقول على الله بما لا يعلم، ولا علم له باللسان، وحرام على المسلمين أن يستفتوه أيضاً.⁽³⁾ فاهتمامه باللغة نابع من ضرورة خدمة النص القرآني شكلاً ومنهجاً، نصّاً ومضموناً، ذلك لأن كلام الله ألفاظ وكلمات عربية. ومن ثمة كان لابد للدرس اللغوي أن يصبّ اهتمامه على ما بين دفتي المصحف لمعرفة معنى ومبنى الآيات معاً، وهذا ما انتبه إليه بعض الباحثين.⁽⁴⁾ ولكن لماذا ربط أبو محمد اللغة باللسان؟

يبدو لي أن ذلك الربط تم لسببين اثنين: أحدهما تأثره بالنصوص، حيث وردت اللغة في آيات كثيرة مرادفة للسان كقوله تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾⁽⁵⁾ وقوله عزوجل: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾⁽⁶⁾ وفُسّرت الآيتان على أن المقصود باللسان فهما هو اللغة، لأنّ «لسان كل قوم هو لغتهم»⁽⁷⁾ وثانيتها: أن إيقاع الكلمات المؤلّفات من الحروف يخرج من أعضاء حسّية أهمها اللسان والحلق، فينقل الصوت من المتكلم إلى المستمع. فاللسان هو عضو النطق الأهم عند الإنسان، وبه يتم الكلام والبيان.⁽⁸⁾ وهذا هو ذاته السبب الذي جعل القدامى يتخذون إسم اللسان شعاراً للغة. وهو ما نبّه إليه ابن خلدون (ت. ٨٠٠هـ) بقوله: «اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانى ناشئ عن القصد بإفادة الكلام... العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم»⁽⁹⁾ وفي إشارة واضحة إلى ارتباط الكلام بالأعضاء الفسيولوجية للإنسان، وفي التركيب بين العاملين المادي والمعنوي يقول أبو محمد: «والوجه الثالث: إيقاع كلمات... لها المخارج من الصدر والحلق وأنابيب الرئة والحنك واللسان والشفقتين والأسنان، وهيأ لها الهواء المندفع... فتوصل بذلك نفس المتكلم في نفس المخاطب ويستقر في نفس المخاطب مثل ما استقر في نفس المتكلم، فهذه المرتبة الثالثة من مراتب البيان»⁽¹⁰⁾

⁽¹⁾ - محمد عابد الجابري: "تكوين العقل العربي" مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط. ٥، ١٩٩١م (ص. ٣٠٩-٣١٠).

^(٢) - ابن حزم: "رسالة التلخيص لوجوه التلخيص" ضمن "الرسائل" (١٦٢/٣).

^(٣) - نفسه. (١٦٢/٣-١٦٣).

^(٤) - تمام حسان: "الأصول: دراسة إستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب" الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط. ١٩٨٢م، (ص. ٢١-٢٩).

^(٥) - سورة الشعراء. [الآية: ٢٦].

^(٦) - سورة إبراهيم. [الآية: ١٤].

^(٧) - ابن حزم: "الفصل" (٣٧/٢).

^(٨) - ابن حزم: "الرسائل" (٩٦/٤).

^(٩) - ابن خلدون: "المقدمة" تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان ط ٢، ١٩٨٦م، (ص. ٥٤٥).

^(١٠) - ابن حزم: "الرسائل" (٩٦/٤).

إن ظاهرية ابن حزم حملته على معالجة البيان -اللغة- من زاوية فسلجة جهاز النطق (الكلام) ومناقشة الكلام (اللغة) من زاوية التخاطب ونقل المعارف والعواطف بين المجموعة البشرية التي تتحدث هذه اللغة. ونعلم اليوم أن هذه المسألة تُدرس في دائرة المنطق المعاصر، وهو ما يسميه رودلف كارناب بالبعد الراجماتيقي للغة، أي البعد الاجتماعي للغة⁽¹⁾. وهذا يقتضي توفر جملة من العناصر هي: المتكلم أو مرسل الكلام، والسماع أو متلقي الكلام، إضافة إلى الوسط الذي ينتقل فيه الكلام، ثم الرسالة التي هي الكلام، أي الإشارات الدالة أو الحركات التي يؤدّي من خلالها البيان⁽²⁾. وهاهنا تصوير دقيق لافِت لافِت للإنتباه، حيث تناول ابن حزم مسألة تحليل الكلام ومصادره من جهة، وجعل الكتابة جزءاً من اللغة من جهة أخرى. فهو يشير إلى الصوت المنبعث من الحنجرة واللسان وسائر الأعضاء المُعبّرة عمّا في النفس من معان، أي مقاصد النفس ومدلولاتها التي يرتبط فيها المتكلم مع السامع؛ وهذا اللفظ سواء كان صوتاً أي الكلام، أو مكتوباً أو مشاراً إليه أو غير ذلك، فكّله دالّ على مدلول ما. وهو ما نصّ عليه أيضاً ابن سينا، حين اعتبر الكتابة صورة من صور اللغة، لكنها غير منطوقة⁽³⁾. وبالتالي تتحدد الدلالة التي يتضمنها الخطاب اللغوي على ما يصدر عن المتكلم، ومدى قدرته على إفهام السامع بمراده من كلامه من جهة، وكيفية فهم السامع وإدراكه لدلالة ذلك الكلام من جهة أخرى وهما أمران عقليان. «وأما الصوت الذي يدل بالقصد فهو الكلام الذي يتخاطب الناس به فيما بينهم ويتدارسون بالخطوط المعبرة عنه في كتبهم... وهذه هي التي عبّر عنها الفيلسوف بأن سمّاها الأصوات المنطقية الدالة...»⁽⁴⁾ أي الدالة على المعنى الذي يريده الإنسان، ويعني كذلك دلالة اللفظ على المعنى. فالحرف لفظ يدلّ على معنى تصوري ذهني، وهو نفس ما دعا إليه فيما بعد اللغوي السويسري "دي سوسير DE SAUSSURE" (ت. 1913 م) حين فرّق بين اللغة والكلام، مُقرّاً بأن اللغة هي مجموع الإتفاقات التي تضعها هيئة اجتماعية ما، لتمكّن أفرادها من ممارسة اللسان، والكلام هو العملية التي يقوم بها الأفراد المتكلمون⁽⁵⁾. وعلى هذا فاللغة تشمل جملة الأصوات والإشارات والحركات والخطوط، وكل ما يمكن أن يكون وسيلة اتصال وتخاطب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن من القضايا الغوية التي استبق بها أبو محمد عصره، وتناولها حديثاً علماء النفس وعلماء اللغة، إشارته إلى أن اللغة قسمان: منها ما يشترك فيه الإنسان مع الحيوانات، ومنها ما يخصّ الإنسان وحده. فالأولى تتمثل في الأصوات والحركات التي يتراسل ويتواصل بها جنس الحيوانات بطبعهم وغريزتهم، والثانية تشمل الكلام الذي يتخاطب به الناس والكتب التي يتراسلون بها، وغير ذلك من الحركات والإشارات المعبرة الواعية، الصادرة عن الفكر. وهنا نجد دقة التمييز لدى أبي محمد إذ أنه على الرغم من اندراجهما منطقياً تحت جنس واحد، هو الأصوات الدالة على مراد أو معنى أو مدلول ما، إلّا أنها مقيدة ومحددة لدى الحيوانات بالطبع والغريزة المجهول علمها، حيث لا تبديل ولا تغيير فيها، أي أنها ثابتة كلغة النمل أو النحل مثلاً ونحوهما، أما لدى الإنسان فهي تُتعلّم وتُكتسب وتتغير أيضاً، لكونها فكرية واعية قصدية. «إن الصوت الذي يدل على معنى ينقسم قسمين: إما أن يدل بالطبع وإما أن يدل بالقصد، فالذي يدل بالطبع هو كصوت الديك... وكأصوات الطير والكلاب... وأصوات السنانير في دعائها أولادها، وسؤالها وعند طلبها السّفاد، وعند التضارب... وما

(1) - محمد جلوب الفرخان: مجلة: "دراسات عربية" العدد: 5، السنة: 24 مارس: 1988م، مقال: "أصالة الأبحاث المنطقية عند ابن حزم" (ص. 116).

(2) - ابن حزم: "الرسائل" (4/96-97).

(3) - "إحتيج إلى ضرب آخر من الإعلام غير النطق، فاخترعت أشكال الكتاب وكّله بمداية إلهية وإلهام إلهي". ابن سينا: "العبارة" (ص. 20-3).

(4) - ابن حزم: "الرسائل" (4/105-106).

(5) حسن بشير صالح: "علاقة المنطق باللغة عند فلاسفة المسلمين" (ص. 107).

أشبه ذلك من أصوات الحيوان غير الإنسان... وأما الصوت الذي يدل بالقصد فهو الكلام الذي يتخاطب الناس به... وهذه هي التي عبر عنها الفيلسوف بأن سمّاها الأصوات المنطقية الدالة»⁽¹⁾

كما بين ابن حزم أن الإنسان يشترك مع الحيوان في اللغة الطبيعية الفطرية الغريزية، لكنه يختلف عنه في اللغة الفكرية التي يمكنه اكتسابها بالتعلم. «لا سبيل إلى أن يعرف أحد شيئاً من ذلك كله حتى يوقّفَ عليه... ويفتق ذهنه في ذلك بما جعل في طبعه من قبوله وبرهان ذلك أنه من لم يُعلّمهُ قط لا يدره... هذا بخلاف ما تقتضيه الطبيعة مما لا يحتاج فيه إلى تعلّم كالرضاع والأكل والشرب والجماع، وغير ذلك مما لا يحتاج فيه الإنسان إلى معلّم، وكذلك سائر الحيوان»⁽²⁾

وعلى هذا فالإنسان يتميز عن البهائم باللغة التي فيها البيان، وإلا لزمه أن يكون مثلها.⁽³⁾ ولكن ما البيان؟

قد لا أكون مبالغاً إن قلت: إنّ أهم مسألة عالجه أبو محمد هي البيان. «والبيان: كون الشيء في ذاته ممكناً أن تعرف حقيقته لمن أراد علمه، والإبانة والتبيين: فعل المبين وهو إخراج المعنى من الإشكال إلى إمكان الفهم له بحقيقة، والتبيين: فعل نفس المبين للشيء في فهمه إياه، وهو الإستبانة أيضاً، والمبين هو الدال نفسه»⁽⁴⁾ فأبو محمد يطرح هنا إمكانية التعرف على المعنى الذي يدرك بناءً على المعنى الظاهر من دلالة الألفاظ، حيث أنه لا يجوز انتزاع المعنى من السياق والمضامين التي ورد فيها، بخلاف ما يقوم به القائسون من الفقهاء وغيرهم. «وهكذا فالبيان كفعل معرفي هو الظهور والإظهار، والفهم والإفهام، وكحقل معرفي هو عالم المعرفة الذي تبنيه العلوم العربية الإسلامية الخالصة، علوم اللغة وعلوم الدين»⁽⁵⁾

فالبيان يمثل موضوعاً بالغ الأهمية، في فهم النصوص وتفسيرها وتبيينها، ودراسة معاني الحدود ودلالات التراكيب اللغوية: كما أنه إظهار المقصود بأبلغ لفظ والكشف عن ماهيته وإظهاره ليبدو بارزاً واضحاً.⁽⁶⁾ لهذا «فالبيان إسم جامع لكل شيء يكشف قناع المعنى، حتى يفضي بالسامع إلى الحقيقة»⁽⁷⁾ ومن خلال المثال التالي الذي ضربه أبو محمد نستشف مُرادَه من البيان. «... أو ترى إذ قال الله تعالى: ﴿يُخْرِتُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ﴾⁽⁸⁾ أنه أمرنا قياساً على ذلك، أن نخرب بيوتنا بأيديهم وأيدينا، قياساً على ما أمرنا الله تعالى أن نعتبر به... أفيجوز لذي مسكّة عقل أن يقول إن العبرة ههنا القياس»⁽⁹⁾

فابن حزم يرى أن القياس والتأويل غير جائزين هنا، حيث لا يجب انتزاع الألفاظ من سياقها الظاهر وتضمينها معنى خفياً لا يحتمله ذلك السياق؛ ولو أن معنى اعتبوا هنا، هو قيسوا على حد تعبير هؤلاء، لاقتضى الأمر أن يكون الله أمرنا قياساً على ذلك أن نخرب بيوتنا بأيدينا وأيدي الآخرين. في حين أن هذه الآية أُبينُ شيء في إبطال القياس؛ ولذا فإن معنى

⁽¹⁾ ابن حزم: "الرسائل" (١٠٥/٤-١٠٦).

^(٢) - نفسه. (١٣٦/٣).

^(٣) - نفسه. (٩٤/٤-٩٥).

^(٤) ابن حزم: "الإحكام... (٣٩/١-٤٠) و "الرسائل" (٤١٤/٤).

^(٥) - محمد عابد الجابري: "بنية العقل العربي" مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط. ١٩٩٢م (ص. ٥٥٦).

^(٦) - البيان لغة: الفصاحة... وهو الكشف والتوضيح مصدر: بان، وهو لازم ومعناه الظهور، وقد يكون متعدداً بمعنى الإظهار. "التنهانوي" كشف

اصطلاحات الفنون" تحقيق: لطفي عبد البديع، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، ط. ١٩٦٣م (١/١٢٦).

^(٧) الجاحظ: "البيان والتبيين" تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط. ١٩٧٥م (١/٧٥-٧٦).

^(٨) سورة الحشر [الآية: ٢].

^(٩) ابن حزم: "الإحكام" (٤٠٤/٢).

الإعتبار والعبرة هنا هو التفكّر والتبَيُّن. « وَلَا عِلْمَ أَحَدٍ فِي اللُّغَةِ الَّتِي نَزَلَ بِهَا الْقُرْآنُ أَنْ الْإِعْتِبَارَ هُوَ الْقِيَاسُ، وَإِنَّمَا أَمَرْنَا تَعَالَى أَنْ نَتَفَكَّرَ... وَأَرَادَ: هَلَّا اعْتَبَرْتُمْ أَيَّ هَلَّا تَبَيَّنْتُمْ »⁽¹⁾ ولهذا أيضا رفض أبو محمد القياس والتأويل، كما رفض التقليد من قبل، فاسحاً المجال أمام القارئ ليجتهد ويستنبط الأحكام ويفهمها بناء على ظاهر النصوص؛ وما ذلك إلا لأن النصوص معقولة المعنى في ذاتها، ولذا أباح الإجتهد تبعا لذلك، فالظاهر من النص أو المنطوق به، هو الذي يجب الإلتزام به لأنه الوارد إلينا من الله عزّ وجل. إن هذا الفهم، ليس فهما واقعيًا ساذجا أو سطحيًا كما قد يتصوره البعض، ولّا جمودا أو تحجّراً وعدمَ إعمالٍ للعقل؛ بل إنه الإلتزام بالنصوص وحسب، ولأن ذلك ما تظهره الألفاظ، أي أن النص يعطيك ما فيه وما يدلُّ عليه. ولذا وجب الوقوف عند حدود الدلالة الظاهرة للألفاظ، منعا للتحريف والتأويل والزيادة على النصّ كالتقصان منه.

وما ذلك إلا لأن النص كاملٌ مقدس، وهو ما يعبر عنه ابن حزم بـ"منطق البيان"⁽²⁾ ولعله كان أوّل من استفاد استفادة عظيمة من اللغة، لبيان قيمة منهجه العلمي، في مناقشة مختلف العقائد والأفكار؛ بل وكان من أوائل من اهتم بهذه النقطة من العلماء المسلمين.⁽³⁾ « وقد علمنا يقينا وقوع كل إسم في اللغة على مسماه فيها... وأن الملح لا يسمى زيبا... فإذا قد أحكم اللسان كل إسم على مسماه لا على غيره، ولم يُبعث محمد إلا بالعربية التي ندرتها... فالزيادة على ذلك زيادة في الدين وهو القياس، والتقص منه نقص من الدين وهو التخصيص، وكل ذلك حرام بالنصوص التي ذكرنا.»⁽⁴⁾

إن هذا التركيز على الظاهر لا يعني مطلقا إلغاء دور العقل، فظاهرية ابن حزم لم تكن تضيقا على العقل كما يعتقد البعض؛ بل إنه قد دعا إلى التمسك بظاهر "النص"، ولكنه لم يكن يرمي من وراء تلك الدعوة إلى التضيق على العقل؛ بل على النقيض من ذلك، لقد أراد تحريي الخلف من التبعية لتأويلات بعض السلف؛⁽⁵⁾ بل إنه رجا من ذلك أن تكون اللغة تعبيرا عن نظام فكري كامل. ولابد من أن تضبط مبادئها وقواعدها ودلالاتها، حتى يصاب الذهن عن الوقوع في الخطأ والزلل أثناء محاولاته فهم النصوص واستنباط أحكام الشريعة؛ وحتى لا يتلاعب المتلاعبون أو يُموّه المسفسطون، أو يتفلت القائسون والمؤولون من سلطان النص، الذي يراد له أن يكون لجاما ضروريا لهم. وكان من الضروري أن يحاط النص بإطار ضامن لا نجده إلا في اللغة والمنطق، وهذا ما تبينه العبارة الآتية التي تتحدث عن أهمية اللغة، والدور المنوط بها لتؤدبه. « ولا سبيل إلى معرفة حقائق الأشياء إلا بتوسُّط اللفظ... والأشياء على مراتبها التي رتبها عليها بارئها جل وعزّ، ولا سبيل إلى نقل مقتضى اللفظ عن موضعه الذي رُتب للعبارة عنه، وإلا ركبَت الباطل وتركت الحق، وجميع الدلائل تبطل نقل اللفظ عن موضوعه في اللغة، ولا دليل يصحّحه أصلا.»⁽⁶⁾ أي أنه لا تفكير بغير ألفاظ، ولا لغة بلا معان. فالألفاظ جوفاء فارغة إذا لم تعبّر عن حقائق التصورات، وبالمقابل تكون هذه التصورات الذهنية سرايا ووهما إذا لم تحصنها الحدود والألفاظ، وتعطي لها وجودها الفعلي وكيانيتها الحقيقية والواقعية. « فليُعلم أننا إنما ننظر المعاني بالألفاظ متفق عليها، لتكون قاضية على ما يغمض فهمه مما ليس من نوعها.»⁽⁷⁾ وما ذلك إلا لأن الخطر يهدد المعنى، إما بتحريفه أو تغييره.

(1) نفسه. (٤٠٣/٢ - ٤٠٥).

2)-ARNALDEZ ROGER: "grammaire et Théologie chez IBN HAZM de Cordoue essai sur la structure et les conditions de la pensée musulmane" LIBRERIE PHILOSOPHIQUE, J. VIVIE, Paris, 1956 (PP.162-818)

3)-IBID (pp.37-87).

(٤) ابن حزم: "الإحكام" (٥٣٠/٢).

(٥) محمد عابد الجابري: "بنية العقل العربي" (ص.٥٦٩).

(٦) ابن حزم: "الرسائل" (٢٨٤/٤).

(٧) - نفسه.

والحق أن توضيح المعنى على المستوى الوظيفي (الصوتي والصرفي والنحوي) لا يقدم لنا إلا المعنى الحرفي أو معنى ظاهر النص، كما يسميه الأصوليون،^(١) وهذا ما كان ابن حزم يبتغي الوصول إليه.

إن الصراع الذي قام بين ابن حزم الملتزم بالمعنى المنطوق من ظواهر النصوص، وبين التأويليين ومعتدي القياس، الذين اتهموه بالجمود والتحجر، يشبه إلى حد بعيد ما حدث في العصر الحديث حين كتب الناقد اللامع "م. أمبراس" مقالاً سنة ١٩٧٤م إعترض فيه على التفكيكيين والبنويين، معتبراً أن القراءة الذاتية للنص، هي إساءة قراءة: CALL READING ARE MISREADING وكل تفسير إنما هو إساءة تفسير. فحمل عليه التفكيكيون حملة شعواء، متهمين إياه بالجهل والجمود وتحجر الفكر؛ ذلك لأن الفلسفة البنيوية، وكذلك التفكيكية أسست فلسفة التأويل: الهرمينوطيقيا - "HERME NEUTICS" وألغنا توحد النص وتجانسه، مع مطالبتها بتعدد القراءات، وكذا التعدد اللانهائي لتفسير النص، وإعطاء الذات حرية تفسير النصوص كيفما شاءت. فالنص عندهم يتعدد بتعدد قرائه وقراءاته، وليس له معنى محدد، ولهذا فليس له تبعاً لذلك تفسير نهائي.^(٢)

ثالثاً :- علاقة اللفظ (الدال) بالمعنى (المدلول) :

كثيراً ما هيمنت مشكلة العلاقة بين اللفظ والمعنى على تفكير فلاسفة اللغة وعلمائها، بل إنها شغلت مفكري الإسلام، من فقهاء وأصوليين، ومتكلمين ونحويين ومناطق، وكانت محوراً رئيساً لإنتاجهم الفكري؛ بل إن دراسة علاقة الألفاظ بالمعاني تظهر أيضاً العلاقة القائمة بين اللغة والمنطق، ولذا فإنه كثيراً ما تتداخل مباحث اللغة والمنطق، حتى يبدو أحدهما في صورة الآخر،^(٣) فلا عجب أن نجد ابن حزم من أوائل الذين اهتموا بهذا الموضوع.^(٤) « وقد علمنا ضرورة أن الألفاظ إنما وُضعت ليُعبرَ بها عما تقتضيه في اللغة، ويعبرَ بكل لفظة عن المعنى الذي علقته عليه فمن أحالها فقد قصد إبطال الحقائق.»^(٥) ومن هنا فقد أثارت علاقة اللفظ بالمعنى انتباه أبي محمد، فحاول فهمها ومعالجتها على ضوء المنهج الظاهري الذي يتبعه. وما ذاك إلا لأن مذهب الظاهر الذي اعتنقه ابن حزم، يعتمد في فهم النصوص على ظاهرها، وتبين معناها بلا غوص إلى باطنها، ولا لقياس لفظ على آخر، ولا لصرف لفظ عن حقيقته المعلن عليها بوضوح إلى مجاز أو تأويل، وعدم تجاوزه إلى معانٍ باطنية، فهذا كله قد ألزم ابن حزم أن يُعنى باللغة، لأنها عنده الوسيلة الأولى لفهم وإدراك المعاني.^(٦) وأما عن علاقة اللفظ بالمعنى، عنده فلا بد من وقوع الأسماء على المسمايات، رابطاً بينهما ومحدداً العلاقة الوثيقة بين طبيعة اللفظ وطبيعة المعنى. إذ أن المعاني أو المسمايات ما لم تحددها أسماؤها وألفاظها، تبقى مائعة ممتدة مطلقة وغير محدودة. « لا سبيل إلى معرفة حقائق الأشياء إلا بتوسط اللفظ، فلا سبيل إلى نقل موجب العقل عن موضعه من كون الأشياء على مراتبها التي رتبها عليها بارئها جل وعز، ولا سبيل إلى نقل مقتضى اللفظ عن موضعه الذي رتب للعبارة عنه.»^(٧) فالأسماء في علاقاتها بمسمياتها تعبير عن المعاني التي وضعت لها، وهي خاصة بها، وكل لفظ موجود له معنى يقابله، لأن

(١) - تمام حسان : "اللغة العربية معناها ومبناها" الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، ط. ١٩٧٣م (ص. ٣٣٧).

(٢) - ينظر عن هذا الموضوع: عبد العزيز حمودة: "المرايا المخدبة من البنيوية إلى التفكيك".

(٣) - علي سامي النشار: "المنطق الصوري منذ أرسطو حتى عصورنا الحاضرة" دار المعارف ، القاهرة (ص. ١١٧).

(٤) - حسن بشير صالح: "علاقة المنطق باللغة..." (ص. ١١٣).

(٥) - ابن حزم: "الإحكام..." (٧٨/١).

(٦) - عمر فروخ: "ابن حزم الكبير" دار لبنان للنشر ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٠م (ص. ٦٤).

(٧) - ابن حزم: "الرسائل" (٢٨٤/٤).

تقسيم الله الأنواع، تبعه تقسيم الكلمات والألفاظ في حيّز هذه الأنواع، ولذا فلا يجب الفصل بينهما. وثانياً لأن الله خلقها وعلمها الإنسان، ومن ثمة فإن ابن حزم يحذّر من تحميل اللفظ ما لا يحتمل، أو وضعه على غير ما وضعه الله له، وأن لا يُنقل عن موضعه إلاّ بدليل من النص. «وأما خصوص لفظ في نوع يراد به نوع آخر، فهذا خطأ لا سبيل إليه وهو باطل بالطبيعة والشريعة واللغة.»⁽¹⁾ مبيناً أن الله حدّ حدوداً فلا يجوز تعديها، فأما البرهان الطبيعي: «فقد علمنا ضرورة أن الأسماء إنما وضعت ليعبّر بها عن المعاني التي علقت عليها وسميت بها... وأما اللغة فإننا نسأل كل عالم وجاهل: ما اللُّبُّ؟ فيقول: القمح... هذا ما لا يختلف فيه أحد من شرق الدنيا وغربها... فتعدّوا الحدود وأوقعوا الأسماء على غير مسمياتها.»⁽²⁾ ومن هنا نفهم بالتحديد ما يقصده أبو محمد من أنه لا سبيل إلى نقل مقتضى اللفظ عن موضعه الذي وُضِعَ ورُتّبَ له ذلك، لأنّ العلاقة بين اللفظ ومعناه علاقة لازمة ضرورية، فالله خالق الأسماء والمسميات أو الألفاظ والمعاني جميعاً، ولا سبيل إلى الفصل بينهما، أو التصرف فيهما على غير ما يقتضيه الوضع اللغوي الذي هو من خلق الله أيضاً.

ولهذا نجده يتمسك بظاهر النص في الفقه والأصول والعقائد وغيرها، بل ولهذا السبب أيضاً يوجب أخذ ما جاء في الشريعة على ظاهره، ويفرض تبديله أو تأويله إلاّ بدليل نصي، أو إجماع أو بمقتضى الحس والمشاهدة. فالأسماء موقوفة للتعبير عن مسميات ما، وبما تسمح به معانيها. فالله خالق اللفظ والمعنى ودلالات الأسماء والمسميات محددة سلفاً بالنقل-السمع-فَعَلَ ذلك خالق اللغة.⁽³⁾ ومن ثمة، فإنّ «قول الله عزوجل يجب حمله على ظاهره، مالم يمنع من حمله على ظاهره نص آخر أو إجماع أو ضرورة حس... وقد قلنا: إنه لا يجوز إطلاق إسم على غير موضوعه في اللغة إلاّ أن يأتي به نص فنقف عنده وندري حينئذ أنه منقول إلى ذلك المعنى الآخر وإلاّ فلا.»⁽⁴⁾ فالألفاظ وضعها الخالق للتعبير عن ما تقتضيه في اللغة، ليعبّر كل لفظ عن المعنى الذي وضع له، وعلى هذا فهي لا تخرج عن هذا أبداً. ولذلك ركز على الجانب اللغوي معتبراً إياه مفتاحاً ضرورياً لحل لثى إشكال، وما دام أنه لا علم لنا إلاّ ما علّمنا الله، فإنه تعالى إذا شاء نقل اللفظ عن موضعه إلى موضع آخر، فيكون له معنى جديداً تبعاً لذلك، لأنه وحده عزوجل الذي يُعيّن أسماء ومعاني الأشياء، فمثلاً لفظ "الزكاة" يعني لغةً: النماء والطهارة والصلاح، لكن الشرع جعله يعني مقداراً مالياً أو صدقة يخرجها المسلم، فتعيّن تحويل اللفظ إلى معناه الجديد هذا وكذلك الصلاة والصيام وغير ذلك.⁽⁵⁾

فأبو محمد يبيح نقل اللغة عن ظاهرها إذا جاء النقل بذلك، والمسوّغ العقلي والمنطقي عنده لذلك، هو أن الله خالق اللغة وله الحق في نسخ وتبديل ما شاء منها أو أن يخرق النظام اللغوي الدلالي إذا أراد، كما كان له الحق في خرق الطبيعة بالمعجزات لتأييد الأنبياء والرسول، أما الناس فلا يجوز لهم ذلك، وقاعدته: ﴿لَا يُسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ﴾⁽⁶⁾

ومما لا شك فيه ولا مرأ أن طبيعة اللغة، أي لغة تحتم على مستخدميها كي يصل إلى المعاني الصحيحة للألفاظ، أن يتناول اللفظة أو الجملة أو العبارة كاملة غير مجزأة، فإذا أخذنا جزءاً من كلمة أو بعضها من جملة أو من عبارة دون بعضها

⁽¹⁾ - ابن حزم: "الإحكام... (٤٦٤/١).

^(٢) - نفسه. (٤٦٤/١).

^(٣) - ابن حزم: "الإحكام" (٣٣٧/١) "الرسائل" (٣٠٢/٤) و "الفصل" (٣٣٥/١).

^(٤) - ابن حزم: "الفصل" (٣٣٦-٣٣٥/١) وأما من استجاز خلاف ذلك فكلامه باطل، مؤداه إبطال الديانة. "الإحكام... (٧٧/١).

^(٥) - ابن حزم: "الإحكام... (٣٣٧/١).

^(٦) - سورة الأنبياء [الآية ٢٣].

الأخر، فإننا قد نصل إلى معنى مغايرٍ أو مناقضٍ، أو قد لا نفهم شيئاً أصلاً. فلو قلنا مثلاً: ﴿وَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ﴾⁽¹⁾ وفصلناها عما بعدها، فإن معناها يصبح وعيدا لكل مُصَلٍّ، وفيما نهي عن الصلاة، ولكن باستكمال سياق النص القرآني-الآية- سيوضح المعنى الحقيقي لها، وهذا هو الذي أوقع البعض في الوهم والغلط عند بثهم للكلمات أو الجمل والعبارات من سياقها وإطارها العام. وهكذا بعدما طبّق أبو محمد التحليل اللغوي المنطقي، إنتهى إلى رفض القياس والتأويل في اللغة، لأنها عنده توقيفية. ومعنى ذلك أنها موقوفة من عند الله، ومحددة للتعبير عن معاني ثابتة وواحدة في كل اللغات. « المعاني في جميع اللغات واحدة لا تختلف، وإنما تختلف الأسماء فقط، والأسماء هي الأصوات الظاهرة.»⁽²⁾ ومن ثمة فإن اختلاف اللغات والألفاظ الواردة فيها لا يقود إلى أي اختلاف في المعاني، لأن اللغة تتأسس على المسميات ذاتها، ولهذا رفض التأويل لكونه غير منضبط-الهيرمينوطيقا-« ونحن لا نقول بالتأويل أصلاً إلا أن يوجب القول به نص آخر أو إجماع أو ضرورة حسن ولا مزيد، فمن ادعى تأويلاً بلا برهان فقد ادعى ما لا يصح... ودعواه باطلة.»⁽³⁾

وهذا الإتجاه الطاغى على ابن حزم المنطقي، اتجه لا يفصل الفكر عن اللغة، بل ينظر إلى العمليات الفكرية المنطقية على أنها عمليات لغوية، وإن تركيزه على الجانب اللغوي كان بهدف حل أي إشكال قائم في مختلف العلوم، خاصة في الفقه والأصول والكلام، وسائر العلوم الإسلامية. لكننا مع ذلك نتساءل: لماذا يتمسك أبو محمد بالظاهر إلى هذا الحد؟

إن الجواب عن ذلك في نظري، هو أن الظاهر عند ابن حزم هو النص نفسه، وليس رتبة أقل أو أكثر يقينا منه، فهو الذي يحفظ للغة هويتها وثباتها، أي تداولها الثابت بين الجميع، لأن اللغة واحدة لدى العالم والجاهل، الخاص والعام، المثقف الموسوعي والأبى أو محدود التعليم وغيرهم، ولكونها من عند الله فقد وجب على الجميع الإنصياع والإنقياد لها، واستخدامها والتفكير بها للوصول إلى معرفة الأشياء على حقيقتها، ولكونها ظاهرة لا خفاء فيه ولا باطن له، لذا فإنه لا يجوز صرف الألفاظ عن ظاهرها أو عن معانيها الظاهرة بالتأويل أو القياس والتعليل، لأن البلية ستأتي من هذا الجانب.⁽⁴⁾ ولعل المحدثين قد اهتموا إلى حل لهذه المشكلة العويصة، بوضع المعاجم الفلسفية والزراعية والطبية ونحوها.⁽⁵⁾ وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإعتناء بالمعنى، نجده المحور الذي دارت حوله رحى الفلسفة المعاصرة. « إذ أن فكرة المعنى لم تشغل الفلسفة التحليلية فحسب، بل شغلت أيضا الفينومينولوجية والبرغماتية والبنوية وغيرها، ولهذا ظهرت تصنيفات عديدة حول فكرة المعنى.»⁽⁶⁾

وهناك مسألة لغوية هامة أشار إليها ابن حزم، وهي علاقة الإسم بالزمان: «الإسم صوت موضوع باتفاق لا يدل على زمان معين... وقولك: "بغير" لا يدل على زمان معين، لا حال ولا ماض ولا مستقبل...»⁽⁷⁾ والمراد بذلك أن ألفاظ اللغة ليست عرضة للتغيير الدلالي، والزمن ليس فيصلا في تضييق أو توسيع أو تحديد وضبط دلالات الألفاظ، بل قد تدخل عوامل أخرى في هذا الأمر. أي أنه قد يتسع معنى اللفظ وقد يضيق، وهذا يحدث أحيانا باتفاق واصطلاح أهل اللغة، كاتفاق العرب

(1) - سورة الماعون [الآية ٤].

(2) - ابن حزم: "الرسائل" (١٠٧/٤).

(3) - نفسه. (١٠٠/٣).

(4) - ابن حزم: "الرسائل" (١٦٢/٤) و "الإحكام... (٣٣/١). وينظر: سالم يفوت: "ابن حزم والفكر الفلسفي بالمغرب والأندلس" (ص. ١١٩).

(5) - عبد اللطيف شرارة: "ابن حزم رائد الفكر الإسلامي" منشورات المكتب التجاري، بيروت، د.ت.ط. (ص. ٩٠).

(6) - صلاح إسماعيل: "فلسفة اللغة والمنطق - دراسة في فلسفة كواين -" دار المعارف، القاهرة، ط. ١٩٩٥ م (ص. ١٧٦).

(7) - ابن حزم: "الرسائل" (١٨٧/٤).

على أن سمّت الحيوان الطويل العنق، الأحدب الظهر، العالي القوائم، القصير الذنب: "بعيرا"، واتفق العجم على أن سمّته باسم آخر؛ وكل تلك الأسماء دالة على الحيوان الذي ذكرناه دلالة واحدة، وهكذا كل مسمى وضع له إسم. وهو ما أشار إليه ابن سينا بمصطلح التواطؤ اللغوي.⁽¹⁾ فالدلالة تعني استمرار الإستعمال المتعارف عليه، بسبب رضا المتخاطبين به، والمراد من ذلك أن الأسماء أو الألفاظ يجب أن تحتفظ بمعانيها الثابتة نصّاً، وبمدلولاتها المتعارف عليها اصطلاحاً، حتى لا يقع اختلال في التفكير أو عدم اتفاق بين الناس⁽²⁾ مما قد ينجّر عنه فساد في التصور والتفكير والإستدلال. ولعل ذلك أيضاً ناجم عن افتقار التحليل اللغوي لقواعد ومبادئ المنطق، واللفظ أو الإسم لا يجزأ، لأنه إذا جُزئ لم يدلّ على أيّ معنى. «الإسم صوت موضوع باتفاق... وإن فُرقت أجزاؤه لم تدل على شيء من معناه... وقد ظن قوم جهّال أن من الأسماء ما يدل شيء من أجزائه على شيء من معناه، كقولك: "عبد الله"، فإنّ "عبدا" يدل على معنى... غير المعنى الذي يدل عليه "عبد الله"، أي أنه لا يدل على المعنى الذي قصد بتسمية الرجل "عبد الله"»⁽³⁾ أي أن اسم "عبد الله" إسم لذاته، فلا توجد للفظة: "عبد" للفظة: "عبد" من حيث هي جزء من "عبد الله" دلالة على شيء البتة. وحيث أن الدال بلفظة "عبد الله" على هذا النحو، لا يدل على العبد على انفراده في هذا الموضع بشيء أصلاً. لأنه جزء لفظ، فلا يتوقع أن يدلّ بانفراده على أحد أجزائه حتى يأتي اللفظ المركب بتمامه، ليلتئم به كمال اللفظ وتكتمل به الدلالة المرادة، فيدل مجموع اللفظ على معنى ما، ولا يدلّ جزؤه على شيء من معناه، من حيث هو جزء له؛ وهو أيضاً ما نبّه إليه ابن سينا (ب. ٤٢٠ هـ) حين فرّق بين اللفظ المركّب واللفظ البسيط.⁽⁴⁾ فلا غرو إذن أن نجد ابن حزم يشدّد على ضرورة استخدام الألفاظ ليعلم السامع ما يريد المتكلم، وإلا فقدت اللغة قيمتها وأهميتها. «والمعلوم بأول العقل أن اللفظ يفهم منه معناه لا بعض معناه، ولا شيء ليس من معناه، ولذلك وُضعت اللغات ليفهم من الألفاظ معانيها»⁽⁵⁾ فهذه هي حقيقة البيان التي ينشدها أبو محمد، ولا مندوحة بعدئذ أن يكون حديثة عن أنواع الألفاظ. إذ اللغة عنده تنقسم إلى ألفاظ تدل على معان، وأخرى لا تدل على أي معنى، وهذا الذي لا يدل على أي معنى لا وجه للإستعمال به لأنه لا يحصل لنا منه فائدة، ويلزم عنه تجاوز هذه الألفاظ أو الأسماء، لأنه لا معاني ولا تسميات لها. وهذا مثل: "الغول" و"العنقاء" و"التسناس" وجميع الخرافات، كما لا يلزم أن يكون مَنْ إسمه "عبد الله" أن يكون عابداً لله حقيقة.⁽⁶⁾ ويبدو أننا إزاء نمطين من المعرفة، إحداهما الأسماء أو الألفاظ ذات الوظيفة المعرفية (cognitive) وتقوم فيها اللغة بوصف أشياء واقعية، لأنّ فيها إخباراً عن هذه الكائنات الموجودة، ووظيفة غير معرفية (non-cognitive) وتندرج تحتها الكائنات أو الأشياء الّلاموجودة. فالتسمية هي إشارة أو رمز دال على شيء ما، وأما الإسم فوظيفته أن يفصل المعاني بعضها عن بعض، ولا شيء سوى ذلك، وكلاهما لا يقدّم معنى اللفظ ولا مدلوله، لأنه ليس لهما سوى وظيفة إشاريّة رمزية، بخلاف المسمى الذي ترتبط به المعاني التي هي إما أعيان قائمة أو ذوات ثابتة. أما إذا لم يكن أو لم يوجد مسمى، فلا معنى ولا مدلول له بل هو في حكم المعدوم. «إن كل إسم ينطق به، ويوجد ملفوظاً أو مكتوباً فإنه ضرورة لأبد له من أحد

(١) - "الإسم: لفظة دالة بتواطؤ مجردة من الزمان". ابن سينا: "العبرة" تحقيق: محمود الخضري، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ط ١٩٧٠ م (ص. ٣-٤-٧).

(٢) - إن هذا الكلام يدكرنا بمبادئ العقل، التي تؤكد على ضرورة اتفاق الفكر مع ذاته، وكذلك اتفاقه مع العالم الخارجي، لإزالة التناقض بينهما.

(٣) - ابن حزم: "الرسائل" (٤/١٨٧).

(٤) - ابن سينا: "العبرة" (ص. ٨٠-٩).

(٥) - ابن حزم: "الرسائل" (٤/٢٧٧) "ولو لم يكن لكل معنى اسم منفرد به لما صحّ البيان أبداً... والمراد ببلغة إنما هو الإفهام." "الإحكام" (١/٣٣٦).

(٦) - ابن حزم: "الفصل" (٣/١٨٥) و"الرسائل" (٤/١٠٤-١٠٨) و"الإحكام" (١/٩٨). فهذه الألفاظ وإن كانت دالة إلا أنه لا معنى لها، وإنما يراد من خلالها ترك أثر ما على النفس، فهي وإن كانت أسماءً إلا أنّها لا تدل على مسمى بعينه.

وجيهين: إما أن يكون له معنى فهو موجود وهو شيء حينئذ، وإن كان ليس له معنى فإخبارنا بالمعدوم... فصحّ أن المعدوم لا يُخبر عنه...⁽¹⁾ ويستدل ابن حزم على ذلك بلفظ: "العنقاء" الذي تشير تسميته لشيء ما، ولكن مع ذلك لا معنى "للعنقاء" ونحوها من الأسماء والألفاظ التي لا حقيقة لها. «وتميّنا للمريض الصحة إنما هو إخبار عن ذلك الإسم الموجود وأنه ليس له معنى ولا تحته شيء.»⁽²⁾ وكذلك من ادعى الغول والعنقاء وجميع الخرافات.⁽³⁾ وكأنه يشير إلى أن الشيء لا يمكن أن يكون موجوداً وظاهراً بالنسبة لنا إلا إذا كان له معنى ومعنى، أو هو كائن فعليّ وموجود حقيقي، وبهذا نعرفه ونذكر هويته، وإلا كان مجرد فكرة مثالية أو صورة خيالية لا حقيقة له؛ وبالمقابل يشير ابن حزم إلى وجود كائنات أو معان بلا ألفاظ ولا أسماء دالة عليها، في إشارة واضحة منه إلى عجز اللغة أحياناً عن أن تجاري الفكر. حيث يكون المعنى أرحب وأوسع مجالاً، في حين تضيق اللغة على أن توقع على كل نوع إسماً تفرد به.⁽⁴⁾ ويضرب ابن حزم على ذلك مثلاً عن الأنواع الكثيرة من الحيوانات والحشرات التي تنشأ عن التعفن والرطوبة، ومع أنها معلومة لنا بالرؤية، لكن لا تُعلم لها أسماء؛ بل إن ابن حزم نفسه يذهب أحياناً إلى أنه «... لو كانت اللغة أوسع حتى يكون لكل معنى في العالم إسم مختص به، لكان أبلغ للفهم وأجلى للشك وأقرب للبيان.»⁽⁵⁾ وفي ذلك تأكيد منه على عدم مجازة الألفاظ والدوال للمعاني والمدلولات. وهو أيضاً ما نجده عند بعض اللغويين كالسيوطي (ت. ٩١٠ هـ) الذي يذهب إلى أنه: «ليس لكل معنى لفظ؛ بل المعاني كثيرة وغير متناهية ولذا لا يجب أن يكون لكل معنى لفظ، لأن المعاني التي يمكن أن تعقل لا تتناهي والألفاظ متناهية.»⁽⁶⁾

استنتاج :

وبعد: فهذه بعض آراء الرجل وفلسفته في اللغة وعلومها، والحق أن أفكاره هذه كان من الممكن أن تثمر لو أنها وجدت من يستثمرها وينتفع بها.⁽⁷⁾ حيث كانت أسساً يمكن أن يتكئ عليها من يُقعد لنحو ظاهريّ في أمر فساد العلل.⁽⁸⁾ والحقيقة التي يجب أن تعلن هي: أن أبا محمد تعامل مع اللغة « بفهم شمولي حيث استوعب المستوى الصوتي والمستوى النحوي والمستوى الصرفي والمستوى الدلالي، ومستوى اللغة على اللغة أو ما يسميه باب: "القول على القول"⁽⁹⁾ وله في ذلك آراء قيمة تجعل من عمله على هذا الصعيد عملاً متميزاً بالأصالة والإثارة ... مما يبرهن عن فهم دقيق للغة.»⁽¹⁰⁾

^(١) - ابن حزم: "الفصل" (١٨٥/٣).

^(٢) - نفسه.

^(٣) - ابن حزم "الإحكام... (٩٨/١).

^(٤) - ابن حزم: "رسالة التقريب لحد المنطق" ضمن "الرسائل" (١٠٧/٤).

^(٥) - ابن حزم: "رسالة مراتب العلوم" ضمن "الرسائل" (٦٧/٤).

^(٦) - السيوطي: "المزهر في اللغة" ضبط وتصحيح: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، دار التراث، القاهرة، د.ت.ط. (٤١/١).

^(٧) - حاول ابن مضاء القرطبي (ت. ٥٩٢ هـ) رفض العلل النحوية. " وأراد الزيادة على ما قاله ابن حزم فلم يستطع أن يصنع شيئاً؛ بل حاد عن الصواب ". سعيد الأفغاني: " نظرات في اللغة عند ابن حزم " هامش (ص. ٤٦) ومع ذلك اعتبرت نظرية العامل لابن مضاء في النحو هامة جداً. سليمان ياقوت: " ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم " (ص. ٦١-١٠٨)

^(٨) - ينظر: مصطفى عليان، مقال: "ابن حزم والنحو الظاهري" (ص. ٥٣) وسعيد الأفغاني: " نظرات في اللغة عند ابن حزم " (ص. ٥١).

^(٩) - ابن حزم: "الرسائل" (١٩٠/٤).

^(١٠) - أنور خالد الزعبي: "ظاهرة ابن حزم الأندلسي" المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، ط ١، ١٩٩٦ م (ص. ١٢٥).

كما أنه اعتنى باللغة من جميع جوانبها، بألفاظها وتراكيبها - نحوها- وبألفاظها وسُبل الإشتقاق منها، ومقارنتها باللغات الأخرى^(١) فكان ذلك من أبرز ما ميّز المنهج والمعرفة عند ابن حزم الظاهري. وإذا كان ابن حزم لغويا عميق النظر، فإن عنايته بعنايته باللغة كانت باللغة من جميع جوانبها، حيث أحلها المكانة الرئيسية في مجال اهتمامه؛ ولكونه ظاهريا فقد اعتمد على النصوص، بل إن مذهبه الظاهري ألزمه الإعتناء باللغة لأنها الوسيلة الأولى لفهم المعاني، وتكاد الكلمة تجمع على أن أجمل لغة كُتبت بها الشريعة وضوحا وإشراقا هي لغة ابن حزم، يتضح هذا لمن قرأ كتبه في الأصول والفقه وغيرهما.^(٢)

ولاشك أن منهجه في تحليل اللغة دقيق، وفهمه وضبطه لها عميق، حين قام بمحاولة فريدة لم يسبق إليها، وهي اعتباره أن النص له دلالة ظاهرة يفهمها القارئ ولو كان ذا لغة بسيطة، وعليه فإنه لا تكلف ولا تعمق ولا تأويل في دين الله، فكل ذلك جليّ واضح. «واعلموا أن دين الله تعالى ظاهر لا باطن فيه، وجهر لا سرّ تحته.»^(٣) وإنه على الرغم من أن دين الله واضح واضح تمام الوضوح، إلا أن عقول بعض الناس ليست واضحة، فلا تبصر الحقيقة ولا تكاد تصل إليها، ومن نشة يحدث التعارض والإختلاف؛ ومما نبّه إليه أيضا ابن حزم قبل غيره، تنبيهه إلى كيفية زوال واضمحلال اللغة التي: «يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم، أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم فإنما يقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها... وأما من تلفت دولتهم وغلب عليهم عدوهم... فمضمون منهم موت الخواطر وربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم وعلومهم، هذا موجود بالمشاهدة ومعلوم بالعقل ضرورة...»^(٤)

إنه استشرف للمستقبل ونظرة في عمق الزمن اللاحق، حيث الغزو الثقافي والفكري والإحتلال العسكري، والهجرة إلى الدول الأخرى مما هو واقع الآن، حتى غدت اللغة العربية غريبة بين أهلها. ولقد جاء تحليل ابن حزم للغة حاسما، لينشئ رباطا قائما بين اللغة والنصوص والتصورات لصالح العناية بالظاهر. وإذا كان من غير الممكن أن نستوعب في هذا المبحث عامة التحليل اللغوي الحزمي، فلعل في الإشارة إلى ما قدّمه من أفكار في هذا المجال، تعطينا صورة واضحة عن كيفية تناوله لمسألة اللغة، وتقسيم الألفاظ والمفردات ومسألة النطق وعلاقة اللفظ بالمعنى، والإسم بالمسمى وبالتسمية؛ إضافة إلى استعراضه قضية أصل اللغة ونشأتها، وكذا صلتها بالمجتمع والحكم والسياسة والتعليم والوظائف المعيشية التي يقوم بها الإنسان، ونشأة العلوم وسائر المعارف والصناعات، والقيمة التي تكتسبها اللغة في حياة الإنسان لكونها ظاهرة إنسانية.

قائمة المصادر و المراجع:

١. ابن حزم: "الإحكام في أصول الأحكام" تحقيق: محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٥؛ ٢٠٠٤م
٢. "الرسائل" تحقيق: إحسان عباس، نشر المؤسسة العربية للنشر، بيروت (ط ٣، ١٩٨٠م/١٩٨٠م)
٣. "الأصول والفروع" تحقيق: عاطف العراقي وآخرين، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط ٥؛ ٢٠٠٤م.
٤. أنور خالد الزعبي: "ظاهرية ابن حزم الأندلسي" المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، ط ٦؛ ١٩٩٦م

(١) - يبدو أن ابن حزم يتقن اللغتين: العبرانية والسريانية. ينظر: "الإحكام... (٢٩/١) وأضاف سعيد الأفغاني اللاتينية: "نظرات... (ص ٣٥).
 (٢) سعيد الأفغاني: "نظرات في اللغة عند ابن حزم... (ص ٤١) و عبد الكريم خليفة: " ابن حزم" (ص ١٠٥-١٠٦) وعمر فروخ: "ابن حزم الكبير" (ص ٦٤).

(٣) ابن حزم: "الفصل... (٣٢٠/١).

(٤) ابن حزم: "الإحكام" (٢٩/١-٣٠).

٥. سالم يفوت: "ابن حزم والفكر الفلسفي بالمغرب والأندلس" المركز الثقافي الدار البيضاء، المغرب، ط١٩٨/١
٦. سعيد الأفغاني : "نظرات في اللغة عند ابن حزم الأندلسي" دار الفكر، بيروت ، ط١٩٦٩/١ م.
٧. عبد الكريم خليفة: "ابن حزم الأندلسي حياته وأدبه" الدار العربية للنشر ، بيروت ، د.ت.ط.
٨. عبد اللطيف شرارة: "ابن حزم رائد الفكر الإسلامي" منشورات المكتب التجاري ، بيروت ، د.ت.ط.
٩. عمر فروخ: "ابن حزم الكبير" دار لبنان للنشر ، بيروت ، ط١٩٨١/١ م.

أهمية القيم الاجتماعية في التعامل مع الخطر الطرقي: مقارنة سوسيولوجية

الباحث نور الدين أهرة/جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب

ملخص:

إن سلوكيات مستعملي الطريق وإن كانت تندرج في إطار الممارسات المرتبطة بالسلامة الطرقية التي تعالج وفق المفاهيم والمصطلحات الخاصة بهذا المجال، إلا أنها أيضا وأساسا سلوكيات اجتماعية تتم تحت أنظار الفاعلين الاجتماعيين الآخرين وفي تفاعل معهم، مما يجعلها محكومة بنفس إكراهات ومحددات إنتاج الفعل الاجتماعي في الفضاء العام. على هذا الأساس، عملنا على الوقوف على القيمة الرمزية التي يمنحها مستعملو الطريق لمجموعة من الممارسات على المجال الطرقي خاصة فيما يتعلق بالتعامل مع مصادر الخطورة أو مقومات الوقاية والسلامة على الطريق. وقد تمثلت الممارسات موضوع المسئلة في الافتخار والتباهي بالسياسة بسرعة كبيرة، بالإضافة إلى التمييز الذي يقيمه مستعملو الطريق بين الممارسات "الذكورية" والممارسات "الأنثوية" على المجال الطرقي. وقد تم اعتماد هذا البعد الأخير استنادا إلى المكانة التي تحتلها ثنائية الذكورة والأنوثة في المجتمع المغربي الذي لا يزال يحمل كثيرا من خصائص المجتمع الذكوري القبلي.

تصميم المقال:

- إطار عام؛
- القيم الاجتماعية والتعامل مع الأخطار بصفة عامة؛
- القيم الاجتماعية والتعامل مع الخطر الطرقي:
- الافتخار بالممارسات المرتبطة بالسياسة بسرعة؛
- ثنائية الذكورة والأنوثة في التعامل مع الخطر الطرقي.
- خلاصة.

إطار عام:

تعد الممارسات على المجال الطرقي باختلاف أنواعها و تظاهراتها، بالنظر إلى العدد الكبير من حوادث السير والضحايا التي يتم تسجيلهم بالمغرب، من الظواهر الاجتماعية التي تفرض نفسها سواء على الملاحظ العادي أو الخبير. وتتوزع زوايا النظر في هذا الإطار عمومًا بين ملاحظات عفوية يتم التعبير عنها من خلال مفاهيم "التهور" و"انعدام الضمير والمسؤولية"،

وأخرى تتبني وجهات نظر قانونية تنظر لهذه السلوكيات كمخالفات تختلف فيما بينها من حيث درجة عدم التزامها بالضوابط القانونية المنظمة للتواجد على الفضاء الطرقي.

في المقابل، تتيح العلوم الاجتماعية على اختلاف مشاربها وتوجهاتها مقاربات علمية مهمة من أجل فهم مختلف التوجهات السلوكية في التعامل مع الفضاء الطرقي من جهة، وتقديم مداخلة موضوعية في بناء وتأطير الاستراتيجيات التواصلية في مجال الوقاية والسلامة الطرقية. في هذا الإطار، سنعمل من خلال هذه المحاولة على مساءلة سلوكيات مستخدمي الطريق في تعاملهم مع الخطر الطرقي على مستوى تفاعلها وتأثيرها بالمعايير القيمية داخل المجتمع المغربي¹.

1. القيم الاجتماعية والتعامل مع الأخطار:

إن الحضور القوي للمفاهيم المرتبط بالخطر والمخاطرة في المجتمعات المعاصرة جعل منه ظاهرة تتحدد على عدة مستويات. فالخطر ليس فقط واقعا موضوعيا يتقاسم الجميع نفس التصورات والقناعات بخصوصه، بل هو ظاهرة مجتمعية تتشكل وفق مجموعة من المداخل تتوزع بين التقني والسياسي والاجتماعي والثقافي. فالخطر يتشكل وفق المعطيات التقنية التي تمكن من إثارة الانتباه إليه ومحاولة تفسيره، كما يتشكل وفق التمثيلات والصور المتداولة داخل المجتمع. لقد ظل الخطر حكرا على المقاربات التقنية التي تتعامل معه من منظور إحصائي أو احتمالي في إغفال تام للتجربة والخصوصيات الفردية والأسس الثقافية المجتمعية. فبالنسبة للمسؤول عن تدبير الخطر أو الإحصائي فإن حادثة السير تدخل فقط في مجال الاحتمالات الصرفة، في حين أنها بالنسبة للفرد تدخل في باب الاحتمالات المشروطة².

لقد اهتمت العلوم الاجتماعية بدراسة الأخطار من زاوية إدراك المبحوثين لها، وباستحضار مختلف المحددات النفسية والاجتماعية التي تحكم ممارساتهم إزاءها. وقد تمثلت أولى النتائج في هذا الإطار في أن إدراك الخطر يعتبر أحد المداخل الأساسية في فهم سلوكيات الأفراد في مجموعة من مناحي الحياة الاجتماعية. ويتم التمييز في هذا الإطار بين حقيقة ووزن الأخطار على مستوى الواقعي وبين حضورها على مستوى الإدراكي، سواء بالتقليل من هذه الأخطار أو المبالغة في اعتبارها والانشغال بها³. إن إدراك الأخطار ليس رهينا فقط بمستوى المعرفة بالمعطيات التقنية حول هذه الأخطار وإنما مرتبط أيضا وأساسا بالدور الذي تلعبه القيم الاجتماعية في تقييم الأخطار، والمكانة التي تخصصها لها، وهو ما يفسر الاختلاف في التعامل مع الأخطار بين المجتمعات.

تعتبر القيم الاجتماعية معتقدات دائمة، محدودة العدد، منظمة وفق أنساق محددة، تكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية أو المثاقفة، تساهم في تحديد الأهداف والاختيارات الشخصية، وتهدف إلى حماية ومواكبة نظام الضبط الاجتماعي⁴. تلعب القيم الاجتماعية دورا أساسيا في بلورة تصورات شمولية حول الذات والعالم، تكون مؤسسة وموجهة لمختلف المعتقدات والمواقف والسلوكيات التي يتبناها الأفراد في حياتهم الاجتماعية عامة. ويتمثل الدور الذي تلعبه القيم الاجتماعية والثقافية في إدراك الأخطار والتعامل معها في أنها تمنح الفرد إطارا عاما لفهم العالم من حوله وتأويل المعطيات

¹ - النتائج الميدانية التي سيتم اعتمادها خلال هذه المقالة مستمدة من أطروحة لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع حول موضوع إدراك الخطر الطرقي.

² S.BASTIDE، "Perception des Risques et Communication. Approches et premiers résultats"، p.95، dans J-، Presses de l'Ecole، la Société Vulnérable. Évaluer et Maitriser lesrisques، (sous Dir) L.FABIANI et J.THEYS، Normale Supérieure، 1987.

³ D.DUCLOS، La Construction Sociale des Risques Majeurs، p.39، dans J-I.FABIANI et J.THEYS، (sous Dir) op.cit، p.42.

⁴ P.VALETTE- FLORENCE، les styles de vie، Nathan 1994، cité par P.PARETTI-WATEL، Sociologie du Risque، Armand Colin، 2000، p.144.

والمعلومات التي يستقيها من هذا العالم، وبالتالي طريقة خاصة في تقييم الأخطار المحيطة به و التمييز بين "الجيدة" التي يمكن التعامل معها و"السلبية" التي يجب الابتعاد عنها. إن النظام القيمي لجماعية معينة يجعلها تقبل على أخطار معينة لأنها تشكل عنصرا مهما من هويتها الثقافية وذلك من خلال التفاوض عن خطورتها أو التقليل من نتائجها وأحيانا التباهي بتبنيها¹. كما تساهم القيم الاجتماعية في التشبث بسلوكات المخاطرة من أجل تعزيز الهوية الاجتماعية في إطار مهني، كما هو الحال بالنسبة لأحد المصانع المتخصصة في معالجة النفايات المشعة بفرنسا خلال فترة السبعينات. فخلال الدورات التكوينية والتوعوية التي كان يتم خلالها الحرص على التقليل من احتمال الإصابة بالإشعاعات النووية، من خلال مقارنتها مع بعض الأخطار المنزلية، لاحظ المكونون أن تلك المقارنات كانت تثير امتعاض العمال لأنهم كان يرون فيها انتقاصا من رجولتهم. فقد كان مثلهم الأعلى هم العمال المنجميون خلال القرن التاسع عشر الذين تناولهم "إيميل زولا" في روايته Germinal الذين كانوا يقبلون على العمل وهم واعون بالأخطار التي تهددهم. لهذا فعمال المصنع لم يكونوا يباليون بالأخطار المرتبطة بالإشعاعات النووية بل كانوا يعتبرون أول إصابة بالأشعة النووية بمثابة "طقس عبور" للولوج لعالم "الرجال"².

إن الدور الذي تلعبه القيم الاجتماعية الثقافية يجعل الاختلاف في وجهات النظر حول الأخطار وإدراكها لا يرتبط فقط بمستوى الكفاءة التقنية في المعرفة بهذه الأخطار وتقييم نتائجها المحتملة. و تكمن أهمية هذا البعد الثقافي في كونه يقلل من أهمية الأدلة والمعطيات العلمية³، حيث أن المعطيات التي يمكن أن يقدمها الخبراء حول مستوى السلامة داخل المفاعلات النووية، على سبيل المثال، تظل غير مقنعة بالنسبة لأنصار البيئية. كما أنه على الرغم من أن العديد من الدراسات الطبية والوبائية تؤكد أن تدخين الحشيش أقل خطرا للإدمان من استهلاك الخمر أو تدخين السجائر ولا يؤدي إلا نادرا إلى الانتقال إلى استهلاك المخدرات القوية، فإن هذه الأدلة تظل غير مقنعة ولا تطمئن أولئك الذين يتبنون قيما أخلاقية تدين استهلاك مادة تؤثر على الإدراك وعلى التحكم في الذات⁴.

١ - ففي إحدى القبائل الأسترالية: Les Fores التي كانت تأكل لحوم مواثم كنوع من التعبير عن استمرار علاقات الصلة بهم وحفاظا على التوازن الاجتماعي للمجموعة، تسبب هذه العادات الموهلة في القدم في تسجيل نسبة وفيات مرتفعة بسبب بعض الفيروسات المعدية التي ظهرت خلال سنوات السبعينات مما شكل تحديا حقيقيا للتوازن الديموغرافي داخل القبيلة. وعلى الرغم من معرفة أفراد القبيلة بأسباب الوضعية الوبائية التي يعيشونها إلا أنهم ظلوا الاستمرار في ممارستهم و عاداتهم الاجتماعية إلى حد أن التطورات الصحية أصبحت تهدد باندثار القبيلة عن كاملها لولا تدخل الحكومة الأسترالية من أجل وقف تلك الممارسات. إن الحرص الكبير الذي أبداه أفراد هذه القبيلة في الحفاظ على استمرار النظام الثقافي في تحدي واضح للخطر الذي كان يهددهم يعد دليلا على قوة وأهمية المحدد الثقافي في إدراك الأخطار وتحديد مستويات التعامل معها. أنظر

P.PERETTI-WATEL، *Sociologie du Risque*، op.cit، p.7٦.

²-F.ZONABEND، *La Presque Ile au Nucléaire*، Odile Jacob، 1989، Cité par P.PERETTI-WATEL، op.cit، p.145

تجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أن الإقصاء الاجتماعي الذي يعانيه المثلثون بعد ظهور وانتشار مرض السيدا باعتبارهم مسؤولين عن انتشار المرض، جعلهم يتشبثون بممارساتهم "الشاذة" وغير الحمية و جعلها رافدا أساسيا في تعزيز هويتهم غير مبالين بالأخطار التي تنطوي عليها تلك الممارسات. أنظر في هذا

الصدد:

M.POLLAK، *les Homosexuels et le Sida. Sociologie d'une Epidémie*، Paris، Métailie، 1998، Cité par P.PERETTI-WATEL، *Sociologie du Risque*، op.cit، p.145

³-P.PERETTI-WATEL، *La Société du Risque*، La Découverte، 2010، p.64

⁴-P.PARETTI-WATEL، *Sociologie du Risque*، op.cit، p.160

إن القيم والأخطار هم وجهان لعملة واحدة حيث تكون الأولى أساس إفراس و بلورة الثانية. من خلال الأخطار التي يواجهها يطور الإنسان وعيه بذاته كإنسان تتجاوز قيمته بعده البيولوجي، قادر على أن يخاطر بحياته من أجل القيم التي يؤمن بها. تبرز مكانة القيم كمحدد للسلوك في التعامل مع الأخطار من خلال أهمية الأخطار التي يستطيع الإنسان أن يقبل عليها في سبيل القيم التي يقتنع بها مثل الحرب في سبيل الحرية أو تحقيق قيم دينية. إن الذي يعطي مكانة لقيمة معينة هو حجم المخاطر التي يمكن أن يواجهها الإنسان في سبيل تحقيقها. وعليه، يمكن القول أن المخاطرة ليست دائما مرضية أو سلبية بل يمكن أن تكون إيجابية من منظور الذين يقبلون عليها¹.

٢. القيم الاجتماعية والتعامل مع الخطر الطرقي بالمغرب :

استنادا إلى الأهمية التي تكتسبها القيم الاجتماعية في إدراك الأخطار والتعامل معها، حاولنا مساءلة مجموعة من الممارسات على المجال الطرقي في علاقتها بالمعايير القيمة المتداولة في السياق الثقافي المغربي، وذلك للبحث في المحددات الاجتماعية والثقافية التي يمكن تساهم في تفسير هذا الحجم الهائل من المخالفات على المجال الطرقي والتي تجعل حوادث السير بالمغرب تسجل أرقاما قياسية². وقد اخترنا أن نساؤل نظام القيم أولا من خلال أحد المحددات المركزية المرتبط بالتباهي والتفاضل في التعامل مع مصادر الخطورة، متمثلة في تجاوز السرعة القانونية، في السعي للحصول على الاعتراف الاجتماعي بالشجاعة والإقدام. وثانيا من خلال استحضار الثنائية المحورية المرتبطة بالأنوثة والذكورة ضمن نظام بالمجتمع المغربي، ذي التاريخ القبلي، لنرى مدى انسحابها على الممارسات في مجال السلامة الطرقية بصفة عامة و في التعامل مع الخطر الطرقي على وجه الخصوص³.

٢.١. الافتخار بالسياسة بسرعة :

يعبر هذا المؤشر عن مدى إحساس السائق بالافتخار والرضا عن النفس عند قطع مسافة طويلة في وقت وجيز كنموذج عن الممارسات غير القانونية التي تتضمن قدرا عاليا من المخاطرة لدى السائقين، كما أنه يمكن من تحديد المنطق الذي يتعامل به السائق في المجال الطرقي بصفة عامة، هل ينخرط في مجال احترام القانون أو في مجال تأكيد وإثبات المهارات الشخصية في السياقة في إطار التوافق مع المنطق الاجتماعي الذي يعطي من شأن المخاطرة والتحكم في السياقة⁴.

¹-F.EWALD، 'le Risque dans la Société Contemporaine'، C.CARDE، C.VEROUSOS، in M.TUBIANA، pp.42-43، Paris، ' Cité du Science et del'Industrie' 1998، Acte de colloque، 'Risque et Société'، J-P.PÉAGET

² تشير المعطيات الإحصائية الرسمية إلى أن عدد القتلى في صفوف مس عملي الطريق بلغ سنة ٢٠١٤، ٣٠٤٨٩ قتيلًا و هو رقم أقل من الرقم الذي تم تسجيله بفرنسا خلال نفس السنة الذي بلغ 3 384 قتيلًا، رغم أن حظيرة السيارات بهذه الدولة تتجاوز ٣٨ مليون عربة، في حين أن عدد العربات بالمغرب هو في حدود ٣ ملايين عربة.

³ تم إنجاز هذه الدراسة في إطار بحث جامعي لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع من كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط حول إدراك الخطر الطرقي بالمغرب. وقد تشكلت العينة التي شملتها الدراسة من ٤١٨ سائقًا تم اختيارهم على أساس التمثيلية استنادا إلى المعطيات الإحصائية لنسب السائقين الذين يصابون في حوادث السير داخل المجال الحضري، و ذلك باعتماد هامش خطأ في حدود ٥ في المائة و درجة الثقة في حدود ٩٥ في المائة.

⁴ لتفادي مشكل الحصول على أجابة معيارية بهذا الخصوص، فقد عمدنا إلى طرح سؤال الافتخار بالممارسات في مجال السرعة من خلال ممارسات التي تقوم على consigne de substitution السائقين الآخرين في مرحلة أولى، ثم بشكل مباشر في مرحلة ثانية باعتماد تقنية "تعليمات التعويض" توجيه المبحوثين إلى تقديم ممارسات الآخرين عوض تقديم ممارساتهم الخاصة.

ويتضح من خلال المعطيات الميدانية أن الغالبية العظمى من المبحوثين، ٨٤ في المائة، يعتبرون أن السائقين الآخرين يفتخرون بقطعهم مسافات طويلة في وقت وجيز، مقابل ١٦ في المائة فقط يرون أن هؤلاء السائقين لا ينجحون في هذا المنطق من التفكير الذي يغلب المنطق الاجتماعي على المنطق القانوني في التعامل مع المجال الطرقي. على العكس من ذلك اعتبر ٧٤ من المبحوثين أنهم يناؤن بأنفسهم عن هذا المنطق في التعامل مع السياقة، مقابل ٢٦ في المائة أقرروا أنهم يقومون بها وأنهم ويحسون فخرا ورضا عن النفس لأجل ذلك. هذه النسبة الأخيرة رغم أنها لا تمثل رأي الأغلبية إلا أنها تبقى مرتفعة على اعتبار أن هؤلاء السائقين يعدون من الفئة المرشحة بقوة للتورط في حوادث سير خطيرة، خاصة وأن السرعة والتعب والإرهاق تعد من المشاكل الأساسية في مجال السلامة الطرقية خارج المجال الحضري.

جدول رقم ١: الإحساس بالافتخار عند قطع مسافة طويلة في وقت وجيز

المجموع		لا		نعم		الإحساس بالافتخار
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
١٠٠	418	16	68	٨٤	350	السائقون الآخرون
١٠٠	٤١٨	٧٤	308	26	110	المبحوثون

المصدر: جدول ترميبي انطلاقا من معطيات البحث الميداني

ويستشف من خلال النتائج التي تم تسجيلها أن الافتخار بالسياقة بسرعة ولمسافة طويلة يعد ممارسة قائمة في الفضاء الطرقي، رغم الخطورة التي تنطوي عليها، بدليل أن أغلبية المبحوثين يصرحون بأن السائقين الآخرين يقومون بها، وهو ما يعني أن هؤلاء السائقين يخاطرون بحياتهم في سبيل أن يتم الاعتراف لهم، في إطار محيطهم الاجتماعي، بصفات الشجاعة والإقدام، مما يفيد أن المعايير الاجتماعية تكون لها الأولوية على مستوى المحددات السلوكية في التعامل مع الخطر الطرقي مقارنة مع المعايير القانونية التي تحدد مستويات الخطورة المقبولة قانونيا.

إن الافتخار بالسياقة بسرعة لمسافة طويلة على الرغم من قوة حضوره بين السائقين إلا أنهم يرفضون الاعتراف بهذه الممارسات لاعتبارات معيارية^١. إن هذا الرفض المعياري يعد نقطة إيجابية في حد ذاته، يمكن استغلالها في العمل التواصلي من أجل الترويج لقيم اجتماعية بديلة. ويتضح أيضا من خلال النتائج التي تم تسجيلها أن آلية تجريم الآخر وتحميلة المسؤولية حاضرة بقوة على المجال الطرقي وتساهم بشكل كبير في عدم التجاوب مع الخطابات التحسيسية لأن الجميع يعتقد أنها موجهة للآخرين.

- P.POURTOIS، H.DESMET، Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines، MARDAGA، 2007

١ نظرا لأن هذا السؤال جاء ضمن الأسئلة الأخيرة لاستمارة الدراسة الميدانية، بعد أسئلة مرتبطة بمخاطرة حوادث السير وارتفاع عدد ضحاياها ومسؤولية العنصر البشري في وقوعها

٢.٢. صفات الأنوثة و الذكورة في التعامل مع الخطر الطريقي :

تشكل ثنائية "الأنوثة" و "الذكورة" أحد أبرز الخصائص المهيكلية والمحددة ضمن نظام القيم داخل المجتمع المغربي. وتستمد هذه الثنائية مكانتها من الإرث الثقافي المرتبط بالتاريخ القبلي للمجتمع الذي كان يمنح للذكور مكانة محورية مرتبطة بالأدوار التي كانوا يقومون بها في ضمان الأمن والمعيش اليومي، في ظل واقع يحتكم أساسا إلى القوة المادية^١. وقد تشكلت الهوية الذكورية، فهذا السياق، في نوع من التقابل والتضاد مع الهوية الأنثوية، إلى درجة يمكن القول معها أنها تتأسس على رفض كل ما يمكن أن يحيل على ما هو أنثوي، أكثر منها طريقة أخرى مغايرة في الوجود و الفعل.

تحيل الهوية الذكورية في السياق المغربي، من ضمن ما تحيل عليه، إلى الإقدام والتحدي في حين تحيل الأنوثة، من ضمن خصائص عدة، على الخضوع والخوف. وفي هذا الإطار، يشير المختار الهراس في دراسة حول المجتمع الأنجزي، الذي يمكن اعتباره نموذجا للمجتمع القروي المحافظ خاصة فيما يتعلق بالخصائص الكبرى للشخصية القاعدية التي يتأسس عليها النموذج الثقافي المغربي، إلى أن الرجال يبدون خوفا حقيقيا من أن تبرز في حركاتهم أو كلامهم أو مشاعرهم أو لباسهم ما يمكن أن يوحي بممارسات أو ردود فعل أنثوية^٢.

إن الفوارق بين الإناث والذكور لا تستند فقط إلى اختلافات بيولوجية بل هي أساسا بناءات اجتماعية وثقافية تتحكم فيها مجموعة من الاعتبارات منها ما هي اقتصادي معيشي وما رمزي، يتم ضمان استمراريتها عبر التنشئة الاجتماعية التي تعمل على تكريس الاختلافات في الأدوار والوظائف بين الرجال والنساء داخل المجتمع^٣.

استنادا إلى المحددات الاجتماعية في بناء ثنائية "الأنوثة" و "الذكورة" التي تشكل أحد الأقطاب الرئيسية لنظام القيم داخل المجتمع المغربي، عملنا على الاقتراب من المحددات القيمية التي تؤطر سلوكيات مستعملي الطريق في تعامله مع الخطر الطريقي وذلك باعتماد التقاطب التي يقيمه المجتمع بين الممارسات "الأنثوية" والممارسات "الذكورية". وقد جعلنا المقارنة بين النوعين تتركز على المواصفات التالية: المبالغة في الحيطة والحذر، المخاطرة، احترام قانون السير، السياقة بسرعة و التورط في حوادث السير.

من خلال النتائج الميدانية يلاحظ أن الغالبية العظمى من المبحوثين، ٩٠ في المائة، يعتبرون أن النساء يبالغن في الحيطة والحذر أكثر من الرجال، مقابل ١٠ في المائة يعتبرون أن الرجال هم من يقوم بذلك. نفس التباين في النسب تم تسجيله

١ أو أحيانا أخرى إلى القوة الرمزية التي تجسدها الوجاهة أو الرموز الدينية.

٢ - المختار الهراس، بروز الفرد داخل العائلة في أجرة : الهوية الاقتصادية وصراعات الجنس والأجيال، بحث لنيل دكتوراه الدولة في علم الاجتماع، ٢٠٠٠،

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ص: ٢٠٦

في هذه الأطروحة، التي تتضمن العديد من المؤشرات وعناصر الصورة و مضمون الثمالات الذي يخصصها المجتمع الأنجزي لمقومات الذكورة والأنوثة، يورد المختار الهراس وجهة نظر ديفيد جلم و بخصوص خوف الرجال المتمين للثقافة المتوسطية عموما من الانصاف بما هو أنثوي، مفادها أن قضاء الرجال لفترة طويلة مع أمهاتهم خلال مرحلة الطفولة يجعلهم عاجزين عن التخلص مقومات الهوية الانثوية التي تم استمداحها، مما يولد لديهم خوفا دائما من انبعاث تلك المقومات الأنثوية، ويخلص إلى أن "الرجولة" التي يتم إبرازها ليست سوى رد فعل دفاعي أو احتجاجا ذكوريا على الرغبة اللاشعورية في التوحد بالأم و السماح للجوانب الأنثوية لتطفو على السطح.

D.GILMORE، Introduction: the Shame of Dishonor، in Honor and Shame and the Unity of the Mediterranean، American Anthropological Association، washington، 1987، p.9-13

³-E-VARGAS.MACHU، IdentidadFemenina:Cuestionando y ConstruyendoEsteriotipos، DESCO، Péru، 1991، السباعي p.39

بخصوص احترام قانون السير حيث اعتبروا ٨٧ في المائة من المبحوثين أن النساء أكثر احتراما لمدونة السير من الرجال، مقابل ١٣ اعتبروا أن الرجال هم من يحترم المدونة أكثر، هذا التباين في النسب كان أيضا حاضرا بالنسبة للمغامرة في السياقة، حيث اعتبروا ٩٢ في المائة من المبحوثين أن الرجال يغامرون في السياقة، مقابل ٨ لفائدة النساء، كما اعتبروا ٩٦ في المائة من المبحوثين أن الرجال هم من يسوق بسرعة مرتفعة، مقابل ٤ في المائة بالنسبة للنساء. أما بالنسبة للتورط في حوادث السير فقد كانت النسب أقل تباعدا، مقارنة مع النسب الأخرى، حيث اعتبروا ٦٦ في المائة من المبحوثين أن الرجال هم من يتسبب في حوادث السير، مقابل ٣٤ في المائة اعتبروا أن النساء هن من يتسبب في هذه الحوادث.

جدول رقم ٢ : المقارنة بين النساء و الرجال في السياقة

الرجال		النساء		
النسبة	العدد	النسبة	العدد	
١٠	40	90	378	المبالغة في الحيطة والحذر
92	386	٨	32	المخاطرة
13	56	٨٧	362	احترام القانون
96	403	٤	15	السياقة بسرعة
66	276	34	142	التورط في حوادث السير

المصدر: جدول تركيب انطلاقا من معطيات البحث الميداني

من خلال هذه النتائج العامة والنسب التي تم تسجيلها يتضح أن هناك تمايز واضح في توصيف الممارسات موضوع المقارنة، حيث برز أن كل ما له علاقة بالخوف والحذر: "المبالغة في الحيطة"، "احترام قانون السير" هي صفات تختص بها الإناث، في حين أن مقابلاتها من مغامرة وتحدي: "السياقة بسرعة"، "المخاطرة في السياقة" و ما يترتب عنها من "تورط في حوادث سير" هي صفات يختص بها الذكور. وإذا استحضرننا مكانة قيم الذكورة والأنوثة في المجتمع المغربي وأهميتها في تحديد الممارسات سواء في الفضاء العام أو الفضاء الخاص، أمكن القول أن سلوكات مستعملي الطريق في التعامل مع الفضاء الطرقي تتأثر أساسا بالمنطق الاجتماعي والمعايير القيمية داخل المجتمع المغربي التي تشكل منافسا حقيقيا وفعليا للمعايير القانونية والضوابط القانونية.

ويظهر من خلال درجة التمايز في النسب التي تم تسجيلها أننا أمام صورة نمطية تعكس بشكل جلي القيمة الاجتماعية لسلوكات المخاطرة وسلوكات الحذر والوقاية على المجال الطرقي، حيث الأولى ممارسات ذكورية والأخرى أنثوية في وعي وإدراك المبحوثين. ومن خلال الصورة التي يحملها المجتمع المغربي عن مقومات الذكورة والأنوثة يمكن القول أن ربط

المبحوثين بين احترام القانون والحيطة والحذر وجعلهما ممارسات أنثوية، يفيد أن مستعملي الطريق يعتبرونها صفات "سلبية"، أو على الأقل صفات لا تمنح نفس الحظوة و المكانة الرمزية التي تخولها الممارسات المرتبطة بالمخاطرة والسياسة بسرعة على الطريق. في المقابل، يفيد ربط المخاطرة والسياسة بسرعة بالممارسات الذكورية يعني أنها ممارسات إيجابية يسعون إلى تبنيها والمفاخرة بها، وذلك على غرار النتائج التي تم عرضها بخصوص السؤال السابق.

إن التعامل مع الأخطار يختلف من مجتمع إلى آخر حسب المكانة التي يخصصها كل مجتمع لهذا الخطر أو ذلك، من خلال التمييز بين الأخطار الإيجابية التي يستحسن التعامل معها والأخطار السلبية التي يجب الابتعاد عنها. ومن خلال النتائج التي وقفنا عندها يلاحظ أن الخطر الطرقي بالمغرب يعد من الأخطار الإيجابية التي يقبل بها المجتمع، كممارسات ذكورية ذات قيمة إيجابية، بل أن هذه الممارسات تندرج في إطار مقومات ومجالات التفاضل والتفاخر داخل المجتمع. واعتباراً لأهمية القيم الاجتماعية بصفة عامة في توجيه سلوكات الأفراد داخل المجتمع يمكن أن نستنتج أن القيمة الاجتماعية الإيجابية التي تتمتع بها سلوكات المخاطرة على الطريق تلغي التأثير الذي يمكن أن يلعبه إدراك الخطر الطرقي في توجيه سلوكات مستعملي الطريق ويحول دون ترجمته إلى سلوكات وقائية. بمعنى آخر فعلى الرغم من أن مستعملي الطريق يدركون الخطورة التي تمثلها حوادث السير على المجال الطرقي، إلا أن ذلك لا يمنعهم من اتخاذ قرارات بالمخاطرة أثناء السياقة لاعتبارات مرتبطة بالقيمة الإيجابية التي يتمتع بها الخطر الطرقي والأثر النفسي الإيجابي الذي يمكن أن تخلفه في أنفسهم خاصة وأن السياقة يمكن النظر إليها كفعل اجتماعي يتم تحت أنظار الآخرين و في تفاعل معهم.

المستوى الثاني للقراءة الذي تكشف عنه هذه المعطيات يتحدد من خلال المقارنة الموضوعاتية التي تتيحها، حيث نسجل في هذا الإطار أن هناك ربط إيجابي بين الممارسات السلبية في مجال السلامة الطرقية مثل السياقة بسرعة والمخاطرة على الطريق و بين نتائج التي يمكن أن تترتب عنها متمثلة في التورط في حوادث سير. ويتحدد هذا الترابط أساساً في أن هذه المتغيرات تلتقي جميعها في أنها تخص الرجال من السائقين. فالمواصفات السلبية التي يتصف بها الرجال تجعلهم يتورطون في حوادث سير أكثر من النساء. لكن بالنظر إلى النسب التي تم تسجيلها بالنسبة للتورط في حوادث السير، في المائة، مقارنة مع النسب التي تم تسجيلها في مجالات المقارنة الأخرى مثل المغامرة أثناء السياقة، ٩٢ في المائة، والسياسة بسرعة مرتفعة ٩٧ في المائة، يتضح أن فئة معينة من المبحوثين لا تربط بين تلك الممارسات السلبية التورط في حوادث سير.

خلاصة:

لقد أكدت النتائج التي تم عرضها أن ممارسات السائقين على المجال الطرقي تبقى محكومة كغيرها من الممارسات الأخرى بالقيم والمعايير الاجتماعية التي تخترق النسيج المجتمعي المغربي، وتدخل في منافسة كبيرة مع المعايير القانونية التي من المفروض أن تحكم التواجد على المجال الطرقي بل وتلغنها في بعض الأحيان خاصة فيما يتعلق بالتعامل مع الخطر الطرقي.

ويتمثل تأثير هذه المعايير الاجتماعية أولاً في ميل السائقين إلى الافتخار بالممارسات المرتبطة بالإفراط في السرعة من أجل قطع مسافة طويلة في وقت وجيز، في إطار إثبات المهارات الشخصية في السياقة وتحدي الخطر الطرقي. وثانياً من خلال وجود صورة نمطية تجعل الممارسات التي تتمحور حول المخاطرة والتحدي من "شيم" الذكور، وتلك التي تندرج في مجال والحيطة والحذر و"الانضباط" من المميزات والصفات التي تختص بها الإناث.

إن التنافس الذي تخلقه المعايير الاجتماعية للمعايير القانونية في التعامل مع الخطر الطرقي من شأنه أن يمتد ليشمل مختلف أوجه التفاعل الاجتماعي على المجال الطرقي، وهو ما يفسر إلى حد كبير الممارسات المنتشرة المرتبطة بعدم الامتثال للمقتضيات القانونية للسير والجولان على الطرقي مثل العدوانية وعدم التسامح التي يحفل به هذا المجال.

قائمة المراجع:

١. الهراس، المختار (٢٠٠٩). بروز الفرد داخل العائلة في أنجرة: الهوية الاقتصادية وصراعات الجنس والأجيال. بحث لنيل دكتوراه الدولة في علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.
٢. السباعي، خلود. (٢٠١١). الجسد الأنثوي وهوية الجندر. جداول.
3. FABIANI, J-I. et THEYS, J. (1987).**la Société Vulnérable. Évaluer et Maitriser lesRisques**. Presses de l'Ecole Normale Supérieure
4. VALETTE- FLORENCE, P. (1994).**les Styles de vie**. Nathan
5. PARETTI-WATEL, P.(2000).**Sociologie du Risque**.Armand Colin
6. PERETTI-WATEL, P. (2010). **La Société du Risque**. La Découverte
7. ZONABEND, F.(1989).**La Presque Ile au Nucléaire**. Odile Jacob
8. POLLAK, M. (1998).**les Homosexuels et le Sida. Sociologie d'une Epidémie**. Paris. Médaille
9. TUBIANA, M. VEROUSOS, C. CARDE, C. PÉAGET, J-P. (1998).**Risque et Société**. Acte de colloque. Cité du Science et de l'Industrie. Paris.
10. D.GILMORE, (1987), **Honor and Shame and the Unity of the Mediterranean**. *American Anthropological Association*. washington
11. VARGAS.MACHU, E.(1991).**IdentidadFemenina:Cuestionando y ConstruyendoEsteriotipos**. DESCO. Péru.

تحليل سوسولوجي لواقع التحرش الجنسي ضد الأطفال في المجتمع الجزائري

أ.بوشلاغم حنان/جامعة جيجل

ملخص:

تتصدر مشكلة الاعتداءات الجنسية عامة وعلى الأطفال بشكل خاص اهتمام كافة المؤسسات التي تعمل في مجال حقوق الطفل في جميع أنحاء العالم، ويتفق الجميع على ضرورة التصدي لهذه الانتهاكات ومحاربة جميع أشكال الاعتداءات على الأطفال.

لذا هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تحليل سوسولوجي لواقع التحرش الجنسي للأطفال، حيث لمسنا في الفترة الخيرة ارتفاع ملحوظ في عدد الحالة التحرش الجنسي بالأطفال في المجتمع الجزائري بالمقارنة الأعوام السابقة.

الكلمات المفتاحية: التحرش الجنسي- الاستغلال الجنسي-الأطفال- الاعتداء أو التحرش الجنسي بالطفل- المتحرش جنسيا" المعتدي".

مقدمة:

يعد الاستغلال الجنسي واحداً من أخطر أعمال العدوان التي يمكن أن ترتكب ضد أي طفل، فهي جريمة بكل معنى الكلمة. طبعاً نحن نتحدث عن بغاء و دعاة الأطفال الذين لم يُتموا الثامنة عشرة من العمر، والذين يستغلون في تجارة الجنس، سواء كانوا مرغمين على ذلك أم طوعاً منهم.

فإن التحرش الجنسي بالأطفال يعتبر من الجرائم، التي يجري التستر والسكوت عنها لأنها تدخل في إطار الطابوهات وثقافة العيب، فالأطفال ضحايا الاعتداءات الجنسية يخضعون لضغوط التهيب والتهديد، وكذلك أسرهم فلا يستطيعون التبليغ عن هذه الأفعال الشنيعة والمقرفة والمخزية إلى السلطات المعنية لفضح المجرمين وكسر جدار الصمت لمتابعة ومقاضاة المجرمين، خاصة أن الضحايا وأسرهم تخيفهم حتى فكرة ولوج المحكمة، لأنها ستزيد من حدة الاضطرابات النفسية، التي يعانيها الأطفال المعتدى عليهم جنسياً، وتؤجج معاناة أسر ضحايا هذه الاعتداءات البشعة.¹

حيث أن التحرش الجنسي بالأطفال ظاهرة آخذة في التنامي في العديد من المجتمعات، ومنها مجتمعاتنا العربية. وعلى رغم أن الإحصائيات التي تحدد أعداد الأطفال الذين يتعرضون للتحرش غير متاحة بدقة في مجتمعاتنا، إلا أن اكتشاف جريمة تهز الرأي العام كل فترة وأخرى تفتح هذا الملف وكيفية التعامل معه. وأول ما يجب أن يعرفه الناس أن من يتحرش جنسياً بالأطفال هو شخص بالغ عادة، ولا يقوم بذلك من أجل الجنس في المقام الأول، إنما يكون دافعه الأساسي هو الانتقام، فعادة ما يكون المتحرش جنسياً تعرض لعملية عنف جسدي في طفولته (تحرش أو اغتصاب) وعندما يكبر يقوم

اليوم: ٢٠١٦/١٠/١٩ الساعة ١٥.١٥. <http://www.maghress.com/almaghribia/135408>

بالشيء نفسه الذي حدث معه كنوع من التعويض أو الانتقام من الأطفال الذين يتحرش بهم، لكي يخفف من حدة الألم النفسي الذي مر به يوماً، وهو يقوم بذلك مع الطفل الصغير لأنه يعرف أنه أكثر قوة بينما لا يستطيع أن يفعل ذلك مع شخص كبير. كما أن هذا المتحرش يجد لذة في إخضاع الطفل وقهره وهي اللذة التي يبحث عنها في المقام الأول¹.

وعلى الرغم من صعوبة إحصاء أرقام دقيقة، إلا أن تقرير الزابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان وجود نحو ٥% من الأطفال يتم استغلالهم استغلالاً فاحشاً، في الفترة الممتدة من شهر جويلية ٢٠١١ إلى شهر ماي ٢٠١١. حيث كانت معظم قضايا العنف ضد الأطفال تتمثل سوء المعاملة والاعتداءات الجنسية والتسول وعمالة الأطفال. وفي هذا الإطار، سجلت الشبكة الجزائرية للدفاع عن حقوق الطفل وجود ٧٥ طفل تم إشراكهم في الدعارة ذكورا وإناثاً.²

فمجتمعتنا الجزائري أصبح يعاني من آفة نخشى أن قد تطال كل المجتمع الجزائري، حيث عدد الحالات في ازدياد مستمر حسب ما يتوفو لدينا من معلومات، رغم تكتّم مجتمعتنا على هذه الظاهرة وتخبئتها خلف الجدران والبواب المغلقة مما ساعد على تفاقمها يوماً بعد يوم. ونظراً لكونها ظاهرة صامتة ممنوع الاقتراب منها أو الحديث عنها بسبب العراف التي تداولها المجتمع الجزائري وخاصة موضوع الاعتداءات والتحرش الجنسي، فهو ممنوع عن الحديث أو النشر أو التداول. وعليه تأتي هذه الورقة العلمية لمحاولة الوقوف على واقع التحرش الجنسي الممارس ضد الأطفال في المجتمع الجزائري.

وهذا يقودنا لتساؤل الرئيس التالي: ما هو واقع التحرش الجنسي بحق الأطفال ضمن الفئة العمرية (١٦٨) عام في

المجتمع الجزائري؟

أولاً: مفاهيم أساسية:

١. التحرش الجنسي:

التحرش الجنسي Sexual ha-rassment هو مُضايقة، تحرش، أو فعل غير مرحب به من النوع الجنسي. يتضمن مجموعة من الأفعال من الانتهاكات البسيطة إلى المضايقات الجادة التي من الممكن أن تتضمن التلفظ بتلميحات جنسية أو إباحية، وصولاً إلى النشاطات الجنسية، ويعتبر التحرش الجنسي فعلاً مشيناً بكل المقاييس.

يعتبر التحرش الجنسي شكل من أشكال التفرقة العنصرية الغير شرعية، وهو شكل من أشكال الإيذاء الجسدي (الجنسي والنفسي) والاستئساد على الغير.

ويعرف المرثو المصري لحقوق المرأة التحرش الجنسي بأنه: كل سلوك غير لائق له طبيعة جنسية يضايق المرأة أو يعطيها إحساساً بعدم الأمان.

ويشير التحرش الجنسي إلى مجموعة متنوعة من تعليقات وسلوكيات غير مرغوب فيها، وتشمل السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للجنس الآخر. وكذلك الإيماءات الجنسية أو النكات أو اللمس غير المرغوب فيها للطفل.³

٢. حسن الموسوي التحرش الجنسي للطفل، مؤخودة من <https://www.facebook.com/permalink.php?id=2016/10/19> اليوم: الساعة ١٥.١٥.

^٢ عبلة عيساتي: أشكال العنف ضد أطفال الجزائر، جريدة الخبر اليومي، يوم ٢٦ - ٠٥ - ٢٠١٥

<http://www.djazair.com/akhbarelyoum/144315> اليوم: الساعة ٢٠١٦/١٠/١٩

<http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D8%B4> اليوم: الساعة ٢٠١٦/١١/١٩

وعليه يمكن التحرش بالأطفال هو كل فعل يخرج من شخص بالغ، تجاه طفل ما، حتى يشبع رغبة جنسية كامنة داخله، سواء تم ذلك عن طريق اللمس، أو بطريق آخر لا يستخدم فيه اللمس. كما أنه يمكن أن يحدث كذلك بين طفلين قاصرين، يبلغ فارق العمر بينهما خمسة أعوام.

يمكن تقسيم التحرش الجنسي بالتالي لأفعال معتمدة على اللمس كمحاولة لمس أجزاء حساسة في جسد الطفل، كلمس صدر الفتاة، أو المنطقة السفلية من الجسم، أو أي لمس لا يرتاح الطفل له، وكذلك محاولة تقبيل الطفل على غير رغبته.

٢. الإستغلال الجنسي:

٣. الطفولة:

تعتبر الطفولة مرحلة هامة في حياة الإنسان، فهي الفترة ما بين نهاية الرضاعة وسن البلوغ، وتنقسم عادة إلى ثلاث مراحل حسب و هي:

- الطفولة المبكرة أو الأولى: تمتد من نهاية السنة الثانية إلى نهاية السادسة:

- الطفولة الوسطى: وهي الفترة التي تمتد من السادسة إلى العاشرة.

- الطفولة المتأخرة: وتمتد من السنة العاشرة إلى الثانية عشرة، وهي مرحلة البلوغ أو ما قبل المراهقة.

وقد نجد بأن الطفولة تنقسم إلى مرحلتين: الطفولة المبكرة (عامين إلى ست سنوات) أما المرحلة الثانية فتسمى الطفولة المتأخرة (تمتد من السنة السادسة إلى غاية السنة الثانية عشر).¹

٣. التحرش الجنسي بالأطفال اصطلاحاً أو الاعتداء الجنسي على الطفل بالإنجليزية (Child Sexual Abuse) هو استخدام الطفل لإشباع الرغبات الجنسية لبالغ أو مراهق، أو يكون بين قاصرين فارق العمر بينهما فوق الخمس سنوات، والسن الفاصل المعتبر لدى غالبية دول العالم هو ١٨ سنة، فكل شخص تحت سن الثامنة عشر يعد قاصر، وما فوق هذا يعد مراهق. ويشمل التحرش تعريض الطفل لأي نشاط أو سلوك جنسي. ويتضمن غالباً التحرش الجنسي بالطفل من قبيل ملامسته أو حمله على ملامسة المتحرش جنسياً.²

طلق مسمى التحرش الجنسي بالطفل (Child Sexual Abuse) على كل إثارة يتعرض لها الطفل / الطفلة عن عمد بتعريضه للمشاهد الفاضحة أو الصور الجنسية العارية أو غير ذلك من المثيرات كتعمد ملامسة أعضاءه التناسلية أو حثه على لمس أعضاء شخص آخر أو تعليمه عادات سيئة- كالاستمناء مثلاً- فضلاً عن الاعتداء الجنسي المباشر في صورته المعروفة الطبيعي منها والشاذ.³

كما أن الاعتداء أو التحرش الجنسي بالطفل: هو استخدام الطفل لإشباع الرغبات الجنسية لبالغ أو مراهق. ويطلق التحرش الجنسي على كل إثارة يتعرض لها الطفل عن عمد، وذلك بتعرضه للمشاهد الفاضحة أو الصور الجنسية أو

¹ سعد الدين بوطبال، عبد الحفيظ معوشة : العنف الأسري الموجه ضد الأطفال، الملتقى طني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، ١٠/٩ أبريل ٢٠١٣. ص ٩٠.

² اليوم: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D8%B4_%D8%AC%D9%

٢٠١٦/١١/١٩ الساعة ٢١.٠٠

³ أيمن السيد: التحرش الجنسي بالأطفال (التعريف والأسباب، الوقاية والعلاج)، ٢٠٠٠ ص ٢٠.

العارية، أو غير ذلك من مثيرات كتعمد ملمسة أعضائه التناسلية فضل عن الاعتداء الجنسي المباشر في صورته المعروفة، الطبيعي منها والشاذ.¹

٤. المتحرش جنسياً "المعتدي": هو شخص يكبر الضحية بخمس سنوات على الأقل وله علاقة ثقة وقرب للضحية، وقد يمارس التحرش الجنسي شخص غير معروف للضحية وفي كثير من الأحيان يكون المتحرش شخص تربطه بالضحية صلة قرابة أو معرفة أو عمل، لذا قد يكون المتحرش أي فرد من أفراد المجتمع.²

كما يعرف المعتدي العلماء بأنه شخص يكبر الضحية بخمس سنوات على الأقل؛ وقد يكون المعتدي أي فرد يتعامل مع الطفل. فقد يكون الأب، الم، الخال، العم، الجار، المرابي، المدرس، صديق العائلة أو أي فرد آخر. من المفارقات المحزنة أن عددا كبيرا من المعتدين يحبون أطفالهم بصدق ولكنهم يجدون أنفسهم في مواجهة مواقف حياتية خارجة عن نطاق سيطرتهم ويعجزون عن التكيف معها، وهم عادة انطوائيون أو محرومون من الأصدقاء أو العائلة وربما ليس لديهم من يمددهم بالدعم المعنوي والعاطفي الذي يحتاجون. وربما كانوا يمقتون أنفسهم أو عاجزين عن تلبية احتياجاتهم العاطفية الكامنة.³

ثانياً: الأسباب المؤدية إلى الاستغلال الجنسي للأطفال:

١. العوامل الاقتصادية:

يرى الكثيرون أن الفقر يشكل السبب الأساسي للعنف الجنسي ضد الأطفال، والفقر يعد في الواقع وفي الكثير من الأحيان عاملاً هاماً من عوامل استغلال الأطفال جنسياً. ومع هذا، فإن ثمة أطفالاً يعيشون في نطاق الفقر ولا يقعون ضحية لمستغلي الجنس، ولابد أن هناك عوامل أخرى تدفع بالطفل إلى التعرض لهذا الاستغلال الجنسي. ومجمل القول، أن الفقر غالباً ما يكون ذا صلة، ولكنه ليس من العوامل المحددة بصفة دائمة. وهذا ما يسمى في غالب الأمر (الفقر مع عامل آخر)، حيث يوجد (عامل إضافي) يفضي هو والفقر إلى زيادة هشاشة موقف الطفل.

٢. العوامل الاجتماعية:

وقد يكون هذا العامل متمثلاً في تمزق الأسرة، من قبيل وقوع العائلة فريسة للمرض أو فقدته لعمله، أو موت واحد من الأبوين أو آلامها بسبب مرض الإيدز وترك الأطفال دون دعم على يد الكبار، وقد يكون العامل قيد النظر من العوامل الخارجية مثل زيادة تكاليف الغذاء أو الوقود وارتفاع أسعار السلع الأساسية تبعاً لذلك وترك الأسر في وضع مترد من الناحية الاقتصادية. والأحداث من هذا القبيل، وهي أحداث تقلل من دخل الأسرة ومن قدرتها على المواجهة، تدفع بالأسر إلى البحث عن طرق للبقاء وتوحي إلى من ينتظرون استغلال مواطن الضعف هذه بأن الأطفال قد أصبحوا ثمرة حان قطفها.

¹ المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات: واقع الاعتداء الجنسي على الأطفال في محافظات قطاع غزة، حقوق النشر محفوظة لوحدة المعلومات والنشر،

غزة، ٢٠٠٩ ص ٨.

² المرجع نفسه ص ٩.

³ المرجع نفسه، ص ١٣.

٣. العنف العائلي:

يعد العنف العائلي أيضاً من عوامل زيادة الضعف، فالأطفال قد يهربون من المسكن المعرض للعنف ليعيشوا بالشارع، حيث يتزايد انهيار موقفهم أمام الاستغلال والعنف والاتجار. والكثير من الأطفال الذين يندرجون في تجارة الجنس. لأنهم قد تعرضوا للاستغلال في بداية الأمر من قبل أحد الأقرباء، ولأن مثل هذه الانتهاك بمثابة عامل محدد فيما يتعلق بفرارهم من المسكن، ووقوعهم في نهاية المطاف فريسة للاستغلال والتحرش الجنسي.¹

٤. العوامل النفسية:

يعاني المتحرش الجنسي عادة من نقص في الثقة بالنفس، وهو بالتالي يجد نفسه أقل مكانة من الآخرين. وفي الغالب يكون عنيفاً غير قادر على بناء علاقات حميمة يفكر، ويتحدث بشكل دائم عن الأمور الجنسية. يفقد المتحرش أيضاً القدرة على التحكم بالنفس والتعاطف مع الآخرين، وهو يبرر بشكل دائم تصرفاته لدرجة أنه قد يصل إلى مرحلة الاقتناع التام بموافقة ضحيته. بتعبير آخر المتحرش الجنسي يعاني من خلل نفسي عززته عوامل اقتصادية أو اجتماعية. يجد البعض في الدين رادعاً لمثل هذه تصرفات إذ إن الأديان السماوية على اختلافها تشدد على الاحترام والتسامح والعدل، ناهيك عن مبدأ الثواب والعقاب ومعصية الله من خلال التعرض للآخرين، وإهانتهم لفظياً وجسدياً.

٥. العوامل القانونية:

تعاليت الصرخات مؤخراً في عالمنا العربي مطالبة بقوانين أكثر وضوحاً حول التحرش الجنسي وعقابه، محملين الحكومات مسؤولية تفشي هذه الظاهرة بشكل كبير. لكن هذه النقطة رغم أهميتها قد لا تحل المشكلة، فلو أخذنا أميركا كمثال ونظرنا إلى قوانينها التي تفند كل ما يتعلق بالتحرش الجنسي في قوانينها، لدرجة أنها باتت مادة للتندر بحيث يطالب الرجال بكتيب يحدد إن كانت طريقة تنفسهم تعتبر تحرشاً جنسياً أم لا.²

٦. العولمة لها تأثير كبير علي انتشار هذه الظاهرة:

حيث انتشار وسائل الإعلام المسمومة والأفلام الإباحية والدخول علي المواقع الإباحية علي شبكات الانترنت. والملاحظ أن الإعلام اليوم بكافة أشكاله يعزف على وتر الجنس المجتمع أصبح يميل إلى تقليد الغرب بكل شيء فيسعى لإظهار مفاتن الأنثى ونشر العرى وعوامل الإثارة عبر وسائل الإعلام.³

ثالثاً: أشكال التحرش الجنسي بالأطفال:

إن التحرش الجنسي بالأطفال شكل من أشكال الإساءة للأطفال والتي تنقسم إلى:

¹ منظمة اليونيسف: الاستغلال الجنسي للأطفال في مختلف أنحاء العالم.

² <http://www.almanalmagazine.com/%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8>

³ http://www.tabibnafsany.com/child_sexual_abuse.html اليوم: ٠٩/١٢/٢٠١٦ الساعة ١٥.١٥

١. الإساءة الجسمية Physicl Abuse

هي إيقاع أثر مؤلم على الجسد، تحس به الوصلات العصبية عن طريق الشعيرات الدموية المنتشرة في أجزاء الجسم، وتنقله إلى الذهن، ويرتبط به ألم نفسي إلى جانب الألم الحسي المباشر، ولذلك يتضاعف أثره، ويقوى تأثيره وأن إصابة الطفل إصابة شديدة غير عرضية بل متعمدة. قد تنتج عن أي اعتداء من أي نوع يتعرض له الطفل مثل: الضرب بالسياط وحشو في فمه لخنق الصوت، ولكم وضرب الوجه. كذلك الدفع بعنف والرجحة الشديدة، والركل بالرجل، كذلك القرص، والعض، والخنق، وشد الشعر، والحرق بواسطة السجائر، والماء المغلي، أو أشياء أخرى ساخنة.

٢. الإساءة النفسية العاطفية Emotional Abuse

هي كل ما يحدث ضرراً على الوظائف السلوكية والوجدانية والذهنية والجسدية للمؤذى مثل: رفض وعدم قبول الفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صراخ، سلوكيات غير واضحة وأشكالها هي على النحو التالي:

- رفض الطفل وعدم تقبيله أو احتضانه. نقص مكافأة الطفل أو حتى التعليقات الإيجابية على ما يصدر منه من سلوك جيد.

- تهديد الطفل وإخافته، ومقارنته السالبة مع الآخرين والتقليل من شأنه أمامهم.

- شتم الطفل ووصفه بأنه شيء، ودائماً ما يخطيء، وتسميته ووصفه بأسماء مشينة

- لوم الطفل باستمرار ووضعه ككبش فداء في أي مشكلة قد تحدث، وهذا النوع من الإساءة دائماً ما يكون مصاحباً لنوع آخر من سوء معاملة الأطفال مثل الإيذاء الجنسي أو الجنسي.

والإساءة النفسية لا تقتصر على الازدراء والاستهزاء أو السباب فحسب، بل تأخذ أشكالاً أخرى من شأنها قهر الطفل ومهاجمة نموه العاطفي ومن ذلك التفريق في المعاملة بين الطفل وإخوته أو الآخرين ممن يشاركون المكان وكذلك النبذ واغتصاب حقوقه من الدفاع عن نفسه مما يحفز ظهوره روح العدا والانتقام لديه ضد الآخرين.

٣. الإساءة الجنسية Sexual Abuse

هي عمل جنسي بين إنسان ناضج وطفل، ويتضمن الأشكال التالية:

- ✓ دعارة الأطفال، ومداعبة ولمس وتقبييل الأعضاء التناسلية للطفل.

- ✓ إجبار الطفل على مداعبة الأعضاء التناسلية للإنسان الناضج

- ✓ تعريض الطفل للممارسات الجنسية بين البالغين.

- ✓ التلصص على الطفل للتلذذ بمشاهدته وهو عار أو إجباره على خلع ملابسه (تعريته).

وتشجيع الأطفال على الاشتراك في الأفلام والمجلات والمواقع الإباحية في (الإنترنت).

وتعد الإساءة الجنسية من أخطر أنواع الإساءة التي يتعرض لها الطفل وتكمن خطورتها في بقاء أثرها حتى البلوغ إذ يظل يذكرها ذلك الطفل المعتدى عليه جنسياً فتسيطر عليه مشاعر الكآبة والمرجة التي يتعرض لها في صغره، وحاله

أهون بقليل ممن لو كان المعتدى عليها جنسيا (طفلة) لأن ذلك يؤثر مستقبلا وبدرجة أكبر في اتجاهها نحو الزواج والحمل وفكرة الارتباط بالرجل وربما أثر ذلك حتى على مدى إقبالها على الحياة.¹

رابعا: واقع التحرش الجنسي بالأطفال في الجزائر من الناحية السوسيوولوجي:

تساهم أساليب التربية التي يعتمدها المجتمع الجزائري بتأمين أرضية خصبة للتحرش، خصوصا حين يتعلق الأمر بنظرة الذكر أو الأنثى لأنفسهم وللآخرين. حيث يعد التمييز فيها أمراً مقبولاً سواء كان هذا التمييز على أساس العرق أو الدين أو الجنس، تؤسس لأجيال تسمح لنفسها بإهانة الآخر المختلف .

كما أن تربية الذكور في مجتمع الجزائري على مبدأ الذكورية المطلقة مقابل فتيات هدفهن الأسى في الحياة هو الاعتماد على الرجل، وإمتاعه وتلبية حاجته، لن يؤدي بالطبع إلى علاقة طبيعية على أسس المساواة والاحترام.

حيث أن العوامل الاجتماعية البيئية تقف وراء إقدام بعض الآباء أو الأمهات أو المربين على ممارسة الإساءة ضد الأطفال. فالبيئة الاجتماعية للمجتمع الجزائري بما تحتويه من متغيرات واعتبارات ثقافية سائدة تمارس في حقيقتها ضغوط نفسية. إذ تعد سبب من أسباب إساءة معاملة الأطفال التي لا يمكن إغفالها أو التقليل من شأنها كمنحى تفسير، هذه الضغوط الاجتماعية تزداد عندما يشعر الوالدان بالعجز عن مساندة الآخرين اجتماعياً لضعف مستواهم الاقتصادي. وإلى أن العوامل الاجتماعية البيئية مثل الوضع الاجتماعي الاقتصادي، والبطالة المادية، وظروف السكن والمعيشة، وحجم الأسرة، والآباء المراهقين، والعزلة الاجتماعية تعد من عوامل مفاجأة للضغط الذي يؤدي إلى سوء المعاملة.

وقد قدم هذا البعد بعض الدراسات التي تؤيد ما ذهب إليه وهو أن مستويات العنف في المجتمع تنعكس على العلاقات الأسرية وعلى طبيعة التفاعل بين أفرادها فهي تستخدم العدوان اللفظي، والبدني كوسيلة لحل الخلافات والمشكلات الأسرية بما فيها التعامل مع ما يصدر من الأطفال من سلوكيات، وبالتالي فهي تميل إلى استخدام أنماط متشابهة في تربية أطفالها، وأن السلوك المهيء هو نتاج المشقة والانعصبات والإحباط، وترتبط المشقة بالوضع الاجتماعي للفرد.

بالإضافة نجد البعد الاجتماعي الموقفي *Social Approach Situational* يركز بشكل مباشر على العوامل الاجتماعية الموقفية حيث يرى أنها تسهم في حدوث إساءة معاملة الأطفال وعلى رأسها التحرش الجنسي، ومنها ما يتعلق بطبيعة التفاعل الاجتماعي الذي ينشأ بين الطفل ووالديه أو القائمين على رعايته، أو ذلك التفاعل الذي ينشأ تحديداً بين الوالدين داخل نطاق الأسرة، والتي هي في مجملها متغيرات تسهم في حدوث الإساءة. ويعطى هذا المنحى أهمية لدور الطفل في عملية الإساءة.

ومن هنا برزت فكرة انتقائية الإساءة *Selectivity Abuse* التي ترى أن ليس كل الأطفال يساء معاملتهم، ولكن عادة يتم انتقاء طفل معين داخل الأسرة للمعاملة السيئة وذلك بعدة طرق منها: أن الطفل قد يكون لديه بعض الخصائص المزاجية ومشكلاته الانتقائية أي أن عدم نضج التصرفات السلوكية هي أهم ما يتسم به الأطفال الذين يتعرضون للإساءة.

ومن هذه التصرفات كثرة بكاء الطفل وصراخه المستمر وهناك مجموعة من الدراسات التي تبنت هذا البعد التفسيري والتي تؤكد على أهمية المواقف الاجتماعية المهيئة لحدوث العقاب الجسدي والإساءة للطفل عموماً.

¹ أحمد محمد عبد اللطيف عاشور: التحرش الجنسي (أسبابه، تداعياته، آليات المواجهة)، دراسة حالة المجتمع المصري، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٤٦.

وفي سلسلة التفاعلات التي تبلغ ذروتها بإساءة معاملة جسدية للطفل تبدأ ببعض مظاهر سلوكية يدرکها الوالدين على أنها تبلغ ذروتها بإساءة معاملة جسدية للطفل تبدأ بعض مظاهر سلوكية من الطفل يدرکها الوالدين على أنها بغیضة وسيئة، فالإساءة وفقاً لنتيجة هذه الدراسة مرتبطة بسلوكيات الطفل^١

خامساً: تأثير التحرش الجنسي للأطفال:

هناك عدة عوامل قد تزيد من تأثر الطفل بالتحرش الجنسي:

١. سن الطفل عند بداية التحرش الجنسي: فكلما كان سن الطفل صغيراً عند بداية التحرش كلما حمل معه ذكريات حسية أو جسدية للتحرش، وغالباً لا يستطيع التعبير عنها ولا يوجد كلمات يعبر بها عن غضبه. وفيما يلي مثال على ذلك: ضحية للتحرش الجنسي في طفولتها عرفت بعد فترة من العلاج النفسي السبب في كونها تثار جنسياً كلما رأت أو أحست مروحة في الغرفة، وذلك لأنها كانت دائماً في خلفية الغرفة التي تعرضت فيها للتحرش..

وكلما حدثت الإساءة قبل سن البلوغ وقبل تأكد الهوية الجنسية كلما كانت تأثير تلك الإساءة أعمق.

٢. العلاقة بين المعتدي والطفل: ثقة الطفل في راعيه الأول ضروري وهام في علاقاته بعد ذلك.. ولذلك كلما كانت درجة قرابته بالمعتدي كبيرة كلما كانت الخيانة أعظم.

٣. وقت استمرار الإعتداء: فكلما طال أمد الإعتداء كلما لام الطفل نفسه أكثر لاعتقاده أنه كان باستطاعته إيقافه، وكلما زاد اعتقاده إنه سيء ومذنب.

٤. وجود عنف أثناء الإعتداء: في معظم الأحوال عندما يتضمن الإعتداء الجنسي وجود عنف أو تهديد إذا لم يتعاون الطفل يكون الأذى النفسي أكبر.

٥. النظام الاجتماعي الذي يوجد فيه الطفل أثناء التحرش: عندما يجد الطفل من يكلمه عن التحرش ويحذره منه يكون ذلك أفضل كثيراً من طفل لا يجد من يكلمه.

وفي بعض العائلات قد يفضل الطفل ألا يتكلم خوفاً من العواقب. مثلاً قد يفكر الطفل "لو قلت لوالدي إن أخي يستغلني جسدياً قد يؤذيه أو يقتله ويدخل السجن"

رد فعل البالغين للطفل.. عندما يخبرهم عن الإعتداء من المهم جداً الهدوء البالغ في التعامل مع ذلك الموقف، ومن الطبيعي أن تشعر بالغضب المدمر.

ولكن الطفل قد يشعر أن ذلك الغضب موجهاً إليه.. لا بد أن يشعر الطفل بالأمان والمساندة حتى يستطيع الكلام.

٦. الهوية الجنسية: لو كانت الهوية الجنسية لدى الطفل قد تكونت ستكون الإساءة الجنسية أقل وقعاً.. لأن غالباً عندما يحدث التحرش من نفس الجنس (ذكر لذكر) أو (أنثى لأنثى) فإن ذلك يترك خوفاً من المثلية الجنسية.. يجب شرح أن الجسم ملئ بالخلايا العصبية وعند استثارة تلك الخلايا بواسطة اللمس (بغض النظر من رجل أو امرأة) فإننا نشعر وهذا لا يعني إطلاقاً إننا مثليين.

^١ وسام: التحرش الجنسي (الأسباب والعلاج)، شبكة المعالي الإسلامية، منتدى الأسرة ص ١٦، ١٧.

مثال بسيط يمكن شرحه للأطفال هو (الدغدغة) إنها تثير الضحك لدى أى شخص ولا يهم في تلك النقطة من يقوم بالدغدغة.. فإنك تتفاعل مع التجربة. لو كان المعتدي من الجنس الآخر قد يثير ذلك أيضاً أسئلة حول الهوية الجنسية. مثلاً إن تعرض ولد للإعتداء من قبل امرأة ولم يشعر بإثارة فقد يشك في رجولته وكذلك لو أثير جسدياً ولم تهتز مشاعره فقد يشك في رجولته وبالمثل عند الفتيات.¹

سادساً: طرق الوقاية من الاستغلال الجنسي:

بعد عرض مشكلة التحرش الجنسي بالأطفال في المجتمع الجزائري، وأبعادها المختلفة من حيث الأسباب وتداعيات علي الأطفال والأسرة والمجتمع ككل وحجم ظهورها في المجتمع أذن ينقصنا الآن وضع مجموعة من الآليات والاستراتيجيات أو للحد من حدوثها وتقليل من جوانبها السلبية وهذه هي الملاحظة الأولى في هذا الفصل حيث من الصعب في ظل هذه التغيرات القضاء علي ظاهرة التحرش الجنسي في المجتمع الجزائري، إلا أن هناك مجموعة من الآليات التي من خلالها يمكن تقليل خطورتها علي المجتمع وجعلها في الحد الأدنى ، أما الملاحظة الثانية في هذا الصدد لابد من البدء من الفرد لحل هذه المشكلة سواء كان المتحرش أو المتحرش بها فالأول يحتاج إلي مجموعة من الإجراءات قد تكون العقاب أو النصح وغبرها من السليبي علي حسب حجم التحرش الذي يقوم به أما الدولة لابد من التدخل الأمني بزيادة الحماية الأمنية خاصة في المناسبات والأماكن غير الآمنة والمشتبه فيها. وفي السطور الأتي سوف يتم وضع مجموعة من الاستراتيجيات التي نادي بها الخبراء والمتخصصين والنشيطين في مجال حقوق المرأة والمنظمات الأهلية وذلك وفقاً لعدة مداخل.²

- تلعب البيئة التعليمية والثقافية دوراً هاماً في هذه القضية، فكلما كان الطفل أكثر وعياً وإدراكاً كلما كان أقدر على مواجهة شهيات وشيخ التحرش .

- الجهل والتخوف يمكن أن يؤدي إلى مشكلات متنوعة جنسية واجتماعية وأخلاقية، كما يؤدي إلى البحث عن مصادر للمعلومات قد تكون خاطئة وسيئة ومنحرفة. ومما لاشك فيه أن العلم نور وأن المعرفة تخفف من القلق وتساعد على الضبط وفهم الطفل لنفسه وأعضائه ويمكن أن تجنبه أمراضاً ومشكلات كثيرة

وهذه تجربة دكتورة في علم النفس كانت لديها طريقة معينة في تثقف أطفالها فتقول:

أنا رسمت على جسم ابني _ ليس رسماً بقلم وإنما تحديد للطفل حتى يفهم _ تقول رسمت مثلث وأسميته مثلث حسون ، هذا المثلث معكوس طرفاه يقابلا الكتفين ورأسه إلى فوق الركبتين ، فتقول لابنها :- هذا المثلث خاص فيك ، ومن الخطأ أن تجعل أحد يمسسه أو ينظر إليه، وتأخذ في تثقيفه أن من يحاول الاعتداء على مثلثك يعتبر شخص قبيح شخص قليل أدب شخص معتدي عليك، يجب إخبار أي أحد كبير تجد عندك معلمك، أبوك، أمك ... المهم أن لا تستسلم له التوعية العامة عن طريق المحاضرات والندوات والبرامج الموجهة .

- تعليم الأبناء على أبجديات المحافظة على أنفسهم ومواجهة الخطر المحقق بهم والدفاع عن أنفسهم.

¹ اليوم <http://www.sayidy.net/article/2721/%D8%A7%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D> . ٢٠١٦/١١/١٥.

² أحمد أبو الغيط، "يعلق علي حادثة التحرش الجنسي في وسط البلد" برنامج البيت بيتك المصري.

- تعويد الطفل المحافظة على عورته أن تنكشف أمام الناس، والحرص على ألا يطلع على عورات الآخرين. ومناقشة الطفل بكل هدوء وتحذيره من انتهاك حرمة جسده .
- التحصين الشرعي من أذكار وأدعية .
- تلبية حاجات الطفل الوجدانية فالطفل المنبوذ أو المهمل أكثر عرضة لموقف الاعتداء من منطلق انصياعه التام لأوامر الآخرين رغبة في الحصول على اهتمامهم.
- الحرص دائما على عدم تلبية طلبات أحد بالذهاب مع ه على المنزل أو مساعدته في حمل أمتعته للمنزل، ونوعية اللمسات المشبوهة التي يجب عليه أن يفر منها، وعدم قبول هدايا من الآخرين مما لا تربطهم علاقة ولا مناسبة، والتحرز من الحديث مع الغرباء .
- متابعة الطفل باستمرار لو كان ينام في غرفة منفردة وذلك خوفا من ممارسته العادة السرية أو استدراجه أحد إخوانه الصغار لغرفته.
- متابعة الأطفال في ألعابهم الخاصة وتحذيرهم من بعض الحركات غير اللائقة. وتحديد الأعمار لمناسبة لمن يلعب معه.¹

خاتمة:

وفي الختام يمكن القول بأن العنف الجنسي ضد الأطفال يشكل انتهاكاً جسيماً لحقوق الطفل، ومع ذلك فهو يمثل أيضاً واقعاً عالمياً في كافة البلدان وبين جميع الفئات الاجتماعية. وهو يأخذ شكل الاعتداء الجنسي أو الاغتصاب أو التحرش الجنسي أو الاستغلال في الدعارة أو المواد الإباحية.

وتعتبر ظاهرة التحرش الجنسي ضد الأطفال مشكلة عالمية تعاني منها المجتمعات المتقدمة والمتخلفة، والمجتمع الجزائري ليس بمعزل عن هذه آفة الاجتماعية التي تغلغت بشكل كبير في الآونة الأخيرة، وبانت تهدد كيان المجتمع الجزائري. والحقيقة أن التقليل من هذه الظاهرة ينبغي أن يكون وفق إستراتيجية تشارك فيها جميع المؤسسات الاجتماعية كل منها حسب نطاق عملها حتى تتحقق الفاعلية في مواجهة الظاهرة والقليل قدر الإمكان من مخلفاتها.

قائمة المراجع:

أولاً: الكتب:

١. أحمد محمد عبد اللطيف عاشور: التحرش الجنسي (أسبابه، تداعياته، آليات المواجهة)، دراسة حالة المجتمع المصري، القاهرة، ٢٠٠٩.
 ٢. أيمن السيد: التحرش الجنسي بالأطفال (التعريف والأسباب، الوقاية والعلاج)، ٢٠٠٠.
 ٣. وسام: التحرش الجنسي (الأسباب والعلاج)، شبكة المعالي الإسلامية، منتدى الأسرة .
- ثانياً: المجالات والمقالات العلمية:

¹ محمد مرسى محمد مرسى: دراسة التحرش الجنسي بالأطفال، مارس ٢٠١٢، مؤخودة من [http://www.almanalmagazine.com/%D8%AF%D8%B1%](http://www.almanalmagazine.com/%D8%AF%D8%B1%2016/12/12) اليوم: ٢٠١٦/١٢/١٢ الساعة ١٥.١٥.

٤. سعد الدين بوطبال، عبد الحفيظ معوشة: العنف الأسري الموجه ضد الأطفال، الملتقى طني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، ١٠/٩ أفريل ٢٠١٣. ص ٢.
٥. المركز الفلسطيني لديمقراطية وحل النزاعات: واقع الاعتداء الجنسي على الأطفال في محافظات قطاع غزة، حقوق النشر محفوظة لوحدة المعلومات والنشر، غزة ٢٠٠٩ ص ٨.
٦. أحمد أبو الغيط، "يعلق علي حادثة التحرش الجنسي في وسط البلد" برنامج البيت بيتك المصري.
٧. منظمة اليونيسف: الاستغلال الجنسي للأطفال في مختلف أنحاء العالم

ثانيا: المواقع الإلكترونية:

٨. <http://www.maghress.com/almaghribia/135408> اليوم: ٢٠١٦/١٠/١٩ الساعة ١٥.١٥.
٩. حسن الموسوي التحرش الجنسي للطفل، مؤخودة من https://www.facebook.com/permalink.php?id=349581661758702&story_fbid=495995660450634 اليوم: ٢٠١٦/١٠/١٩ الساعة ١٥.١٥.
١٠. عبلة عيساتي: أشكال العنف ضد أطفال الجزائر، جريدة الخبر اليومي، يوم ٢٦ - ٥ - ٢٠١٥ <http://www.djazairss.com/akhbarelyoum/144315> اليوم: ٢٠١٦/١٠/١٩ الساعة ١٥.١٥.
١١. <http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D8%B4> اليوم: ٢٠١٦/١١/١٩ الساعة ٢٠.٣٠.
١٢. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D8%B4_%D8%AC%D9 اليوم: ٢٠١٦/١١/١٩ الساعة ٢١.٠٠.
١٣. <http://www.almanalmagazine.com/%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8> اليوم: ٢٠١٦/١٢/٠٩ الساعة ١٥.١٥.
١٤. http://www.tabibnafsanany.com/child_sexual_abuse.html اليوم: ٢٠١٦/١٢/٠٩ الساعة ١٥.١٥.
١٥. <http://www.sayidy.net/article/2721/%D8%A7%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D8> اليوم ٢٠١٦/١١/١٥.
١٧. محمد مرسى محمد مرسى: دراسة التحرش الجنسي بالأطفال، مارس ٢٠١٢، مؤخودة من <http://www.almanalmagazine.com/%D8%AF%D8%B1> اليوم: ٢٠١٦/١٢/١٢ الساعة ١٥.١٥.

قائمة الملاحق:

صور تبين إستراتيجية التوعية مواجهة شبح التحرش الجنسي بالأطفال:



الأسرة خط الدفاع الأول عن براءة الأطفال

إعداد: مرفت عبد الحميد - غرافيك: حسام الحوراني

خلصت دراسة ميدانية أعدها العقيد الدكتور جاسم خليل ميرزا مدير التوعية الأمنية بالإدارة العامة لخدمة المجتمع في شرطة دبي، حول ظاهرة التحرش بالأطفال، إلى أهم أسباب التي تصدرت زيادة تعرض الأطفال للتحرش، وكان منها:

- 1 إهمال الوالدين
- 2 السماح بخروج الأطفال مع الأقارب غير الموثوق بهم بغرض الترفيه
- 3 عدم مراقبة سلوكيات الخدم
- 4 الانفتاح الإسلامي
- 5 الثقة الزائدة بالأصدقاء
- 6 الثقة الزائدة بالخدم
- 7 غياب المراكز الفكرية للوالدين عن المنزل
- 8 السماح لخارج البيت بالمجيء خارج البيت
- 9 غياب دور المدرسة في التنظيف والتوعية
- 10 النشاطات الوالدين بالخطوات الأسرية
- 11 مصاحبة الأطفال لأصدقاء أكبر منهم سناً

المصادر



تصورات المدرسين لعلاج أخطاء المتعلمين في قواعد اللغة في السنة النهائية من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وعلاقتها بممارستهم البيداغوجية

فوزي مصباحي، باحث دكتوراه/المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر، باردو، تونس

ملخص:

تتمثل الدراسة الحالية في بحث تجريبي يهدف إلى استكشاف مدى علاقة تصورات المدرسين لعلاج أخطاء قواعد اللغة في السنة السادسة ابتدائي بممارستهم البيداغوجية من خلال عينة من المعلمين أجابوا عن استبيان في الغرض وخضعوا للملاحظة لرصد ممارستهم البيداغوجية داخل فصول الدراسة. وقد بينت هذه الدراسة أن التصورات سلبية كانت أم إيجابية لم تغير من الممارسات البيداغوجية لأفراد هذه العينة.

الكلمات المفتاحية: التصور، الخطأ، التعلّمية، العلاج، البيداغوجيا.

١. المقدمة:

لم تعد وظيفة التقييم تقتصر على إسناد علامات أو اتخاذ قرارات مصيرية بشأن المتعلم بل أصبحت تتجه نحو تشخيص مواطن الضعف لدى المتعلم وتحديد حاجياته الجديدة أو تعديل بعضها، فالتقييم - من هذا المنظور - هو التجسيد الحقيقي لمنظومة المقاربة بالكفايات بحيث يمكن من تعرف أداء المتعلمين ومدى تملكهم لمعايير الكفاية وتحقق مؤشراتهما. وقد حرصت المقاربة بالكفايات من خلال ذلك على مساعدة المتعلم والمعلم على تحديد الصعوبات ومصادرها قصد تقديم العلاج المناسب، وتستند هذه العملية إلى مفهوم الخطأ باعتباره عائقا لا خطيئة. وتكمن أهمية استغلال الأخطاء في الإخبار عن عمليات المتعلم الذهنية أو العرفانية وفي التنبؤ بالصعوبات التي قد تواجهه في التعلّات اللاحقة، إذ لا معنى لنشاط العلاج ما لم تسبقه عملية تشخيص للأخطاء ولا معنى لنشاط الدعم دون الوثوق من تملك المتعلم للكفايات المستهدفة.

٢. الإشكالية:

تستند المقاربة بالكفايات إلى جملة من المفاهيم والمرجعيات التربوية التي تدعو إلى إعادة النظر في طبيعة العلاقات بين عناصر العملية التربوية، من ذلك أنّ المعارف أصبحت تنزل منزلة الموارد في خدمة هذه الكفايات وأن تقطع الممارسة البيداغوجية الجديدة مع النموذج التلقيني والتراكمي "وترسي قواعد لنموذج تعليمي يضع المتعلم في قلب العملية التربوية وتجعل التقييم في خدمة التعلّم، أما المدرس فيسند له دور الوسيط المساعد"¹ ويتمثل هذا الدور في تيسير

¹ - البرامج الرسمية للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي/سبتمبر ٢٠٠٤ ص ٥

ظروف التعلّم وتنوع أساليبه، وبناء أدوات تقييم تتسم بالمصدقية والوجاهة حتى يتمكن من تشخيص خصائص التعلّم بكيفية ناجعة وتحديد مستويات التملّك الفردية للمتعلّمين، وكذلك اتّخاذ القرار البيداغوجي المناسب في ضوء نتائج ذلك التقييم قصد إعداد خطة عمل جديدة تتيح للمتعلّمين فرص تجاوز صعوباتهم. ويجرّنا هذا إلى التّساؤل عن تصوّرات المعلّمين لمدى إسهام التقييم التكويني وما يتبعه من تشخيص وعلاج في تحسين المكتسبات اللّغوية للفئة المستهدفة وبالتّالي تقليص الفروق الفردية بين متعلّمي الفصل، ولتركيبة أفراد الفصل الذّهنية والمعرفية والتّفسيّة عموما وللمتعلّمين خصوصا وما يقتضيه هذا من تدخّل تعليميّ مخصوص، سيّما وأنّ إمامهم بهذه الصّهجّات ومتطلّباتها يبدو ضئيلا وذلك بحسب ما كشفت عنه المراحل الاستكشافية. وتساءل كذلك عن تصوّراتهم لتعلّمية اللّغة وقواعدها التي تختلف كليّا عن بقية التعلّمات حيث "تقوم- كما أسّس لذلك «تشومسكي» Chomsky- على بنية عميقة قوامها نسق معرفيّ كامن في العقل يربط بين مدخلات اللّغة les intrants ومخرجاتها les extrants"¹، وبالتّالي فإنّ تعلّم قواعد اللّغة العربيّة لذاتها يشكّل انحرافا عن الغاية من تعلّمها، خاصّة وأنّ البرامج الرّسميّة تدعو إلى تدريسها على أنّها وسائل ولا غايات وذلك ضمن المقاربة التّواصلية² دون الإفصاح عن خصوصيات هذه المقاربة ومقتضياتها.

فكيف ينظر المعلّمون إلى هذه المسائل؟ وإلى أيّ مدى تتجلى في مختلف أنشطتهم التّعليميّة- التعلّمية بما في ذلك فترات التّقييم ولوازمه التي يفترض أن ينتقلوا فيها من منطلق إدانة المتعلّم أو مساءلة المحيط التّفسي والاجتماعي إلى منطلق المادّة المدرّسة والبحث في تاريخها "لوقوف على الصّعوبات الدّاتية الكامنة فيها والممانعة من اكتساب المحتوى المدرّس"³ حتى يتسنى لهم التّدخّل بشكل ناجع لتجاوزها؟

3. الدّراسات السّابقة

3.1. محرز بالعيد: الأخطاء اللّغوية في منتوج المتعلّمين في نهاية المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي

أنجزها سنة ٢٠٠٠ بالمعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ بباردو- تونس. انطلق الباحث من السّؤال المحوريّ التّالي: إلى أيّ حدّ يستفيد متعلّم العربيّة في المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي من دروس اللّغة ضمنيّة وصريحها في التّعامل مع المكتوب فهمًا و إنتاجًا؟. اشتغل الباحث على عينة عشوائية من فروض تمثّل ١١٪ من عدد المتقدّمين إلى الاختبار الجهويّ لتلاميذ السّنة السادسة من التّعليم الأساسي بولاية تونس وجاءت هذه الفروض في ٢٥ ورقة اختبار في دراسة النّصّ ومثله في التّعبير الكتابي، معتمدا في ذلك شبكة أخطاء لغوية. وتوصّل إلى أنّ المتعلّم يجد عسرا في الانتقال من المقول بمختلف مستوياته إلى المكتوب عندما يكون في وضعيّة الإنتاج الكتابي، وأنّه يوجد بون شاسع بين مرونة استعمال الوحدات اللّغوية بصفة تلقائيّة وصعوبة وصفها اعتمادا على مصطلحات التّحو الصّناعي.

٣.٢. فتحي فارس: الأخطاء اللّغوية في منتوج المتعلّمين من خلال اختبارات ختم التّعليم الأساسي

أنجزها سنة ٢٠٠٠ بالمعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ بباردو- تونس منطلقا من التّساؤل التّالي: هل يمكن التّحو المدرسيّ عندنا المتعلّمين من تجنّب الأخطاء اللّغوية؟ وهل يجدون فيه ما يحتاجونه من المعلومات المفيدة؟. اشتغل الباحث

^١ - فارس فتحي والشاربي مجيد، مداخل إلى تعلّمية اللّغة العربيّة ص ١٤٤.

^٢ - البرامج الرّسميّة للدرّجة الثالثة من التّعليم الأساسي/سبتمبر ٢٠٠٤ ص ٣٥.

^٣ - فارس فتحي. الأخطاء اللّغوية في منتوج المتعلّمين من خلال اختبارات ختم التّعليم الأساسي، بحث في نيل شهادة الدّراسات المعمّقة في تعليميّة العربيّة بالمعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ- باردو- تونس/٢٠٠١، ص ٣١/٣٢.

على ٥٠ ورقة (بين اللغة والإنشاء)، وهي عينة تشمل الناجحين من المترشحين وغير الناجحين منهم للبحث في الأخطاء اللغوية لمتعلمي السنة التاسعة من التعليم الأساسي معتمدا شبكات تصنيفية للأخطاء، وكشفت له دراسة الأخطاء عن التباعد بين معرفة النحو ومعرفة اللغة على اعتبار أن النحو كما هو مدرّس حاليا لا يعني بالضرورة تعليم اللغة العربية تعبيراً واستعمالاً.

3.3. روزلين دوني: إمكانية إدخال التقييم التكويني في المدرسة الابتدائية التونسية

أنجزتها سنة ١٩٩٣ بجامعة "لوفان لانوف" Université catholique de Louvain. Faculté de psychologie et sciences de l'éducation بلجيكا، وتهدف هذه الدراسة إلى تطوير نظام تقييم مكتسبات التلاميذ. رصدت الباحثة تصوّرات مائتين وخمسة (٢٠) معلّماً يعملون بتسع عشرة (١) مدرسة من ولاية أريانة وشملت مقابلاتها ستة (٦) أولياء وستة متفقدين وستة معلّمين وستة تلاميذ كما حضرت ستة فصول لملاحظة ممارسات التقييم الفعلية، واعتمدت في ذلك استبياناً ومقابلات نصف موجهة. استنتجت الباحثة أن المدرّسين العاملين بمدارس حضرية يحملون تصوّرات إيجابية حول التقييم التكويني أكثر من غيرهم، وأنّ المعلّمين المشاركين في حلقة تكوينية حول التقييم التكويني يقومون بتحفيز التلاميذ للتعلّم ويستجيبون لطلب الأولياء فيما يتعلق بالمراقبة والمتابعة.

4.3. مراد الهلول: البيداغوجيا الفارقية بالمدرسة التونسية: معقوليتها ومبادئها ووسائل إجرائها وصعوباتها

أعدّها سنة ١٩٩٩ بجامعة "ليميار" Lumière "ليون". اشتغل الباحث على عينة من المعلّمين ضمت أربعة وعشرين (٢٤) معلّماً شملهم التكوين معتمدا شبكة تتضمن عشر كفايات لملاحظة سلوك المعلّم وكذلك مقابلات غير موجهة شملت اثني عشر مستجوباً من بين أربعة وعشرين معلّماً، وكشف في دراسته هذه عن أهمية تكوين المعلّمين في البيداغوجيا الفارقية كما أبان عن عوائق بيداغوجية وأخرى مؤسّساتية تحول دون إمكانية تطبيقها أسلوباً تعليمياً يراعي الحاجات والإمكانات والحدود الخاصة بكلّ متعلّم.

4. تحليل المفاهيم:

٤.١. تصوّرات المعلّمين:

التصوّر كموضوع للبحث اهتمّ به «سارج موسكوفيشي» فعرض فيه جملة من المفاهيم والمدلولات التي يقوم الفرد أو الجماعة ببنائها حول موضوع معين في صورة ما. وتشتمل التصوّرات مزيجاً من المعارف والقيم والمواقف والآراء وكذلك الانتظارات. ولتوضيح ذلك ينطلق موسكوفيشي من تحليل دور كاييم محتفظاً بالبعدين النفسي والمعرفي لهذا المفهوم على اعتبار أنّ التصوّر "نمط خاصّ من المعرفة... وطريقة لتمثّل أحداث الحياة اليومية بإعطائها معنى"¹، ويعدّ البعد المعرفي مكوناً أساسياً من مكونات التصوّر فهو نتاج لبناء ذهني نظريّ تدمج بداخله مختلف المشاعر المرافقة للوعي بخصائص موضوع ما، فهو من وجهة نظر "أبريك" (J. Abric, 1993) "مجموعة منظّمة من الآراء والاتجاهات والمعتقدات والمعلومات حول موضوع أو موقف معين أو علاقة، وهو أيضاً نتاج وسيرورة لنشاط ذهني يصف به الفرد- أو مجموعة من الأفراد- الواقع ويعطيه مدلولاً معيناً" (ساسلي، ١٩٩٦، ص ١٥٩)

¹ -Moscovici، S. (1961) La psychanalyse son image et son public. Paris، p : 39.

٢.٤. العلاج:

العلاج هو عبارة عن "جهاز بيداغوجي يتمّ وضعه بعد تقييم المتعلّم لسدّ ثغراتٍ وتصحيح تعلّفات خاطئة، وهذه مرحلة أساسية من العلاج"^١. فهو يهدف إلى تمكين المتعلّم من أنشطة تعلّمية جديدة تمكّنه من تخطّي صعوبات وقع تشخيصها "خلال التّقييم التّكويني وتبعاً لذلك يتمّ بلورة مقترحات بيداغوجية متنوّعة يجب أن تكون مختلفة عن تلك الطّرق والمنهجيات التي تمّ استعمالها خلال المرحلة التّعليمية السابقة وذلك للحصول على نجاعة أفضل"^٢ فهو يستهدف الكشف عن "التّعثر الدّراسي وتشخيص أسبابه وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحقّقة"^٣ وفي الحقيقة يُعدّ العلاج غاية التّعليمية (La didactique)، فقد أجمع المختصّون في التّعليمية على أنّها تختصّ بـ:

- الموضوع: دراسة عمليّات التّعليم / التّعلّم من زاوية المعرفة.

- منهجها: اعتماد البحوث التجريبية الميدانية.

- غايتها: تشخيص مشكلات تعليم هذه المادّة أو تلك وتحسين مردوديتها بالمعالجة"^٤

٣.٤. الخطأ اللّغوي:

تتباين اتّجاهات الباحثين والمعلّمين المتعلّقة بالأخطاء اللّغوية التي يقع فيها متعلّمو اللّغات، اتّجاه سلميّ يمكن إرجاعه إلى منوالين (modèles) يتقاطعان على نفس العلاقة بالمعرفة:

- منوال تلقينيّ أو نقليّ (transmissif) لا يعترف بنسبية المعرفة والعلوم ويعتبر المؤسسة مصدراً وحيداً لهذه المعرفة "المقدّسة" ومسؤولة عنها، لذلك لا يمكن أن تنتج الخطأ، فالخطأ عبارة عن شحنة تختزن معاني النّقص والإخلال والخروج عن العرف أو المعيار السلوكيّ واللّغويّ المتواضع عليه.

- منوال سلوكيّ قائم على تقطيع المادّة التّعليمية، وقد يحمي هذا المنوال المتعلّم من الوقوع في الخطأ نظراً إلى كون برمجته التّجزئية وضعت خصيصاً لتجنّب الخطأ "وفق مسار موجّه من الخارج يشتغل على حسن تنظيم المجال وقوّة التّعزيز، وهذا المسار الدّقيق لا تهتمّه في شيء استقلالية الدّات المتعلّمة، فهو يتمّ إذن على حساب التّعلّم الدّاتيّ والاستراتيجيات الخاصة في التّعلّم..."^٥

وثمة اتّجاه آخر ينظر إلى الخطأ على أنّه أمر يسير، لأنّ تعلّم لغة ثانية "يتطلّب أسلوب المحاولة والفضل، وأنّ الخطأ دليل على أنّ المتعلّم يختبر النّظريات المتعلّقة بقواعد اللّغة ونظمها التي يتعلّمها (Corder, 1973). ومن ثمّ فالوقوع في الخطأ أمر طبيعيّ وضروريّ لأنّه يعتبر جزءاً من عملية التّعلّم"^٦.

^١ - Le petit Robert de la langue française/2006p 2232 .

^٢ ١٩٩٨ - Pédagogie :dictionnaire des concepts clés,p319/

^٣ - معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط ١ / ١٩٩٤ ص ٢٥٩

^٤ - فارس فتحي والشاربي مجيد، مداخل إلى تعليمية اللّغة العربية ص ١٨

^٥ - فارس فتحي، الأخطاء اللّغوية في منتوج المتعلّمين من خلال اختبارات ختم التّعليم الأساسي ص ١٢، بحث في نيل شهادة الدراسات المعمّقة في تعليمية العربية بالمعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ/٢٠٠١، باردو - تونس

^٦ - ذكره عبد الرّازق حسن محمّد في نفس الصّفحة من نفس المرجع المذكور.

وأخطاء المتعلم اللغوية "وإن بدت علامة انحراف عن القاعدة وضرباً من الإخفاق في التعلّم، فإنّها تنمّ في جوهرها عن ديناميّة معرفيّة يسعى من خلالها المتعلم إلى تمثّل تدريجيّ للنظام اللغويّ بقدر تعرّضه للغة. وقد تكون الأخطاء شاهداً على فجوة بين التعلّم والتعلّم، أو بين النّحو الصّناعيّ (ممثلاً في النّحو البيداغوجيّ) والنّحو الطّبيعيّ (المخزّن على غرار نحو اللغة الأم)".¹

٤.٤. البيداغوجيا :

تشير البيداغوجيا حسب التقليد الإغريقيّ إلى "مجموع الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطّفل من الحالة الطّبيعيّة إلى حالة الثّقافة، وأن تخلق منه مواطناً صالحاً (J. B. 1988, Reswber).² ففي نشاط عمليّ يتكوّن من مجموع "تصرّفات المدرّس والمتعلّمين داخل القسم. وهذا يمكن تعريفها باعتبارها اختيار طريقة ما في التّدريس أو إجراءات وتقنيات معيّنة وتوظيفها بارتباط مع وضعيّة تعليميّة. (D. 1976, R. et Coste, Galisson).³

والبيداغوجيا "لا تدرس النّظم التربويّة دراسة علميّة بل تفكّر فيها بغرض مدّ النّشاط التربويّ للمدرّس بأفكار موجّهة، فالبيداغوجيا نظريّة تطبيقية للتّربية تستعير مفاهيمها الأساسيّة من السيكلولوجيا

والسوسولوجيا. (E. 1988, Durkheim).⁴

٤.٥. البيداغوجيا الفارقة

تمخّضت هذه البيداغوجيا عن تيار علم النّفس الفارقة، و"تهدف إلى تكييف المضامين والمسارات مع الخصائص الفرديّة، أمّا همّها فهو نجاح أكبر عدد ممكن من المتعلّمين، الأمر الذي يقتضي حشد كلّ الوسائل المتاحة حتّى يظفر كلّ فرد بأفضل ما يناسبه،" لذلك عدّت تمثلياً تربويّاً يستخدم "مجموعة من الوسائل والإجراءات التّعليميّة- التّعلّميّة قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، على الوصول بطرائق مختلفة إلى نفس الأهداف" (لوي لوقران Louis Legrand, 1987).⁵ فهي ليست "نظاماً بيداغوجياً جديداً بل هي ديناميّة يمكن أن تتخلّل كلّ نشاط بيداغوجيّ، أو بالأحرى هي ظرف ضروريّ لكلّ تعليم" (فيليب ماريو, Philippe Merieu, 1988, p. 104)، تقتضي اعتماد طرائق تحترم الفروق الفرديّة، لذلك ترى "هالينا برزسميكي" (Halina Perzesmycki) أنّ البيداغوجيا الفارقة هي بيداغوجيا تمثليّة: "فهي توفر إطاراً مرناً حيث تكون التّعلّمات على درجة من الوضوح والتنوّع ممّا يمكّن المتعلّمين من العمل وفق مسالك اكتسابهم الذاتيّة دون الحياد عن مسار التّعليم الجماعيّ للمعارف والمهارات المشتركة والمستوجبة"⁶

¹ - بالعيد حمز، الأخطاء اللغوية في منتج المتعلّمين في نهاية المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، ص ٤٢، بحث لنيل شهادة الدّراسات المعمّقة في تعليميّة العربيّة بالمعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ/٢٠٠٢، باردو - تونس .

² - معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط ١ / ١٩٩٤ ص ٢٥٥ .

³ - نفس المرجع السّابق ونفس الصّفحة.

⁴ - نفس المرجع السّابق ونفس الصّفحة.

⁵ - Jean-Pierre Pourtois و Huguette Desmet، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة ساسي نورالدين، ط ٣/٢٠٠٢ ص ٢٣٥

⁶ - "هالينا برزسميكي" (Halina Perzesmycki): البيداغوجيا الفارقة (La Pédagogie Différenciée)/٢٠٠٤، ص ١٠

٥. فرضيات البحث:

اعتمدنا فرضيتين رئيسيتين، تنص الأولى عن انعدام التوافق بين تصورات المدرسين لعلاج أخطاء المتعلمين في قواعد اللغة في السنة التمهائية من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وتوصيات تعلمية المادة في المجال، وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين، أولاهما تنص على انعدام التوافق بين تصورات المدرسين لإعداد الجهاز العلاجي في قواعد اللغة وتلك التوصيات، بينما تنص الثانية عن انعدام التوافق بين تصورات المدرسين لتسيير الحصص العلاجية في قواعد اللغة ونفس التوصيات

وتنص الفرضية الرئيسية الثانية عن وجود علاقة موجبة بين تصورات المدرسين السلبية لعلاج أخطاء متعلمي السنة السادسة أساسي في قواعد اللغة وممارستهم البيداغوجية داخل فصول الدراسة.

هذه الفرضية بدورها تنقسم إلى فرضيتين فرعيتين، افترضنا في الأولى وجود علاقة موجبة بين تصورات المدرسين السلبية لتشخيص الأخطاء في قواعد اللغة وممارستهم البيداغوجية، وافترضنا في الثانية وجود علاقة موجبة بين تصورات المدرسين السلبية للاستراتيجية العلاجية التي ينبغي توخاها خلال الحصص المخصصة لعلاج تلك الأخطاء وممارستهم البيداغوجية.

٦. عينات الدراسة:

تتكون عينة البحث من معلمي جهة السند (الدائرة ١ والدائرة ٢) من ولاية قفصة الذين يدرسون وحدة اللغة العربية بالسنة التمهائية من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، ويشكل هؤلاء العينة التجريبية والتي تتكون من مجموعتين من المعلمين تضم كل واحدة عشرة (١) معلمين، المجموعة الأولى تتطابق تصورات أفرادها - ولو جزئياً - وتوصيات تعلمية قواعد اللغة وعلاج أخطائها، والمجموعة الثانية لا تتطابق تصورات أفرادها مع نفس التوصيات. ولتجريب أدوات البحث في الواقع قصد التثبت من قدرتها على جمع البيانات التي تتطلبها دراستنا الحالية قمنا بتحديد عينة شاهدة تتكون من معلمي السنة السادسة أساسي الذين يدرسون وحدة اللغة العربية بدائرة قفصة^٤ بمعتمدية قفصة المدينة والذين عددهم عشرة (١)، يشتركون مع أفراد العينة التجريبية في نفس الانتماء الجغرافي والإداري والسمات البيداغوجية. وقد وقع اختيار الباحث على معلمي تلاميذ السنة السادسة ابتدائي نظراً إلى أن تلميذ هذا المستوى يُفترض أن يكون في المرحلة الأخيرة من المسارات التعليمية المؤدية إلى تملك كفاية مجال اللغة العربية المستهدفة (يتواصل المتعلم باستعمال اللغة العربية مشافهة وكتابة^١)، وهو بصدد العمل على اكتساب كفاية مادة قواعد اللغة (يوظف الأبنية اللغوية وقواعد الرسم في التواصل^٢) وفق محتويات وأهداف مميزة جديدة، وبالتالي فإن ثغرات التعلم التي يكشف عنها التقييم التشخيصي تقتضي تدخلاً بيداغوجياً ذا حساسية كبرى لاسيما وأن مراحل التعلم المدرسي اللاحقة (الإعدادي) ستشهد نقلة نوعية في مستوى المحتوى (مفاهيم أكثر تعقداً) وفي مستوى المهمات المطلوبة (إنتاج خطابات وفق نمط كتابة محدد: سرد أو وصف أو حجاج).

^١ - البرامج الرسمية للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي/ سبتمبر ٢٠٠٤

^٢ - نفس المرجع السابق ونفس الصفحة

٧. أدوات البحث

٧.١. الاستبيان:

لبناء الاستبيان قمنا باستقصاء قبلي في مستوى مدارس المنطقة، تمثل في تنظيم مقابلات نصف موجهة مع مجموعة من المعلمين الذين يدرسون مادة قواعد اللغة بالسنة السادسة ابتدائي بهدف تعرّف مضمون خطابهم ومواقفهم والمعجم المستعمل بهدف استخدام ذلك في إعداد أسئلة الاستبيان وترتيبها. وقد أفضت هذه العملية إلى الحصول على تشكيلة من الإجابات الكافية مكنتنا في الأخير من بناء أسئلة الاستبيان والتي عددها الجملي خمسة عشر (١٩) سؤالاً تراوحت بين المفتوحة والمغلقة وشبه المفتوحة ومتعددة الخيارات، وتعلقت مجموعة منها بتصوّرات المعلمين لتعلمية قواعد اللغة ولعلاج أخطائها وعلاقة ذلك بممارستهم البيداغوجية وتحديدًا بالفرضية الرئيسة الأولى والثانية (بفروعهما)، وتعلقت مجموعة أخرى منها بمعلومات عن المستجوب حول التكوين في علاج الأخطاء والصعوبات الناتجة عن ذلك والحلول المعتمدة. وبعد التعديلات الأولية للاستبيان تمّ عرضه على جمع من المحكّمين، ولم يشرع الباحث في تمريره إلا بعد أن قاس ثباته وصدقه وصلاحيته من خلال اختباره وإعادة اختباره على العينة الشاهدة.

٧.٢. شبكة ملاحظة:

وقعت صياغتها لرصد سلوكياتهم البيداغوجية خلال الحصص العلاجية داخل فصول الدراسة، وذلك انطلاقاً من الدراسات المختصة التي عنيت بالبيداغوجيا الفارقية، ومن شبكة تقييم عمل المدرّس بالمدارس الابتدائية، وكذلك بالاعتماد على الوثائق المرجعية للمقاربة بالكفايات الأساسية والبرامج الرسمية للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي الحالية. وتتضمن شبكة الملاحظة ثمانية عشر (١٨) بنداً تغطّي كلّ المتغيّرات التابعة ذات الصلة بممارسات المعلمين البيداغوجية خلال الحصص العلاجية لأخطاء المتعلمين. وعرضت الشبكة على محكّمين مختصين في علوم التربية فأجمعوا على ضرورة التقليل من البعد البيداغوجي المهيمن عليها وتخصيص جانب هامّ منها للكفايات التعلمية حتى تكون أكثر إجرائية وأكثر توافقاً مع طبيعة مادة قواعد اللغة.

٨. منهجية تفرغ النتائج وأدوات معالجتها:

يتم جمع البيانات وتفرغها في جداول بالنسبة إلى الإجابات الحاصلة عن بنود الاستبيان وفق الأوزان: ٢ للتصور الإيجابي، ١ للتصور الإيجابي النسبي و ٠ للتصور السلبي. أمّا في ما يتعلق بشبكة الملاحظة فهي كالتالي: نقطتان للإجابة "بنعم" ونقطة للإجابة ب "أحياناً" و صفر من النقاط للإجابة ب "لا".

و في مرحلة لاحقة تمّ جمع البيانات وتحليلها لاستنباط الاستنتاجات حول تصوّرات المعلمين لعلاج أخطاء المتعلمين في قواعد اللغة وعلاقتها بممارستهم البيداغوجية داخل فصول الدراسة.

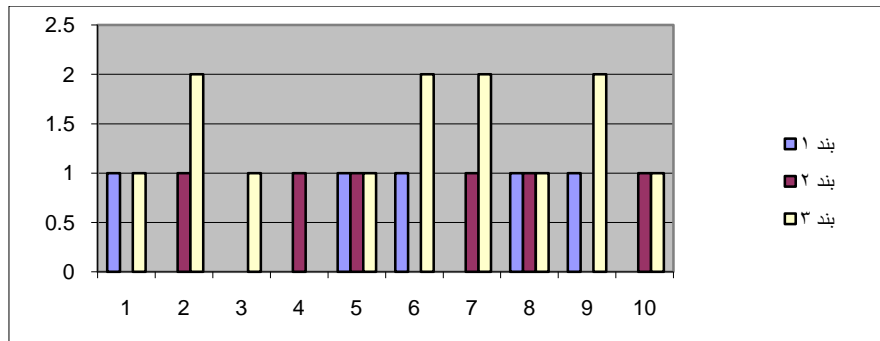
وتمّ استعمال أدوات الإحصاء الوصفي (التواتر، النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، بالإضافة إلى الاختبار الإحصائي الاستدلالي: مربع كاي وبرمجة الجداول أكسال لوصف تصوّرات المعلمين حول تعلمية قواعد اللغة وخصوصياتها الاستمولوجية، وكذلك اختبار معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة مستوى العلاقة بين تصوّرات المعلمين لعلاج أخطاء المتعلمين اللغوية وممارستهم البيداغوجية.

وتمّ التّعبير عن النتائج في المرحلة الوصفية باعتماد التّواترات والنّسب المئوية، وللاستدلال اعتمدنا مرّبع كاي و، وكذلك معامل الارتباط التّبينّ مستوى دلالتها.

٩. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

٩.١. التّثبت من الفرضية الرئيسة الأولى:

٩.١.١. مجموعة المعلّمين ذوي التّصورات الأقرب إلى توصيات تعلّمية قواعد اللّغة:

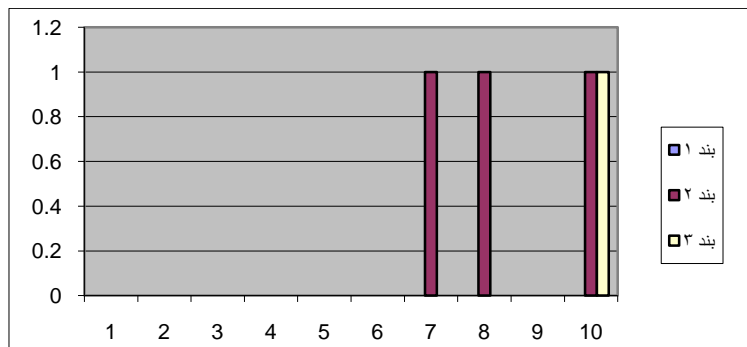


الشكل ١: التّصورات الأقرب إلى تعلّمية قواعد اللّغة.

يكشف هذا الجدول عن تباين في البنود المحددة لتصورات المعلّمين، فقد أفصح من ١ منهم عن تصورات إيجابية في ما يتعلّق باعتماد النّصّ منطلقاً لعلاج الأخطاء اللّغوية ومجالاً للاستثمار (بند ٣) في حين كانت تصورات نصفهم إيجابية جزئياً، أمّا في ما يتعلّق باستعمال الظّاهرة اللّغوية المستهدفة بالعلاج في التّواصل كتابياً (بند ٢) فقد حظيت بـ ٦ من ١ منهم من التّصورات الإيجابية جزئياً، بينما وردت تصورات نصفهم إيجابية جزئياً في ما يتعلّق بالاستعمال الشّفوي لنفس الظّاهرة اللّغوية انطلاقاً من وضعيات ذات طابع اندماجيّ (بند ١). ويمثّل الجدول الموالي نتائج الاختبار الإحصائيّ (كا^٢) المتعلّق بالتّطابق الجزئيّ بين التّصورات وتعلّمية قواعد اللّغة وعلاج أخطائها: قيمة كا^٢ = ٧.٥ بدرجة حرّية ٢ وفي مستوى دلالة ٠.٠٥.

تبدو كا^٢ ذات قيمة متوسطة الدلالة حيث بلغت ٧.٥ مقارنة بكا^٢ الجدولية (٩.٥)، وهو ما يبيّن أنّ تصورات هذه الفئة من المعلّمين ليست ثابتة في مستوى كافّة المؤشّرات المحددة لهذه الفرضية. فهي تصورات تكشف عن تفاوت بين البعد البيداغوجيّ والبعد التّعليميّ، لذلك عدّت قريبة من توصيات تعلّمية قواعد اللّغة التي تعتبر اللّغة نظاماً للتّعبير عن المعنى، وظيفتها الأولى هي تحقيق التّفاعل والاتّصال.

٩.١.٢. مجموعة المعلّمين ذوي التّصورات السّلبية:



الشكل ٢ : التصورات السلبية

يتضح من خلال هذا الوسم البياني أن ٣ من ١ فقط من أفراد هذه المجموعة أبدوا تصورات إيجابية جزئياً في ما يتعلق باستعمال الظاهرة اللغوية المستهدفة بالعلاج في التواصل كتابياً (بند ٢)، بينما لم يفصح إلا معلم واحد عن ضرورة اعتماد النصّ منطلقاً لعلاج الأخطاء اللغوية ومجالاً للاستثمار (بند ٣).

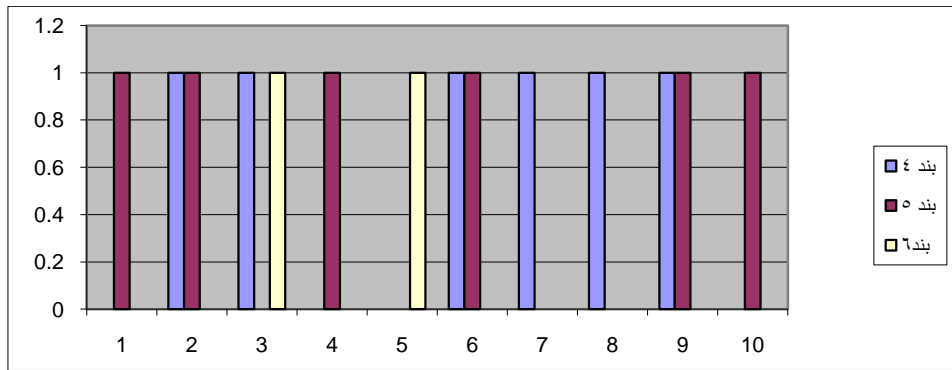
وتدعم ذلك نتائج الاختبار الإحصائي (كا^٢) التالي: كا^٢= ٣٩ بدرجة حرية ٢ وفي مستوى دلالة ٠.٠٥.

نلاحظ أن كا^٢ ذات قيمة عالية إذ بلغت ٣٩ وهي قيمة مرتفعة الدلالة مقارنة بكا^٢ الجدولي^٩ (٥.٩).

مما يفيد غياباً بالتوافق بين تصورات هذه المجموعة من المعلمين لعلاج أخطاء المتعلمين في قواعد اللغة وبين توصيات تعلمية المادة، وهو ما يؤكد أنها تصورات قائمة على حصر لفهم قواعد اللغة في النظام الشكلي للعربية، فيقفز المعلمون لحظة التعليم أو العلاج على النصوص ولا يبالون بها ويختارون السبيل الأيسر وهي الانطلاق من الأمثلة النموذجية الحاملة للظاهرة اللغوية التي أخفق المتعلمون في استعمالها والتكثيف من التدريبات بهدف مساعدة المتعلم في تجاوزها. وهذه نتيجة تتفق مع ما توصل إليها فتحي فارس في بحثه المشار إليه أعلاه والتي أكد فيه أن المتعلم يعرف النحو (ما وراء اللغة) ومع ذلك فإن أخطائه في العربية كثيرة على نحو يثبت أن تعليم النحو علماً لا يعني بالضرورة تعليم العربية لغة تعبير واستعمال.

٢.٩. التثبت من الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الرئيسية الأولى:

١.٢.٩. مجموعة المعلمين ذوي التصورات الأقرب إلى توصيات تعلمية قواعد اللغة:



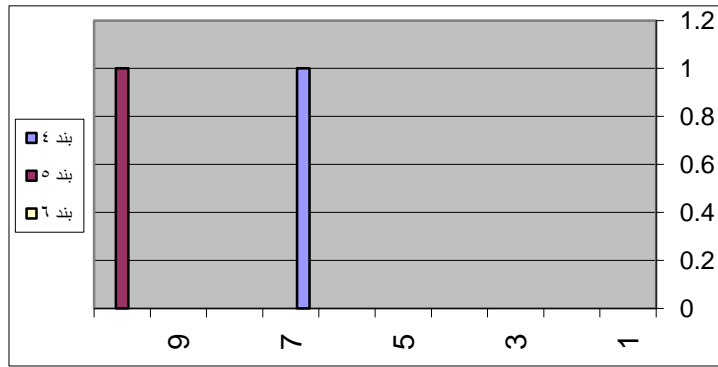
الشكل ٣ : التصورات الأقرب إلى تعلمية قواعد اللغة

أظهر ٦ من ١٠ من المستجوبين تصورات إيجابية جزئياً حول ضرورة توفير جهاز علاجي يتكوّن من وضعيات تحمل المتعلمين على التواصل كتابياً موظفين الحدث اللغوي المستهدف، دون أن يتعرّضوا إلى ذكر مواصفات هذه الوضعيات والتي منها: مقامات أصيلة تخلق لدى المتعلمين الحاجة إلى التواصل كتابياً (بند ٤)، كما وردت تصورات ٦ من ١ منهم كذلك هي الأخرى إيجابية جزئياً حول إمكانية اعتماد النصّ والجمل - على حدّ سواء - تقبلاً وإنتاجاً لعلاج الأخطاء اللغوية، دون الاكتفاء بالنصّ لوحده (بند ٥)، أما البند ٦ والمتعلق باقتراح وضعيات علاجية دالة تحقّق المتعلمين على التواصل فقد تمت الإشارة إليه جزئياً من قبل مدرّسين اثنين حيث ركّزا على دلالة الوضعيّة وأغفلا شرط التحفيز، لذلك اعتبرت تصورات هذا لصنف من المعلمين إيجابية جزئياً نظراً لكونها لم تلبّ شروط الجهاز العلاجي وفق منظور لغوي تواصل يرضى بضرورة

تعهد الظاهرة اللغوية داخل سياق اجتماعي حي حسب الأدوار والتأويا المراد بلوغها، وتدعم هذا نتائج الاختبار الإحصائي (كا) التالي: كا² = 15 بدرجة حرية 2 و في مستوى دلالة 0.05.

يتبين لنا أن قيمة كا² عالية، إذ بلغت 15.0، وتعد قيمة مرتفعة الدلالة مقارنة بكا² الجدولي⁹ (9.0)، مما يدل على أن تصورات هذا الصنف من المدرسين المتعلقة بوضع جهاز علاجي وفق توصيات تعلمية قواعد اللغة تنزع إلى السلبية، إذ انعدم التدخل القاضي بضرورة تعهد الظاهرة اللغوية ضمن سياق اجتماعي حي وكذلك بالسعي (في هذه المناسبة) إلى تمكين المتعلم من الانعتاق من هيمنة "ثقافة الجملة" وإكسابه قدرة نصية تتجلى في التمكن من تلقي خطاب وإنتاجه موظفا الظواهر اللغوية المستهدفة بالعلاج بشكل ملائم

٢.٢.٩. مجموعة المعلمين ذوي التصورات السلبية:



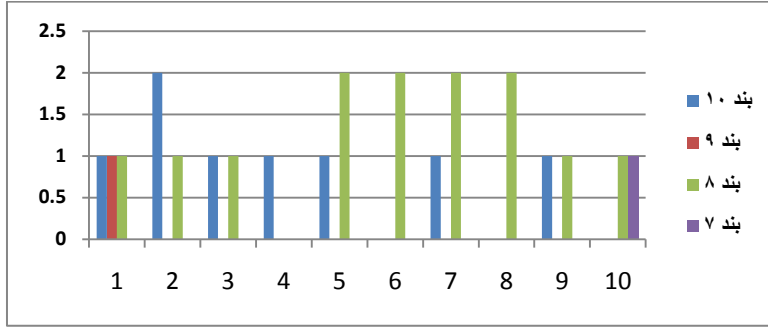
الشكل 4: التصورات السلبية

نلاحظ أن مدرسا واحدا قد أفصح عن تصور إيجابي جزئيا للجهاز المقترح (بند 4) إذ يراه قائما على إعادة بوظيف الحدث اللغوي المستهدف في التواصل كتابيا، ومثل ذلك عددا يتعلّق بإمكانية اعتماد النصّ والجملة - على حدّ سواء - لعلاج أخطاء المتعلمين اللغوية، وعدا ذلك فإنّ التصورات المفصح عنها قد ضيّقت مفهوم قواعد اللغة وجعلت منها مجرد أبنية وأشكال جوفاء بقدّم لتحفظ، فيتمّ التركيز على القاعدة المنظمة للظاهرة من خلال تمارين التعرّف والتطبيق وفي الاعتقاد أنّ تلك هي اللغة. وتتأثر العمليات العلاجية بنفس التصور، إذ تظلّ قواعد اللغة موجّهة إلى تحديد الأشكال اللغوية وتعرّفها وإدراك آليات تعليقها (وحدة نحوية، وحدة صرفية، ثم استخدامها - من جديد - في بناء جمل). وتدعم ذلك نتائج الاختبار الإحصائي التالي: كا² = 8.8 بدرجة حرية 2 و في مستوى دلالة 0.05.

يبين هذا الجدول أنّ قيمة كا² ذات قيمة جدّ عالية، بلغت 48.8 وهي قيمة جدّ عالية مقارنة بقيمة كا² بالنسبة إلى المجموعة السابقة وبكا² الجدولي⁹ (9.0) وهو ما يفيد أنّ تصورات مدرسي هذه المجموعة لوضع جهاز علاجي في قواعد اللغة لاتتوافق وتوصيات تعلمية هذه المادة حيث يتمّ التركيز - مرة أخرى - على القاعدة المنظمة للظاهرة من خلال تمارين التعرّف والتطبيقات الآلية. فدروس قواعد اللغة وتمارينها - خلال حصص التعلّم العادي أو الحصص العلاجية - وإن أعدت جيّدا بقيت ضعيفة الجدوى في إكساب المتعلم القدرة على إنتاج خطاب ملائم للسياق الاجتماعي المتوقّر طالما ظلّ الاستعمال الطبيعي مقصيا من الأنشطة العلاجية، وفي مثل هذه الوضعيات الصعبة يتجلى الفرق واضحا بين الاستخدام والاستعمال.

٣.٩. التثبّت من الفرضيّة الفرعيّة الثّانية للفرضيّة الرّئيسة الأولى:

١.٣.٩. مجموعة المعلّمين ذوي التّصوّرات الأقرب إلى توصيات تعلّميّة قواعد اللّغة:

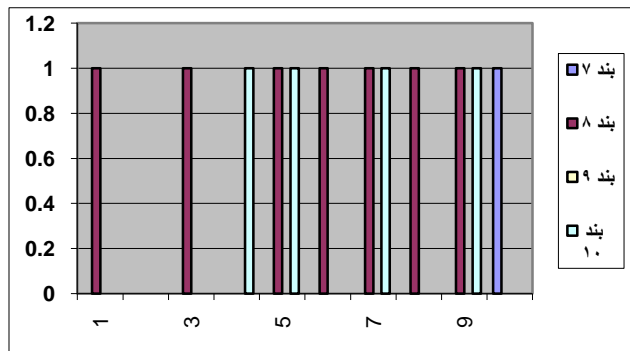


الشكل ٥: التّصوّرات الأقرب إلى توصيات تعلّميّة قواعد اللّغة

نلاحظ أنّ ٤ من ١٠ من المستجوبين قد عبّروا عن تصوّرات إيجابيّة حول ضرورة التّواصل بالعربيّة الفصحى خلال الحصص العلاجيّة (بند ٨)، في حين أبدى ٦ من ١٠ منهم تصوّرات إيجابيّة جزئيًا بإشارتهم إلى: الإدراك السّمي أو البصريّ للظاهرة اللّغويّة (بند ١). وفي هذا الإطار تمكّن مدرّس واحد من الإفصاح عن تصوّر إيجابيّ لتكثيف التّدخلات وفق مختلف الأساليب المعرفيّة موردا ثلاث حالات لذلك: - إدراك قائم على البصر أو السّمع، - الاندفاع، - التأمّل، كما عبّر مدرّس واحد عن ضرورة تكثيف التّدخلات وفق مختلف أنساق التّعلّم (بند ٩) ولكن بالإشارة - فقط - إلى مراعاة سرعة الفهم وبطنه دون التّطرّق إلى مسألة التّدخلات والمواقف البيداغوجيّة الملائمة. فهذا المستوى من التّصوّرات (غير منتظم التّوزيع) يكشف - في معظمه - عن انشداد أفراد هذه المجموعة من المدرّسين إلى مقتضيات الفعل البيداغوجيّ في هذه المناسبة أكثر ممّا يتطلّبها المنطق الدّاخليّ لتعلّميّة قواعد اللّغة. وهذا ما تؤكّده نتائج الاختبار الإحصائيّ: $\chi^2 = 10.94$ بدرجة حرّيّة ٢ و في مستوى دلالة ٥.

نلاحظ أنّ ٩.٩ قيمة مرتفعة الدّلالة مقارنة بـ ٩.٩ الجدوليّة (٥.٩)، وهذا ما يبيّن أنّ تصوّرات أفراد هذه المجموعة من المدرّسين لتسيير الحصص العلاجيّة لا تتطابق تماما وتوصيات تعلّميّة قواعد اللّغة (رغم ما برز من تباين يميل إلى الإيجابيّة في مستوى بعض البنود والأفراد). يتبيّن لنا أنّ كثيرا من الوضعيّات العلاجيّة المقترحة - رغم توفّرها على شرط الدّلالة - تظلّ مصطنعة لاستهدافها الظواهر اللّغويّة الخاطئة بصرف النّظر عن دورها في تحقيق الفهم والإفهام بحسب سياقات بعينها.

٢.٣.٩. مجموعة المعلّمين ذوي التّصوّرات السّلبيّة:



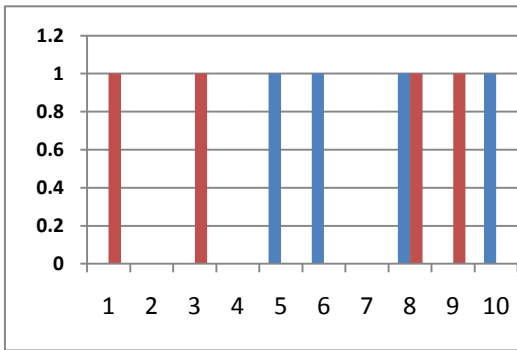
الشكل ٦: التصورات السلبية

تفيد المقارنة بين مختلف بنود هذا الجدول أنّ ١ مدرّسا واحدا قد عبّر عن تصوّر إيجابيّ جزئيّا حول أهميّة المواقف الاتّصاليّة عند تسيير الحصص العلاجيّة (بند ٧)، بالإشارة إلى: وضعيّات من الواقع المعيش، أمّا التّواصل الأفقيّ بالعربيّة الفصحى (بند ٨) فقد عبّر عنه ٧ من ١٠ من المستجوبين بتصوّرات إيجابيّة جزئيّا بذكر عبارات من قبيل: يحسن، من الأفضل، كما أفصح ٤ من ١٠ منهم عن تصوّرات هي الأخرى إيجابيّة جزئيّا حول ملاءمة التّدخلات لمختلف الأنساق التعلّميّة (بند ٩) بالإشارة إلى: مراعاة أخذ درجة الاستيعاب والتّدكّر لدى المتعلّمين، دون التّنصيب عن لوازم ذلك (أهي وضعيّات أم تدخّلات). ولم يبد أفراد هذه المجموعة أيّ موقف يتعلّق بتكثيف التّدخلات وفق مختلف الأساليب المعرفيّة (بند ١٠)، ونتائج الاختبار الإحصائيّ التّاليّ يدعم ذلك: $\chi^2 = 29.3$ حرّية ٢ وفي مستوى دلالة ٠.٠٥.

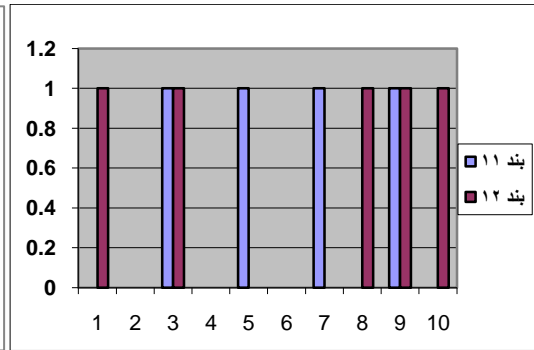
يتّضح لنا أنّ كلّ لها قيمة عالية جدّا، إذ بلغت ٢٩.٦، وهي ذات دلالة مرتفعة جدّا مقارنة بـ χ^2 الجدوليّة (٥.٩). الأمر الذي يعكس محدوديّة إلمام أفراد هذه المجموعة من المعلّمين بأسس اللّاتجانس- خاصّة- المتّصل بالاكْتساب اللّغوي لدى المتعلّم (في ماضيه اللّغويّ وحاضره) من حيث التّموّ الدّلالي (فهم المعنى المتضمّن في الخطاب وإدراك وظيفته الرّمزيّة)، ومن حيث القدرة على التّركيب التّحويليّ (إنتاج جمل وملفوظات وتركيبها وفق قواعد معيّنة يقتضها المقام).

وهذه التّناقضات تطابق وما تطرّق إليها الباحث محرز بالعيد في بحثه المشار إليه أعلاه من أنّ خطأ المتعلّم اللّغويّ هو ظاهرة مرحليّة في مسار طويل من الاكْتساب، يتغيّر التّعامل معه من بحث عن درجة الانحراف عن المعيار إلى نظر في المنطق الدّاخليّ الذي يحكمه، ذلك أنّ نسبة هامّة من الأخطاء ليست إلّا أحد التّجليّات الاستراتيجيةّ للمتعلّم في بَيّنَة معرفته باللّغة، وهو ما يقتضي تعديل المواقف إزاء ذلك واتّخاذ تدابير علاجيّة مراعية لهذه الأسس.

٤.٩. التّثبت من الفرضيّة الرّئيسة الثّانية



الشكل ٨: الممارسات البيداغوجيّة



الشكل ٧: التصوّرات

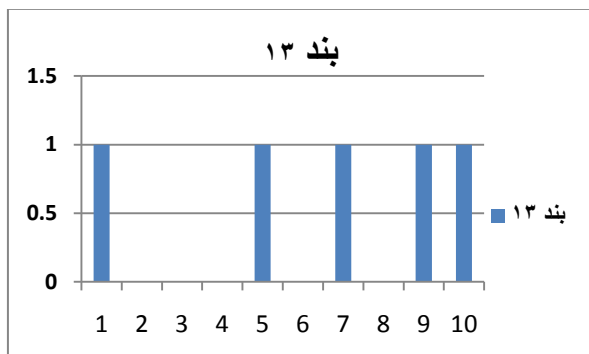
يبين لنا الرّسم البيانيّ المتعلّق بالتصوّرات أنّ ٤ من ١٠ من المستجوبين مازالوا يعتقدون في جدوى الشّروح والتّمارين والتّطبيقات الآليّة رغم إشارتهم إلى ضرورة توفير فقرات ونصوص يهدف محاصرة الظّاهرة اللّغويّة المستهدفة (وإن ورد ذلك باحتشام) (بند ١)، وأشار ٥ نصفهم إلى جعل تلك الفقرات والنّصوص محلّ حوار بين المتعلّمين قصد تعهد الحدث اللّغويّ الخاطئ انطلاقا من ذلك. وقد أبانت الممارسة البيداغوجيّة داخل فصول الدّراسة عن انشداد المعلّمين إلى نحو الجملة، أي العمل على تمكين المتعلّمين- من جديد- من بناء جمل صحيحة بصرف النّظر عن دورها في القدرة على التّخاطب، وهذا نتيجة عمل متمحور حول الجملة المستقلّة والمقطوعة عن سياقها. ويبين الرّسم البيانيّ المتعلّق بالممارسة أنّ ٤ من ١٠ من

المدرّسين الملاحظين يمازجون أحيانا بين الاشتغال على جمل متنوّعة وفقرات قصيرة تتضمن الظاهرة اللّغويّة المستهدفة دون التّخلّي عن الشّروح واسترجاع القواعد المدروسة (بندا ١)، ومثلهم عددا يحملون - أحيانا- متعلّمهم المتعّرين على التّواصل في ما بينهم استنادا إلى ما يطرحه المكتوب المقترح (فقرة، نصّ) من معاني أو قضايا (بندا ٢)، وإن بدا هذا النّشاط ذا ملمح تواصلّي- نسبيّا- فإنّ الظاهرة اللّغويّة المستهدفة بالعلاج كثيرا ما تتعرّض للتّهميش لطغيان مسائل أخرى تتعلّق بالمعنى وفهم المكتوب وهو ما يطرح إشكاليّة الخيارات والتّدخلات، ونتيجة الاختبار الإحصائيّ التّالي تؤكّد ذلك: قيمة $r = 0.84$. بدرجة حرّيّة ٩ وفي مستو دلالة ٠.٠٥.

نلاحظ أنّ قيمة r المحسوبة تساوي ٠.٨، وتعدّ قيمة ذات دلالة عالية مقارنة بر الجدوليّ (٠.٦) بالاستناد إلى جدول: Bravais Pearson r de، ممّا يدلّ على وجود علاقة موجبة بين تصوّرات المعلّمين السّلبية وممارستهم البيداغوجيّة. ممّا يفيد بأنّ المعلّمين يميلون في تصوّراتهم إلى أنّ علاج الأخطاء اللّغويّة يعني إعادة تدريس كلمات وتراكيب وأشكال لغويّة، وجعل المتعلّم - من جديد - عارفا بالقوانين اللّغويّة وقواعدها التي وضعها النّحاة. فالممارسات البيداغوجيّة المطابقة لتلك التّصوّرات في كامل مراحل العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة (من التّعلّم إلى العلاج) لا تنمي لدى المتعلّم إلاّ القدرة على إدراك النّظام الشّكليّ للملفوظات ووصفه في صيغة قواعد وضوابط، وعلى التّحكّم في آليات الكلام وبنيات اللّغة واكتسابه للعدادات اللّغويّة عن طريق التّمرين والتّمهير. ويحيلنا هذا الوضع على قول "أبريك" (1993, J. Abric): "التّصوّرات الاجتماعيّة تشغل ككيان ذي مكوّنين اثنين هما المنظومة المركزيّة والمنظومة المحيطة أو الطّرفيّة (périphérique)، وتختصّ كلّ من المنظومتين بدور محدّد ومكتمل للأخر" (ساملي ١٩٩٩، ص ١٦)، فالنّواة المركزيّة لها خصائصها فهي ذات بنية ثابتة أمام التّغيّر... إنّهاتكوّن من عناصر التّصوّر الأكثر ثباتا والأكثر صمودا أمام التّغيّر، أمّا العناصر المحيطة فهي خطاطات تخضع للنّواة المركزيّة ولكّتها تلعب دورا أساسيا في اشتغال التّصوّرات وحركيّتها كما أنّها على قدر كبير من المرونة.

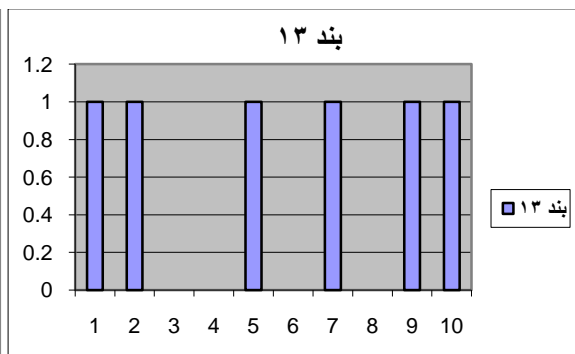
٥.٩. التّثبت من الفرضيّة الفرعيّة الأولى للفرضيّة الرئيّسة الثّانية

الممارسة البيداغوجيّة



الشّكل ١: الممارسات البيداغوجيّة

التّصوّرات



الشّكل ٩: التّصوّرات

ويبيّن لنا الشّكل ٩ المتعلّق بالتّصوّرات (بندا ١٣) أنّ ٦٠% من المدرّسين يعتبرون أنّ تشخيص الأخطاء اللّغويّة ينحصر في تعرّف الأخطاء وتحديد مصادرها مشيرين - إجمالاً - إلى: (عدم إتقان قواعد اللّغة، الارتباك عند الإنجاز، نقص في التّدرب...) فيكون العلاج المناسب- وفق منظورهم - قائما على الإكثار من التّمارين التّطبيقيّة ودعم الآليات، وهو ما تمّ ترجمته عمليّا خلال الحصص العلاجيّة، إذ بيّنا لنا الرّسم البيانيّ المتعلّق بالممارسة البيداغوجيّة أنّ ٥٠% من المدرّسين أوّلوا مصادر الأخطاء كما يلي (بندا ١٣): عدم فهم التّعليميّة، نقص معرفي، عدم امتلاك المعلومة، شرود الدّهن، خلط في

الظواهر اللغوية...، أما بقية المدرّسين فأثروا تحديد ما شاع من أخطاء بهدف تدبّر أنشطة تدارك وتقنيات إصلاح معيّنة. وتؤكد هذا نتيجة الاختبار الإحصائي التالي: قيمة $\chi^2 = 9.6$. بدرجة حرّية مساوية لـ 9 و مستوى دلالة 0.05.

يظهر من خلال نتائج معامل الارتباط أنّ قيمة ر المحسوبة مساوية لـ 0.9، وهي قيمة ذات دلالة عالية جدًا مقارنة بر الجدولية^٧ (0.6)، وهو ما يفيد أنّ العلاقة بين المتغيّرين الواردين بهذه الفرضية: (التصوّرات السلبية والممارسة البيداغوجية) هي علاقة موجبة.

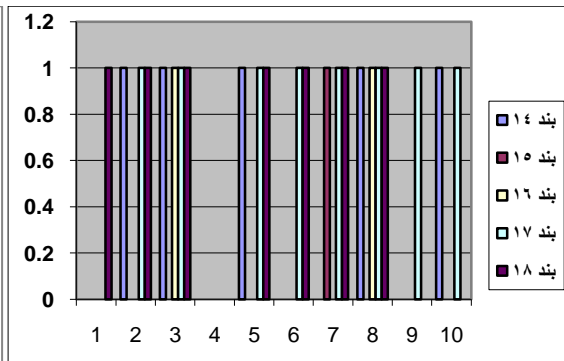
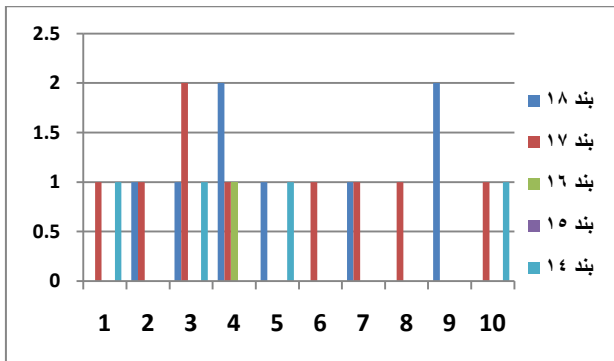
يعكس كلّ ذلك- في أفضل الأحوال- تصوّرًا تبسيطيًا لاكتساب اللّغة عامّة وقواعدها خاصّة، يجعله مشابهًا لتكوين مفاهيم (Concepts) مثلما ورد في الموادّ التعلّميّة الأخرى (العلمية منها - مثلًا-)، وبالتالي فإنّ الحديث عن انحراف القواعد التي بناها المتعلّم "بالنسبة إلى اللّغة الهدف لا معنى له، إذ كيف

يمكن للمتعلّم خرق قواعد لم يتمثلها بعد؟ (Corder، 1979، 41-39)^١.

٦.٩. التثبّت من الفرضيّة الفرعيّة الثانيّة للفرضيّة الرئيسيّة الثانيّة

الممارسة البيداغوجيّة

التصوّرات



الشكل ١: الممارسات البيداغوجيّة

الشكل ١: التصوّرات

نلاحظ من خلال الرّسم البيانيّ المتعلّق بالتصوّرات أنّ نصف المدرّسين يفضّلون أن يستند علاج الأخطاء إلى مصادرها (بند^١)، ولكنّها المصادر ذاتها المذكورة سابقا والتي لا تمتّ بأيّ صلة إلى منطق مسارات الاكتساب اللّغويّ، أمّا استهداف العلاج للحاجات الفرديّة فقد عبّر عنه مدرّس واحد فقط (بند^{١٥}) بتصوّر إيجابيّ جزئيًا بإشارته إلى اختلاف الأخطاء من متعلّم إلى آخر، ويرى مدرّسان إمكانيّة إشراك المتعلّم في إصلاح أخطائه (بند^{١٦})، أمّا التصوّرات المتعلّقة بأجراة العمليّة العلاجيّة فقد أفصح^{٨٠} من ١٠ مدرّسين عن تصوّرات إيجابيّة جزئيًا حول ضرورة تقسيم أفراد الفصل إلى مجموعات صغيرة بحسب الأخطاء المرتكبة (بند^{١٧})، وبنفس المستوى من التصوّرات يرى^٧ من ١٠ منهم ضرورة الشّروع في معالجة الأخطاء السّهلة (بند^{١٨}) دون الإشارة إلى طبيعة الأنشطة اللّغويّة التي تستهدف تعهّد الظّاهرة اللّغويّة في نطاق سياقات متفاوتة كمّا ونوعا. وقد جاءت ممارسة المعلّمين البيداغوجيّة (الملاحظة) داخل فصول الدّراسة متناغمة وهذه التصوّرات التي لم ترتق كلّها إلى المستوى الإيجابيّ، إذ سعى ٤ مدرّسين من ١٠ تمّت ملاحظتهم إلى تقديم أجهزة علاجيّة مستندة إلى مصادر الأخطاء (وفق تأويلهم المشار إليه) (بند^١)، بينما حاول مدرّس واحد تمكين بعض المتعلّمين من أنشطة مخصوصة (بند^١)، كما حمل مدرّس آخر بعض المتعلّمين على مقارنة إنتاجه بالقواعد المدرّسة لتحديد موطن الخطأ

^١ - ذكره محرز بالعيد في بحثه: الأخطاء اللّغويّة في منتج المتعلّمين في نهاية المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، ص ٤٠ / ISEFC / ٢٠٠٢

وتصوبه وذلك ضمن ما قرره من أنشطة علاجية (بند^١)، ونفس النسبة تتعلق بسلوك إيجابي أتاه صاحبه حين صنف متعلميه إلى فئات بحسب الصعوبات المشتركة ضمن كل واحدة وجعل أفرادها يشتغلون على جهاز علاجي مختلف عن البقية (بند^٢)، كما اعتمد مدرّسان مبدأ التدرّج عند إنجاز الأنشطة العلاجية (بند^٣) بدءاً بأنشطة التعرف وانتهاء بإنتاج جمل وفقرات قصيرة بتوظيف الظاهرة اللغوية المستهدفة بالعلاج. وتدعم هذا نتيجة نفس الاختبار الإحصائي المعتمد: قيمة $r = 0.87$. بدرجة حرّية مساوية لـ 9 في مستوى دلالة مساو لـ 0.05.

يتّضح لنا من خلال هذا أنّ قيمة ر المحسوبة مساوية لـ 0.87، وهي قيمة ذات دلالة عالية مقارنة بر

الجدولية^(٠.٦)، وهو ما يبيّن أنّ هناك علاقة موجبة بين متغيّري هذه الفرضية (تصورات المدرّسين للاستراتيجية العلاجية وممارستهم البيداغوجية داخل فصول الدراسة).

يركّز المعلّمون في علاج (بل إصلاح) أخطاء متعلّميهم اللغوية على الأخطاء المشتركة رغم ما ظهر من استثناءات تمّ فيها تضيق النشاط الجماعي إلى حدود الفئات ولكّنها اشتغلت هي الأخرى على ما هو مشترك، وقد انحصرت هذه الأخطاء في ما هو شكلي كأخطاء التصريف أو الإعراب أو الاشتقاق أو التركيب ... ومن الطبيعيّ ألاّ يجعل المعلّم من انسجام الخطاب النصّي خطأ يعالجه ويبحث في مصدره وكيفية تعديله لأنّه لم يستهدفه بالتّقييم أصلاً - على غرار المكتسبات اللغوية الأخرى - بما أنّه لا يوجّه الاختبارات التّقييمية التي يبنمها وجهة تمكّنه من الوقوف على قدرة المتعلّم التّواصلية. كما ظهر جلياً أنّ الخطأ - من منظور المدرّسين - يعدّ إجابة سيئة ينبغي تعويضها بالإجابة السليمة وهو ما جعلهم يقصرون أنشطتهم العلاجية على تصحيح الخاطئ أو توجيه المتعلّمين إلى البديل الصّحيح وتعليله بالعودة إلى القاعدة المعيار ثمّ إتباعه بسلسلة من التّمارين الآلية بهدف التّرسخ وفي الظنّ أنّ ذلك سبيل إلى اكتساب اللّغة وقواعدها والتحكّم فيها. يحدث هذا دون إعادة تنزيل الإجابة الخاطئة في نظام وسطيّ خاصّ أو تدبّر الخطأ في إطار منطق لغويّ كامل، وهذا ما يؤكّد أنّ المدرّسين الملاحظين يفتقرون إلى استراتيجيات عمل واضحة تقوم على تصنيف الأخطاء اللغوية وتحديد مصادرها (وفق منطق الاكتساب اللغوي) واقتراح الحلول العلاجية المؤدّية فعلاً إلى الاستثمار النّاجع للغة ضمن وضعيات إنتاجية تمازج بين مبدأ التّعدّد والاكتساب (الظواهر اللغوية المستهدفة بالعلاج) من ناحية ومبدأ الاستعمال الطبيعيّ في مقامات تواصلية إنتاجية من ناحية أخرى، إذ يحرص أغلب المعلّمين على تصويب ما شاع من أخطاء بشكل آليّ ولو ضمن فئات صغيرة من متعلّمي الفصل الواحد دون مراعاة للأسباب الفردية الكامنة وراء حدوث تلك الأخطاء أو لخصوصيات قواعد اللّغة ومقتضياتها. وهذه النتائج تتماشى وما أشار إليه "فيليب ماريو" Philippe Merieu^١ بقوله: "... ذلك أنّ المهمّ في الطّبّ كما في التّربية يتمثّل في تخطّي التّشخيص للارتقاء إلى مستوى العلاج... ولا يمكن للمعلّم أن يرقى بممارسته التّربوية إلى هذا المستوى إلاّ إذا انتبه إلى قدرات الطّفل وثغراته والعراقيل التي تقف حجرة عثرة أمام تعلّمه..."، وهي من ناحية أخرى متوافقة مع ما ذهب إليه كلّ من فتحي فارس ومحرز بالعيد في بحثهما المذكورين سابقاً، إذ يؤكّد الأوّل^٢ أنّ مجرد تقديم الشّكل الصّحيح يمكن ألاّ تكون الطّريقة الوحيدة ولا أنجح أشكال الإصلاح بما أنّها تقطع على المتعلّم إمكانية اختبار فرضيات أخرى. إنّ محاولة جعل المتعلّم يكتشف الشّكل الصّحيح بنفسه يمكن أن تلون أصلح تكوينيّاً له وللمعلّم في الآن نفسه، ويرى الثّاني^٣ أنّ مثل هذا التّصحيح لا يندمج في نظام المتعلّم اللغويّ لتلك المرحلة، لأنّ من خاصّيات لغته، التي هي بصدد التكوّن، التّقلّب (instabilité)، ففي

^١ - من مقال نشره سنة ١٩٨٨ بعنوان: البيداغوجيا والتّقييم الفارقان، ذكره أحمد شبشوب في: التربية بين التّعليم والتّعلّم/١٩٩٤، ص ١٦١-١٦٢

^٢ - ذكره فارس فتحي في بحثه: الأخطاء اللغوية في منتج المتعلّمين ... ص ٩٧

^٣ - بالعيد محرز، الأخطاء اللغويّة في منتج المتعلّمين ... ص ٤٣

سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى أخرى تفريها من اللغة الهدف. بيد أن هذا الانتقال لا يتم في اتجاه واحد، فقد تشهد نكوصا يتمثل في تجدد ظهور أخطاء مراحل سابقة.

خلاصة :

جرت هذا الدراسة في السياق التربوي التونسي وهدفت إلى معرفة ما إذا كانت توجد علاقة موجبة بين تصورات المعلمين لعلاج أخطاء المتعلمين اللغوية وممارستهم البيداغوجية أو العكس، وبالتالي الوقوف على العوامل الكامنة وراء ذلك في الحاليتين، لذلك اشتغل الباحث على عينة تجريبية تضم مجموعتين من مدرسي وحدة اللغة العربية بالسنة السادسة أساسية بمنطقة السند من ولاية قفصة، تتكون كل واحدة من عشرة (1) أفراد، إحداهما تقترب تصورات أفرادها من توصيات تعليمية قواعد اللغة وعلاج أخطاءها، والأخرى لا تتناسب تصورات أفرادها وذات المسألة، وذلك بناء على ما أدلوا به من إجابات في الاستبيانات الموجبة إليهم. وهما العيّنات اللتان خضع أفرادهما إلى شبكة ملاحظة تم إعدادها لرصد سلوكياتهم البيداغوجية داخل فصول الدراسة. وقد أظهرت النتائج الإحصائية أن علاقة التصورات بالممارسة قد اتخذت في هذه الدراسة وجهتين:

- وجهة بدت فيها تصورات المعلمين السلبية لذات المسألة متوافقة تماما مع ممارستهم البيداغوجية داخل فصول الدراسة.

- وجهة بدت فيها التصورات ذات المنحى الإيجابي لدى البعض منهم غير متوافقة مع ممارستهم البيداغوجية السلبية.

وقد تبين أن ذلك مرده إلى غياب خلفيات تعليم اللغة العربية عن المعلم، فيعتبر قواعد اللغة مجرد مادة مدرسية يعاملها معاملة آية فيتحوّل درسها وعلاجها - على حدّ سواء - إلى درس في اللسانيات وفقه اللغة، ويركز انتباه متعلميه على مظاهر من الأداء لا تؤخذ بعين الاعتبار لحظة الاستعمال. لذلك بات من الضروري تكوين المعلم تكوينا ابستمولوجيا يتعلّق بتعليمية اللغة وقواعدها، أي تمكينه من معارف حول المادة وتاريخها ومضامينها وطبيعتها وتبصيره بالخلفيات النظرية حتى يصبح قادرا على فهم وجه الأهداف والوعي بأسباب التغييرات وعلى تشخيص العوائق والأخطاء التي تعترض سبيل المتعلمين نحو المعرفة فتعطل إنتاجهم وتحّد من أدائهم.

وقد توقّف البحث عند علاج أخطاء المتعلمين اللغوية ولم ينظر في علاج الإنتاج الكتابي كما دة تنصهر فيها كل القدرات اللغوية والتحريرية والتواصلية وحتى الثقافية بالنسبة إلى متعلمي نفس المستوى، كما لم يهتم بدرجة أدنى (الثانية) حيث تكون الظواهر اللغوية أقل عددا وتركيبا لكنّها ذات أهميّة بالغة بما أنّها تندرج ضمن إحدى مراحل النمو اللغوي لدى المتعلم سواء كان ذلك طبيعيا أو مدرسيا، وهما مسألتان جديرتان - بدورهما - بالدراسة.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. البرامج الرسمية للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي/سبتمبر 2004.
2. بالعيد محرز، الأخطاء اللغوية في منتوج المتعلمين في نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، بحث لنيل شهادة الدراسات المعمّقة في تعليمية العربية بالمعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر/2002، باردو - تونس.

3. فارس فتحي. الأخطاء اللغوية في منتج المتعلمين من خلال اختبارات ختم التعليم الأساسي، بحث في نيل شهادة الدراسات المعمقة في تعليمية العربية بالمعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر- باردو- تونس/ 2001.
4. فارس فتحي والشارني مجيد، مداخل إلى تعلمية اللغة العربية .
5. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط 1/ 1994.
6. شبشوب أحمد، التربية بين التعليم والتعلم/ 1994 .
7. Jean-Pierre Pourtois و Huguette Desmet، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة ساسي نورالدين، ط 3/ 2002 .

المراجع الفرنسية:

8. Moscovici, S. (1961). La psychanalyse son image et son public. Paris
9. Le petit Robert de la langue française/2006-
10. 1998- Pédagogie :dictionnaire des concepts clés /
11. La pédagogie différenciée / 2004-HalinaPerzesmycki.

مشكلات الشباب في المجتمع الجزائري (دراسة سوسولوجية لأهم المشاكل التي يعاني منها الشباب الجزائري) د. سمراء غربية/جامعة العقيد أحمد دراية، أدرار، الجزائر

ملخص:

إن أهمية الشباب وتأثيره في الحياة هي انعكاس لحجمه في المجتمع، والذي يمثل ثقلا عدديا واضحا وهو يعتبر امتداد للمستقبل، فلن احسن التفاعل معه وتوجيهه بصورة أفضل كان أدعى للاستقرار في المجتمع، أما اذا ترك وشأنه دون توجيهه، فسيصبح نهبا للصراع واللامبالاة، ويفقد المجتمع احدى طاقاته المختلفة، لذلك يجب معرفة حاجياته، والتعرف على مشكلاته ومساعدته على حلها كي يكون عنصرا فعالا وايجابيا في المجتمع.

مقدمة

نعني بمشاكل الشباب ما يشمل المواقف والمسائل الحرجة المحيرة التي تواجه الشباب فتتطلب منهم حلا، وما يشمل الانحرافات والاضطرابات والأمراض الجسمية والنفسية التي يتعرض لها الشباب فتحدث لهم ضيقا وتقلل من حيويتهم وفعاليتهم وإنتاجهم ودرجة تكيفه مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتختلف المشكلات التي يواجهها الشباب من حيث نوعها ودرجة صعوبتها وحدتها وخطورتها فهناك مشكلات تتعلق بالنمو الجسدي والصحة الجسمية، ومشكلات تتعلق بالنفس والحياة العاطفية، وأخرى تتعلق بالحياة الأسرية والحياة المدرسية.

ومن جهة أخرى فإن هناك مشكلات صغيرة بسيطة يستطيع الشاب حلها بنفسه أو بمساعدة بسيطة ممن حوله، وأخرى كبيرة وخطيرة معقدة تحتاج إلى جهد كبير وإلى وقت طويل من الشاب نفسه، وأحيانا إلى علاج طويل ومساعدة من قبل الأطباء الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، كما أن هناك مشكلات عارضة ومؤقتة، وأخرى ملازمة لمدة طويلة أو دائمة تلازم الشاب طيلة حياته ولا يملك إزاءها إلا أن يتكيف معها.

وكل شاب في هذه الحياة لا بد أن تصادفه بعض المشكلات والاضطرابات والمضايقات في حياته، لأنه لا يمكن لأي إنسان أن يحقق جميع حاجاته وأهدافه ومطامحه بالطريقة التي يريدتها ويرتضيها، والسعادة والصحة الجسمية والنفسية، كلها أمور نسبية لا وجود للمطلقية والكمال التام فيها، والحياة نفسها هي سلسلة من المشكلات يحلها الشاب أو الناس بدرجات متفاوتة في النجاح ولا وجود لحياة بدون مشاكل.¹

¹ عمر محمد التومي الشيباني - الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب - الجامعة المفتوحة طرابلس - 1973.

مرجع سبق ذكره - ص 164.

١ - المشكلات النفسية : وتتركز معظم مشكلات الشباب النفسية حول مشكلات النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة والاستعداد للرشد وتحمل المسؤولية والاستقلال عن الأسرة ، وكل هذه الظروف تؤثر على الصحة النفسية والنشاط العقلي واتجاهات الشباب وعاداته المختلفة ويظهر ذلك في شعور الشاب بالأرق والتعب والاكتئاب والصراع والنسيان وعدم القدرة على ضبط النفس.

والشباب يعاني من صراعات نفسية متباينة مثل الصراع بين الحاجة إلى الإشباع الجنسي وبين التقاليد الدينية والاجتماعية وصراع القيم.¹

فالبحث في موضوع القيم لدى الشباب ضرورية ولازمة على المستويين الفردي والجماعي ، فعلى المستوى الفردي نجد أن المرء بحاجة ماسة في تعامله مع المواقف والحاجات إلى نسق للمعايير والقيم تعمل بمثابة موجهات لسلوكه ، وبديهي أنه إذا غابت مثل هذه القيم ، أو تضاربت ، فإن الشباب يغترب عن ذاته وعن مجتمعه ، ويفقد دوافعه للعمل ويقول انتاجه ويضطرب ، أما على المستوى الجماعي فإن أي تنظيم بحاجة إلى نسق قيمي يشبه الأنساق القيمية الموجودة لدى الأفراد يضمناه أهدافه ومثله العليا وإذا تضاربت أو لم تتضح ، فسرعان ما يحدث الصراع القيمي الذي قد يدفع بالتنظيم الاجتماعي إلى التفكك والانهيار .

كما أن المجتمعات الإنسانية في تكامل بنيتها الاجتماعية تعتمد على القيم المشتركة بين أفرادها ، والتي كلما اتسع مداها بينهم ، ازدادت وحدة مجتمعاتهم قوة وتماسكا ، في حين تضعف تلك الوحدة كلما انحسر مدى تلك القيم بينهم ، بينما قد يؤدي التنافر والاختلاف في القيم إلى صراع بين أعضاء ذلك المجتمع ، غالبا ما يقود إلى تفككه وإلى صعوبة الوصول إلى اتفاق في الأمور المهمة.²

ويعاني الشباب أيضا من صراع المستقبل و اختيار العمل أو الوظيفة أو المهنة ، ونتيجة لذلك يتسم الشباب بالميل إلى التطرف ، وكثرة الاندفاع التحمس، والعمل على تحقيق القبول له من جماعات الأقران والاهتمام بعضوية الجماعات والتجمعات والألعاب الجماعية.

كما تكثر لدى الشباب أحلام اليقظة نظرا لكثرة تفكيرهم في المستقبل والمسؤوليات التي تنتظرهم لتكوين حياة مستقبلية ، وأحلام اليقظة تنشأ عن الفرد في مرحلة الشباب للهروب من الواقع واللجوء إلى عالم الخيال الذي يحقق فيه ما يصبو إليه ويتمناه ، وإذا أسرف فيها فإنها تعد مضبعة للوقت³

ومن أهم مشكلات الشباب النفسية أيضا ما يلي :

* أزمة التعبير:- تمثل أزمة التعبير لدى بعض الشباب محورا رئيسيا لمشكلاته ، فنحن لا نستطيع أن نحدد الأسباب الحقيقية وراء بعض مظاهر سلوكهم أو نضع أيدينا على المحاور الرئيسية التي قد تتدخل وتتشابك في تشكيل بعض اتجاهاتهم وتعمل على تحديد مطالبهم ودوافعهم ، ولعل السبب في ذلك أن بعض الشباب قد لا يجدون مجالا يكتبون من

¹ نورهان منير حسن فهمي- القيم الدينية للشباب من متطور الخدمة الاجتماعية- المكتب الجامعي الحديث - الاسكندرية - ١٩٩٩ - ص ٢٥٧ .

* يعتبر مفهوم صراع القيم من المفاهيم الحديثة نسبيا ، حيث تمت الإشارة إليه في ثنايا الأبحاث النفسية والاجتماعية أثناء الحديث عن ظاهرة الأنومي (اللامعيارية) في كتابات كل من اميل دوركايم ،وتالكوت بارسونز، وروبرت ميرتون .(أنظر مرجع ماجد الزيود).

^٢ ماجد الزيود- الشباب والقيم في عالم متغير - دار الشروق - عمان - ٢٠٠٦ - ص ص (٩٩-١٠١).

^٣ نورهان منير حسن فهمي - مرجع سبق ذكره- ص ٢٥٨ .

خلاله ما يعتقدونه ، أو يعبرون فيه عما يشعرون ، أو أنهم يفتقرون إلى وجود قنوات الاتصال الحقيقية التي من خلالها يعلنون عن مشكلاتهم ويحددونها ، وقد يكون السبب في كل ذلك بدافع توخي السلامة ، حيث الاستماع إلى المشكلات والشكاوى قد لا يجد استحسانا عند البعض ، أو هناك من يرى ضرورة الالتزام بقول الخير والإشادة بكل شيء، و إلا فالصمت أفضل من التعبير الشاكي الذي قد يجرح وجه المسؤول عن الشكوى أو المتسبب.

من هنا تنشأ أزمة التعبير لدى بعض الشباب ، فإما الصمت أو التطرف وكلاهما شر ، حيث أن وسيلة التعامل مع الشباب لا بد وأن تعتمد على الحجة والإقناع والمناقشة الموضوعية الواعية بمشكلاتهم. وقد يقال أن ما نشاهده اليوم لدى بعض الشباب من تصرفات يبدو عليها التطرف ، وإنما مرده أننا لم نقابله بالمناقشة والإقناع ، ولكن قبول بالتسلط والقمع بحيث قد يقوى هذا الفكر المتطرف المعتمد على أفكار واهية على مدى السنين ، لأن طريقة رفضه كانت تعتمد على الضغط والقمع ، في حين أن مقاومته بالإقناع والمناقشة كان يمكن القضاء عليه في لحظات معدودات.¹

* **افتقاد الهوية الذاتية للشباب :** وسبب ذلك البعد عن ثقافة الأمة وتراثها وتقاليدها وعقيدتها² فالشباب تسوده حالة من عدم الرضا بما يجري لشؤون دينه ، وربما لشؤون دنياه ، وهذه مقدمة تمهد له وتخلق له إطارا تنمو فيه مشاعر التوتر والقلق الذي يتعاظم ليصبح قلق وجوديا يتخذ من التراث موضوعا لتأمله ، ومن الطبيعي أن يوقد تأمل الوجود الذاتي إلى تأمل الوجود الاجتماعي ، والوجود الكوني للبحث في شروخ العالم ، والظروف الدافعة إليها ، وفي نفس الوقت البحث عن طريق للخروج من عالم شيرير أو بالأصح طريقا للخلاص³

* **مشكلة الجنس :** وصعوبة تكيف الشباب مع هذه المشكلة ، وعدم وجود التربية الجنسية الصحيحة ، وترجع هذه المشكلة إلى الغزو المرتبط بالاحتلال ، والمفهومات المغلوطة عن الجنس ووظيفته في الحياة ، والمثيرات الخارجية ، والعقبات التي توضع أمام الشباب في الزواج المبكر ، والفراغ الفكري والعقلي والعاطفي والرياضي ، وتوفر أسباب الانحراف لدى الشباب وأخيرا عدم القيام وعجز منتديات الشباب عن أداء دورها.⁴

ويقول "جان جاك روسو" في كتابه 'إميل' أن الغرض الأساسي من تربية إميل أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال في كل أشكاله ، وأن أثبت عواطفه وأذواقه ، وأن أمنع شهواته في الاتجاه نحو الرذيلة ، فإذا تحقق ذلك وجد إميل طريقه إلى السعادة.....

وتتأثر ميول الفرد تأثيرا كبيرا بالميول السائدة في الأسرة ، وقد يعيل الفرد لهوايات تتعارض مع ميول أفراد أسرته إلا أن تنمية ميوله هذه تتوقف على موافقة الأسرة ومدى تشجيعها له ، فليس من الضروري أن تكون هوايات أفراد الأسرة متشابهة ، بل يكفي أن توجد في الأسرة ميول ظاهرة نحو ممارسة الهوايات ، ومن هنا تنشأ مشكلة الفراغ.

* **مشكلة الفراغ :** تتفاقم مشكلة الفراغ للأسباب التالية :

- عدم إثارة الأسرة لميول شبابها نحو القراءة وعدم توفير الكتب .

- عدم تشجيع الأسرة أبناءها للاشتراك في النوادي الرياضية ومراكز الشباب .

¹ سيد صبحي - الشباب وأزمة التعبير - الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - 2001 - صص (109-10).

² فرد ميلسون - الشباب في مجتمع متغير - ترجمة يحيى مرسي عيد بدر - دار الوفاء للطباعة والنشر - 2007 - صص 132 .

³ علي ليلة - الشباب العربي وراثة التغيير من داخل التراث - المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع - الإسكندرية - صص 57 .

⁴ فرد ميلسون - المرجع نفسه.

- عدم تشجيعهم على الابتكار والإبداع .
- انشغال الأهل في العمل طوال اليوم ، مما ينتج عنه عدم متابعة الأبناء وحل مشكلاتهم النفسية.
- الإهمال الجسيم في تربية الأبناء أو التناقض والذبذبة في معاملة الأبناء بين القسوة والضعف والشدة واللين.
- وفاة أحد الوالدين أو كليهما مما يؤدي إلى زعزعة الاستقرار العائلي وشعور الأبناء بالفراغ العاطفي .
- قلة الأخصائيين في مجال رعاية الشباب والتوجيه النفسي والمهني .
- عدم توفير ميزانية مناسبة لبرامج الترويج عن الشباب .
- قلة دور العرض السينمائية والمسرحية الهادفة والمناسبة لأعمار الشباب والميول والاتجاهات.
- قلة المعارض الفنية والثقافية ، والاهتمام بالمهرجانات الرياضية والموسيقية التي يملأها الشباب وقت فراغه.
- ندرة المجلات والصحف التي تعنى بشؤون الشباب وتهتم بحل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، وقلة عدد المكتبات العامة .

وللشارة فإن مشكلة الفراغ تعتبر من أهم المشاكل التي تعاني منها الدول المتقدمة ، لذا سارع علماء الاجتماع بالتضافر مع علماء التربية للتغلب عليها من خلال تقديم أفكار وحلول علمية لمواجهةها.¹

* **العدوانية** : يربط بعض علماء النفس بين العدوانية والجنس ، ويقولون لنا أن انعدام المغامرات العدوانية من حياة الشباب بسبب ما تكلفه لهما الحضارة من طمأنينة ، إنما يتواكب مع هبوط المستوى الجنسي من حيث الرغبة والقدرة على الممارسة ، ويؤكد لنا أولئك العلماء أن الإنسان القديم كان يمارس الجنس وهو في حالة من العدوانية ، وكان الجنس نوعاً من القنص ، بل وأكثر من ذلك ، فالجنس كان مرتبطاً بأكل لحم البشر فكان لحم المرأة للجنس وللأكل في نفس الوقت.²

* **ومن أخطر المشكلات النفسية التي تجابه الشباب في هذا العصر هي الإحساس بضعف الآباء واهتزاز مكانتهم في الأسرة ، فعلى الرغم من أن الكثير من الشباب يكونون التقدير والحب لآبائهم وأمهم فإنهم يكتفون في قلوبهم الكثير من الأسى لما آلت إليه الأسرة الحديثة التي ينتمون إليها وينضمون تحت لوائها بعد عودتهم إلى رحابها كل يوم ، ومشكلة الشباب تبدأ الشباب تبدأ بالشكوى من أنهم لا يكادون يتقابلون مع الآباء لأنهما في العمل أو في مكان آخر. وبالتالي ماذا ينجم عن مثل هذه الأوضاع في نفسية الطفل وقد امتد به العمر إلى الشباب ؟ إنه لا يستطيع أن يحس بالولاء لأحد ، فأبوه مثل أي رجل آخر ، وأمه كأى امرأة أخرى ، وإخوته وأخواته نفس الشيء ، فالجميع في نظره سواء ، وجميعهم لا يرتبطون وجدانياً بقلبه ، إنه لا يحبهم وقد لا يكرههم ، ولذا فإن موقفه من جميع الناس يتسم باللامبالاة ، وهل هناك موقف نفسي اجتماعي أردا من موقف اللامبالاة بين الناس.³**

¹ أحمد عبد الله أحمد العلي - الشباب والفراغ - منشورات ذات السلاسل - الكويت - ١٩٨٥ - ص (٣٥-٤٢).

² سيد صبحي - نفس المرجع السابق - ص ١٩ .

³ يوسف ميخائيل أسعد- الشباب والتوتر النفسي- دار عريب للطباعة والنشر - القاهرة - ٢٠٠١ - ص (٢٠-٢٢).

*الاكتئاب :- الاكتئاب هو عرض الوجود الإنساني ، وخاصة متأصلة فيه ، وأن الإنسان يعاني الاكتئاب ويكابه ، ولكن بدرجات تتباين بتباين ما هو نفسي وما هو وراثي وما هو عقلي وما هو اجتماعي ، وأن الاكتئاب قد يظهر بوصفه تعبيراً عن خيبة الأمل والإحباط في الحياة وفقدان الموضوع المحبوب .

والاكتئاب كمفهوم نفسي يمثل أرضية بحث مشترك لمعظم العلوم الإنسانية وأن علماء النفس والطب النفسي والقياس النفسي قد تناولوا المفهوم بالدراسة والتحليل فتعددت تعريفاته وتنوعت ولكن رغم هذا التعدد والتنوع في القصد من الاكتئاب هناك تعريف موحد " الاكتئاب اضطراب وجداني على المستوى النفسي ، وأنه اضطراب عقلي على المستوى الذهاني لأن الإنسان كائن عضوي نفسي اجتماعي " والاكتئاب يقصد به " الالتصاق بالذات والتشرد في داخلها على حساب الواقع الخارجي حيث يكابد المكتئب الشعور بالانقباض واليأس والحزن العميق والذنب ووهن الاستجابة لحركة الحياة والشعور بالإجهاد والعيش نهبا لتحريفات الذاكرة والواقع ، وقد يدافع المكتئب عما يعانيه بمزاج مرح ، وبحركة لا تعرف التوقف وتوهج فكري ساخر".¹

² فالشباب قد يشعر بالذنب وتأنيب الضمير خاصة الذين أحببت حاجاتهم في هذه المرحلة ، وقد يشعر البعض بالاكتئاب والاشمئزاز وضعف الثقة والميل إلى اليأس والتشاؤم ، وتعتبر مشكلات النضج الانفعالي على قمة قائمة المشكلات النفسية بالنسبة للإناث.

*الإدمان : الإدمان ظاهرة إنسانية ليس لها أرض أو وطن معين فهي توجد حيث توجد العوامل المهيئة لانتشارها نفسياً واجتماعياً واقتصادياً وسلوكياً وديموجرافياً ، ومن ثم فهي ظاهرة متعددة الأبعاد ثرية في محتواها من حيث زوايا الرؤيا إليها.

والإدمان سلوك دافعي يبرئ الفرد لاستعمال عقار معين أو عقاقير معينة ، وأن هذا الاستعمال يصاحبه تغيرات نفسية واجتماعية وجسمية ، وأن انسحاب العقار يؤدي إلى زملة من الأعراض تتباين بتباين نوع العقار.³

ويعرف الإدمان بأنه " التعاطي المتكرر للمواد النفسية ، حيث يؤدي إلى حالة نفسية وعضوية ناتجة عن التفاعل مع المادة المخدرة لدرجة يميل فيها المدمن إلى زيادة جرعة المادة المتعاطاة وتسيطر عليه رغبة قهرية قد ترغمه على محاولة الحصول على المادة النفسية المطلوبة بأي طريقة".⁴

وتعتبر نظرية خفض التوتر لكونغرف⁵ (١٩٩٦) من البدايات في تفسير سلوك الإدمان ، حيث تفيد بأن الإدمان يعمل على خفض التوتر الناشئ عن الضغوطات الاجتماعية والبيئية ، فتناول المخدرات له أثر تخديري يقلل من القلق والتوتر فيعمل كالتعزيز السلبي الذي ينهي الألم ، أما ما جاءت به دراسة كابل وآخرين⁶ (١٩٧٢) من أن الكحول لا تخفي التوتر بل العكس تسبب الاكتئاب والقلق.⁵

¹ محمد ابراهيم عيد - أزمتات الشباب النفسية - مكتبة زهراء الشرق - القاهرة - دت- ص ص (٢٠٥-٢٠٦).

² نورهان منير حسن فهمي - مرجع سبق ذكره- ص ٢٦١.

³ محمد ابراهيم عيد - نفس المرجع السابق - ص ص (١٩٥-١٩٧).

⁴ مصطفى سويف - المخدرات والمجتمع - نظرة تكاملية - سلسلة عالم المعرفة - الكويت - ١٩٩٦ - ص ١٧.

⁵ يوسف عبد الوهاب أبو حميدان - العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع - دار الكتاب الجامعي - الامارات العربية - ٢٠٠١.

والإدمان يتم بالمخدرات الرئيسية التي يساء استعمالها في السوق العالمية ، وهي الأفيونات والكوكايين والحشيش والأمفيتامينات ، وهذه المخدرات يبدو وضعها مستقرا إلى حد كبير في سنوات الألفية الثالثة ، وإن كان الحشيش ينتشر بسرعة لبعض الوقت ، لكنه يعود إلى الاستقرار في أغلب الأوقات .

ولكن هذا لا يعني أن الشباب لا يعاني مشكلة إساءة استعمال الباربيتورات وعقاقير الهلوسة ، فالأولى كانت ضمن المخدرات الرئيسية في حقبة (٩٠*٠) ولكنها لم تعد مخدرا رئيسيا في الألفية الثالثة ، لأن المدمنين في حاجة أكثر إلى التنشيط ، أما عقاقير الهلوسة فظلت على حالها باعتبارها مخدر القلة الذين ينتمون إلى الطبقات العليا أو الفنانين أو الشباب الذين يبتعدون عنها عندما يدخلون مرحلة النضج الكامل¹.

والشباب قد يتعاطى أكثر من مادة واحدة ، إما ليزيد مفعول مادة تعود عليها ، ولم يعد مفعولها قويا كالسابق ، أو لعدم توفرها ، أو بدافع التجريب والفضول ومجارة الرفاق ، أو لتخفيف تأثير مضاد مثل مدمن المنومات الذي يستخدم المنومات ليلا ليستيقظ في الصباح ليزيل الشعور بالكسل والنعاس².

وفي سبتمبر ٢٠٠٠ نشرت الأمم المتحدة على موقعها في الانترنت تقرير مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة عن الوضع العالمي للاتجار غير المشروع بالعقاقير المخدرة لعام ٢٠٠٠ وبين التقرير أن تزايد عدد متعاطي العقاقير المخدرة عن العدد المثبت في تقرير ٢٠٠٠ حيث وصل العدد إلى ٢٠ مليون شخص ويمثل هذا العدد بالمئة من عدد سكان العالم الذين تتراوح أعمارهم بين ٦٤١ سنة³.

*التدخين : عملية تتضمن ورق التبغ في أي صورة من صورته فهو ابتلاع دخان ساخن محمل بعدة مركبات كيميائية بلغ عددها حوالي ٥٠ مركب و أهم هذه المركبات والمواد هي النيكوتين وغاز أكسيد الكربون ، وحمض الأحماض العضوية والمركبات النتروجينية ومع أن معظم هذه المواد سامة وأشدّها ضررا من بعضها يسبب السرطان .

ومن دوافع التدخين : التلذذ بالاستنشاق - الإدمان على النيكوتين - الاعتقاد بأن التدخين رجولة - ارتباط التدخين بمواقف ومناسبات معينة ، واعتقاد الشباب بارتباطه بمواقف الغضب - اعتباره ملئنة اجتماعية ومظهر من مظاهر العصرية والتحضر - رفقاء السوء - كوسيلة لقتل الوقت وملئ الفراغ.

ومن العوامل التي تساهم في تورط الشباب في عادة التدخين هي سهولة الحصول على السجارة - حب الاستغلال - التمرد ومحاولة إثبات الذات⁴.

* العزلة والاعتزاب : وأهم مشكلة في نظر علماء النفس العزلة التي تترتب على ضعفه أمام مجتمع منظم قوي قاهر ، وهي عزلة لا سبيل إلى حلها في تصور هؤلاء إلا بتحقيق نوع من الوحدة الحقيقية القائمة على " الحب والتعاطف والتعاون بين الناس" غير أن هذه الوحدة تبدو مستحيلة بالنظر إلى ضغط المجتمع على الناس ، ودفعهم إلى المسايرة والانصياع ، وهو

¹ محمد فتحي عيد - دور مؤسسات المجتمع المدني في خفض الطلب على المخ - درات - مركز الدراسات والبحوث - الرياض - ٢٠٠٩ - ص (٢٠-٢١).

² عادل الدمرداش - الإدمان مظاهره وعلاجه - سلسلة عالم المعرفة - المجلس الوطني للثقافة والفنون - الكويت - ١٩٨٢ - ص ٢٤ .

³ محمد فتحي عيد - الإرهاب والمخدرات - مركز الدراسات والبحوث - الرياض - ٢٠٠٥ - ص ٧٨ .

⁴ عبد المنصف حسن علي رشوان - ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والطفولة - المكتب الجامعي الحديث - الاسكندرية - ٢٠٠٨ - ص (٩٥-٩٦).

اتجاه لا يؤدي فقط إلى الحيلولة دون تحقيق وحدة حقيقية بين الناس ، و إنما يتسبب أيضا في تعويق نمو ميول الحب والإبداع لديهم ، وهذا تطور مرضي يتسبب في كثير من الانحرافات في المجتمع الحديث .

ويمكن التكلم عن اغتراب الشباب العربي في ضوء حقيقة موضوعية بسيطة وهامة في الوقت نفسه وهي أن شبكة العلاقات والتنظيمات الاجتماعية التي يرتبطون بها لا تقوم على أساس تقدير موضوعي سليم لظروفهم واهتماماتهم وإمكانياتهم ، ولا يسير العمل فيها بحيث يحقق مصالحهم ويرضي طموحاتهم .

فالعامل الذي يتاح للشباب لا يلتقي في أغلب الأحيان مع استعداداتهم وخبراتهم وميولهم وتطلعاتهم بل وقد يتعارض معها ، ومن ثم يصبح العمل نشاطا ثقيلا عن النفس غريبا عنها يمارسه الشخص مرغما فقط من أجل أن يعيش لا من أجل أن يستمتع به ، ويعجز مثل هذا النوع من العمل في مساعدة الإنسان في تفتح إمكانياته وتحقيق ملكاته ، بل أنه يدفع فيه إحساسا بالسلبية تجاه الواقع واتجاها باللامبالاة.

وبهذا الأمر المدمر للعمل على علاقات الشخص بالآخرين فيعزله عنهم بل ويضيعه ضدهم ويضيعهم ضده ، وهذا ما يخلق لديه نوع من عدم التكيف والانحراف¹.

ولقد وصف " ميرتون " أنواع التكيف والانحراف ، وهي الدراسة التي حاول أن يقدم فيها مدخلا نسقيا للمصادر الاجتماعية والثقافية والسلوك المنحرف ، حيث كان هدفه الأول منحصرا في اكتشاف كيف تمارس بعض البناءات الاجتماعية ضغطا على أشخاص معينين في المجتمع للاشتراك في السلوك غير المجارى الثمر من السلوك المجارى ، وهنا تناول ميرتون الأنومي كحالة تشير للموقف الذي تكون فيه الأهداف المحددة ثقافيا غير متوائمة مع الوسائل المتيسرة والمتاحة لتحقيقها ، وعلى نحو ما يدل ميرتون " ينمو الأنومي أو اللامعيارية في مثل هذا الموقف إلى الحد الذي يصبح فيه الإجراء الأكثر تأثيرا من الناحية النفسية سواء كان مشروعا أو غير مشروع ، ويصبح مفضلا نمطيا على السلوك المحدد نظاميا².

وحين تهاوى أحلام الشباب وطموحاته كأوراق شجرة أدركها خريف عاصف بعد عمر جد قصير ، فليس غريبا أن يقف بعضهم موقفا معارضا لعالم الكبار ، وقد يصل بهم الأمر إلى حد التمرد عليه والثورة ضده وأن يبحثوا عن التعويض والسلوى في عالمهم الخاص - عالم الشباب- يحققون فيه ذاتهم ، ويعيشون فيه الحياة على نحو يرضيهم³.

ومن أهم السمات المميزة للشباب الذين لديهم مشاكل نفسية هي :-

- الحساسية الزائدة - عدم النضج الانفعالي - نقص الثقة في النفس - الخشية من المواقف الجديدة - المخاوف المرضية غير الواقعية- نقص المهارات الاجتماعية - توقع حوادث سيئة - الخوف من الامتحانات - شعور غامر بالنقص وعدم الكفاءة - القابلية المرتفعة للانزعاج- اضطراب النوم - الأحلام المزعجة والكوابيس- تعدد الشكاوى الجسمية - الشعور بالتعاسة - العصبية والتوتر - الوسواس- الصداع - سوء الصحة الجسمية⁴.

¹ عزت حجازي - الشباب العربي ومشكلاته - سلسلة عالم المعرفة - المجلس الوطني للثقافة والفنون - الكويت - ١٩٨٥ - ص ٧٤-٧٥).

² السيد علي شتا - باثولوجية العصيان والاعتصاف - المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع - الإسكندرية - ٢٠٠٤ - ص ٢١.

³ عزت حجازي - نفس المرجع السابق - ص ٧٦.

⁴ مایسة أحمد النبال - المراهقة - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية - ٢٠٠٨ - ص ٤٧.

٢- المشكلات الاجتماعية:

يقول روبرت ميرتون أن المشاكل الاجتماعية هي التباين أو التناقض بين ما هو موجود في المجتمع ، وبين ما ترغب مجموعة هامة من هذا المجتمع بصورة حدية أن يكون به ¹.

إن آمال الشباب أنهم يتطلعون بشغف إلى التمتع بأعلى قدر من التعليم الذي توفره الدولة وذلك للالتحاق بعمل مناسب ثم الزواج وتكوين أسرة وما يتطلبه ذلك من العثور على مسكن وتأثيثه ولكن ليست هذه المشكلات هي المشكلات الاجتماعية للشباب ، بل أنهم يتطلعون إلى التمتع بالمكانة الاجتماعية والى الانخراط في معترك الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وبعتراف المجتمع بهم واحترامهم وتقدير آرائهم وقبولهم كأعضاء نافعين ، كما يرغبون في تحقيق الشعور بالانتماء إلى المجتمع وللأسرة مع إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن الذات بالطرق المشروعة والمقبولة خلقيا واجتماعيا ، ويحتاجون إلى تنمية قدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم ، وفي الوقت الحاضر لم يعد مقبولا أن مجتمع من المجتمعات يظل مغلقا على نفسه فان شبابنا ولاشك يرغب في الانفتاح على الثقافات الأوربية المعاصرة ، سواء في شكل رحلات أو زيارات للعمل أو الاطلاع على عناصر هذه الثقافات ، لكي ينهل من مناهلها ويتزود بزادها ، يطمح الشباب في الشعور بالاستقرار النفسي والاطمئنان إلى يومه وغده والى النظرة المتفائلة فيه .

وبطبيعة الحال لا يعاني بالضرورة كل شراب من بعض أو كل المشاكل ، فهناك لاشك من لا يعاني منها ، وهناك من يعاني من بعضها بدرجات متفاوتة ، ومن هذه المشاكل ما يلي: ²

١- المشكلات الأسرية :

تؤكد دراسات عديدة وجود علاقة قوية بين التوافق أو التكيف من جهة وبين الاستقرار في العلاقات الأسرية من جهة أخرى ، ولذلك توجه الدراسات الخاصة بمشكلات الأسرة اهتماما ملحوظا بمشكلات توافق الشخصية بدلا من كونها نظام يقوم على الضبط الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية... ولذلك يعتبر عدم التوافق والصراعات الأسرية شكلا من التفاعل بين الأعضاء الراشدين في الأسرة .

ويبدو أن علاقة الشباب العربي بأسرته تصل إلى نقطة حرجة في بداية الشباب ، لا لتغير ظروف الأسرة بالضرورة ، ولكن لأن الأبوين من جهة ، والأبناء من جهة أخرى ، أصبحوا يرون علاقة كل طرف بالآخر من وجهات نظر مختلفة ، بما يجعل الشباب يشعرون بأن آباءهم وبقية أفراد الأسرة لم يعودوا يفهمون كما كانوا من قبل ، بعد أن تغير الشباب وخرجوا من مرحلة الطفولة وأصبح لهم تفكيرهم الخاص بهم ، و بدأوا ينطلقون إلى الاستقلال عن الأسرة ويثورون على السلطة الأبوية ، وكل من يمثلون السلطة ، بعد أن أصبح هناك هوة كبيرة تفصل بينهم ³.

فالعلاقة بين الآباء والأبناء إذا اتسمت بالتسلط والسيطرة غير المرنة من جانب الآباء ، عاش الابن إحساسا بفقدان الأمن والثقة بالنفس ، ومحاولة استقبال هذا التسلط بالتمرد والعصيان أو السلبية ، وينعكس هذا كله على توازنه

¹ محمد عاطف غيث و اسماعيل علي سعد- المشكلات الاجتماعية - دار المعرفة الجامعية - الأزاريطة - ٢٠٠٣-ص ٨٦.

² عبد الرحمن محمد العيسوي - مشكلات الشباب العربي المعاصر- الدار الجامعية - مصر - ١٩٩٢- ص ص (٤٦-٤٧) .

³ محمود المهدي - ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في رعاية الشباب - المكتب الجامعي الحديث- الاسكندرية- ٢٠٠٢- ص ص (٣٠٦-٣٠٧)

الاجتماعي والنفسي داخل أسرته ، وبالتالي داخل مجتمعه ، وهو غير قادر على تمثيل حدود ومعايير مستويات السلوك ، ومن ثم يختلط الأمر

عليه بحيث ينمو مفتقدا القدرة على تحمل الاحباطات وتضعف قواه الاجتماعية لمقاومة أي انحراف¹.

فللخلافاً الأسرية أثرا بالغا في وجود المشاكل لدى الشباب وعلينا أن نوفر لهم ما عجزت الأسرة على تحقيقه من إشباع لهم من حاجات أساسية ، سواء كانت جسمية أو نفسية أو ثقافية أو اجتماعية كنتاج لواقع اجتماعي اقتصادي تعائشه الأسرة في إطار ظروف اجتماعية أشمل دفعت الشباب كل الوقت بعيدا عن رعاية وحماية الأسرة ، وحتى تمارس أنواعا من الأنشطة لإشباع حاجاته من أجل البقاء مع الآخرين والتكيف معهم فلا يتعرض للخطر والحرمان والاستغلال².

٢- الفقر: والفقر عنده دلالات متعددة منها :

* الفقر الاجتماعي: وهو لا يعني عدم المساواة الاقتصادية الناتجة عن نقص الدخل والممتلكات وانخفاض مستوى المعيشة ، وإنما يشمل أيضا عدم المساواة الاجتماعية والشعور بالنقص والاستغلال .

وهنا يكون الفقر نسبيا لا يقاس بمستوى معين من الدخل أو حجم الملكية .

* العوز والحاجة : ويقصد به فئة من الناس غير القادرين على تأكيد وجودهم على المستوى التقليدي الذي يعتبر أدنى مستوى دون أي مساعدات خارجية في أي وقت من الأوقات ، فهو يحدد المستوى الأدنى الذي يؤدي بالإنسان إلى الهاوية كما يحدد نموذجا للعلاقات الاجتماعية التي تشير إلى من هم المحتاجين الذين يطلبون المساعدة ومن الذي يساعدهم .

* الفقر الأخلاقي: يحدد مكانه في نسق القيم في المجتمع أو في أحد جماعته الفرعية ، ويشير هذا المعنى إلى إذا ما كان الفقر مقبولا أخلاقيا وإلى المكانة التي يشغلها الفقير وتحول دون استمتاعه³

والفقر على العموم يعني بأنه مستوى معيشي منخفض لا يفي بالاحتياجات الصحية والمعنوية والمتصلة بالاحترام الذاتي لفرد أو مجموعة من الأفراد ، وبالتالي فهو الحالة التي يكون فيها الشاب عاجزا عن الوفاء بتوفير متطلبات الغذاء ، الملابس ، المأوى الضروري لنفسه⁴.

ونستطيع القول أن الفقر هو سبب كل المشاكل ، فقد يؤدي إلى السرقة التي هي سلوك يعبر عن حاجة نفسية ، ويمكن التعرف عليه في ضوء دراسة شخصية الفرد وطرق تكوينها ، وهي إما وسيلة لإثبات الذات وربما تكون تعبيراً للتملك والاستمتاع بالقوة ، وقد تكون صورة من صور الإضراب النفسي .

والدافع للسرقة هو الحرمان الذي يعاني منه بعض الشباب من أشياء ليس بمقدورهم الحصول عليها بسبب الفقر ، أو حاجة ملحة لا يستطيعون إشباعها ، فيدفعهم ذلك إلى السرقة مهما كانت حتى وإن كان القتل يحقق هذه الحاجة⁵.

¹ سحر عبد الغني - الأطفال وتعاطي المخدرات - المكتبة المصرية - الإسكندرية - ٢٠٧ - ص ٢٠٢ .

^٢ خالد الزواوي - الشباب والفراغ ومستقبل البحث العلمي - مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع - الإسكندرية - ٢٠٠٨ - ص ٤٥ .

^٣ بلقاسم سلاطونية وساميه حميدى - العنف والفقر في المجتمع الجزائري - دار الفجر للنشر والتوزيع - القاهرة - ٢٠٠٨ - ص ٨١ .

^٤ نفس المرجع - ص ٨٣ .

^٥ أحمد علي بدوي محمد - في نمو الإنسان وتربيته - العلم والإيمان للنشر والتوزيع - الإسكندرية - ٢٠٠٨ - ص ص (١٨٧ - ١٨٨) .

والقتل من أخطر جرائم الاعتداء على النفس ، أو ما تطلق عليه القوانين الجنائية الحديثة-جرائم الأشخاص- بل هو أقصى ما يصل إليه الاعتداء على النفس من خطورة ، وهو إزهاق الروح من أجل الحصول على المال (مثلا) ولذلك فقد حرمته جميع الشرائع السماوية منها والوضعية قديما وحديثا وفرضت له عقوبات صارمة .

وكما قلنا سابقا أن دوافع القتل قد تكون أثناء مرور الشباب بذائقة مالية والهدف هو الحصول على المال ، الانتقام ...¹

٣- المشكلات الدراسية:

وإذا نظرنا إلى المشكلات الدراسية التي يعاني منها الشباب ، فسنجد لها خطورة وأهمية لا تقل عن غيرها من أنواع المشكلات الأخرى ، حيث أن المدرسة ما هي إلا مجتمع صغير نستطيع من خلاله أن نعد الشباب لفهم فلسفة المجتمع الكبير والتعاون في تحقيق أهدافه ، وذلك عن طريق تعاون الأفراد وتضامهم داخل المجتمع المهربي على أسس وطيدة من العلاقات الإنسانية التي تسعى المدرسة إلى تكوينها بين الشباب بعضهم البعض ، وبين الشباب ومدرستهم وعندئذ يشب التلميذ ويصبح مواطنا صالحا مستعدا للتضامن والتعاون داخل المجتمع الكبير .

ولكن كثيرا ما نجد الشباب يعانون من أنواع مختلفة من المشكلات الدراسية التي قد تعوق استفادتهم التعليمية التي تقدمها لهم المدرسة ، بل قد تعوق توافقهم مع المجتمع.²

ومن هذه المشاكل نجد ضعف الدافعية للدراسة ، لذلك نجد الشباب الذين لديهم هذا المشكل لا يبذلون جهدا يتناسب مع إمكاناتهم وتدني التحصيل يبدأ في وقت مبكر وغالبا ما يزداد سوءا إذا لم تتم معالجته بفاعلية و وفي الجامعات مثلا يصبح كثير من الطلبة ضعيفي التحصيل أشخاصا غير مسؤولين ، لا يلتزمون بمواعيدهم ويمهرون من الدراسة ويقدمون واجباتهم المدرسية متأخرين ، أو لا يقدمونها أبدا ولا يؤدي شعورهم بالإحباط أو الصراع إلى استثارتهم بشكل ايجابي لحل المشكلة بل يؤدي إلى ضعف الدافع نحو مواجهتها.³

ونجد هؤلاء الشباب تتكون لديهم عادات سيئة على المدى البعيد ، سواء كان عاملا ، بطالا متزوجا أم لا ، للأسف الشديد هي التهرب من المسؤولية والتواكل والاعتماد على الغير .

فكثيرا ما نلاحظ أن بعض الموظفين الشباب يتفننون في التهرب من تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم ، معتقدين أن ذلك نوع من الذكاء ، وكأن الإفلات من القيام بالعمل كسب كبير وانتصار .

وهناك من يفرض حتى الترقية إلى منصب أعلى حتى لا يتحمل مسؤوليات رئاسية ، أو قيادية أو إشرافية ، وهناك من يرفض القيام بالأعمال الإضافية حتى تلك التي يتقاضى عنها أجرا إضافيا .

¹ محمد حسن غانم - علم النفس والجريمة - الدار الدولية للاستثمارات الثقافية - القاهرة - ٢٠٠٨ - ص ٢٦٥ .

² محمد محمود المهدي - مرجع سبق ذكره - ص ٣١١ .

³ تشارلز شيفر و هوارد ميلمان - مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها - ترجمة نزيه حمدي و نسيم داود - دار الفكر للنشر والتوزيع - عمان - ٢٠٠٨ - ص ٥٤٠ .

وأيضاً تتكون لدى هؤلاء الطلاب هذه العادة السيئة ويرفضون الوفاء بالمسؤولية الملقاة عليهم ، وهي اكتساب العلم والمعرفة والتزود بالعلم ، ويهملون حتى يتخلفون ويرغمون الأسرة على أخذ الدروس الخصوصية التي تثقل كاهلها وتعرقل مواردها¹.

ومن مشكلات الشباب في الدراسية التفكير بالأمور الجنسية ، وذلك لعدم التحكم في الدوافع الجنسية ، والتفكير المستمر في الجنس الآخر .

والتي من أسباب هذه الدوافع انتشار الزواج العرفي أو السري وهو الزواج غير الوثق ويتم بإيجاب وقبول بين الطرفين الزوج والزوجة من خلال ورقة عرفية . وأهم أسبابه :-

- ضعف الشباب أمام سلطة الغريزة الجنسية .
- عدم التكافؤ الاجتماعي والاقتصادي بين مستوى الشباب .
- عدم توفر مسكن مناسب بإيجار معقول وبدون مقدم .
- التكاليف الباهظة للزواج والشباب ما زال في طور الدراسة².

ومن المشاكل أيضاً الشرود وضعف الذاكرة ، والإجبارية في دراسة تخصص غير مرغوب به ولا يميل إليه ، وكثيراً ما يفشل الشباب في دراسة التخصص الذي فرض عليه ، وهنا ينشأ الشعور بالخيبة واليأس ، وكذلك مشكلات الخوف والقلق من الرسوب وعدم الحصول على الدرجات المطلوبة ، التي يترتب عليها عدم اتجاه الشباب الوجهة الدراسية المناسبة ، ومخاوف الرسوب والقلق على الدرجات يعتبر من أهم وأكبر العوامل المسببة للفشل الدراسي ، ولذلك لا يستطيع الشباب تأكيد ذواتهم لأن ذلك يتوقف على مستوى النجاح المناسب³.

ومن الملاحظ أن الشباب لا يجد في المواد الدراسية في المدارس والجامعات مواداً مشوقة أو محببة إلى نفسه ، مما يؤدي إلى بحثهم عن أفكار مستوردة وسلوك منحرف يعتنقونه .

وقد انتشر في الآونة الأخيرة تكديس الشباب في الشوارع ، وممارستهم للسرقة والإدمان في بعض الأحيان ، ولا شك أن هذا ناتج عن فشل الأسرة وفشل العملية التعليمية في نفس الوقت⁴.

٤- البطالة : إن البطالة مشكلة اقتصادية واجتماعية تعاني منها معظم البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء ، ولقد برزت ضمن المشكلات التي تحاول السياسات والخطط الاقتصادية والاجتماعية مواجهتها ووضع الحلول لها ، ولا تقتصر آثار البطالة على النواحي الاقتصادية فقط بل تتعداها إلى النواحي الاجتماعية والسياسية .

¹ عبد الرحمن محمد العيسوي - مشكلات الشباب العربي المعاصر - مرجع سابق - ص ص (٤٨ - ٤٩) .

² عبد المنصف حسن علي رشوان - مرجع سبق ذكره - ص ١٠٠ .

³ محمد محمود المهدي - مرجع سبق ذكره - ص ٣١٣ .

⁴ طارق السيد - الانحراف الاجتماعي - مؤسسة شباب الجامعة - الاسكندرية - ٢٠٠٨ - ص ١٦٠ .

وتكتسب مشكلة البطالة خطورتها من الاعتبارات التالية:

- أن عنصر العمل يتميز عن بقية عناصر الإنتاج بأنه يمثل وسيلة الإنتاج والغالبية منه في آن واحد، وعليه فالبطالة تمثل من ناحية إهدار لموارد المجتمع ، كما أنها تعد من ناحية أخرى مؤشرا لفشل النظام الاقتصادي في إشباع احتياجات سكانه ، ومن ثم في تحقيق مستوى مرتفع لرفاهية الفرد .

- إن الشباب إذا ترك عاطلا تندهور إنتاجيته ويقل عمره الإنتاجي .

- إن الشباب العامل العاطل (البطالة المقنعة) يؤثر على إنتاجية رأس المال البشري والمادي إذ يمارس توفيراً سلبياً .

- تؤدي البطالة إلى كثير من المخاطر السياسية والاجتماعية ، فالاستقرار السياسي للدولة مرهون بمقدرة الدولة على خلق فرص عمل .

- للبطالة آثار اجتماعية وسياسية لا تقل خطورتها عن الآثار الاقتصادية كضعف الولاء والانتماء للمجتمع ، كذلك زيادة المشكلات الأسرية واضطراب العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها.

والبطالة تعني الشعور بعدم الأمن ، وفقدان الفرد الأمل في المستقبل له ولأسرته ، حيث يصبح المستقبل غامضاً ، وأن عدم العمل شعور محطم بسبب الخزي للفرد ويؤدي إلى الإحساس بالعجز ، فالأمر يتعلق بكبرياء الفرد وفخره وثقته بنفسه.¹

إن ظاهرة البطالة التي تجتاح بعض الدول تدعو إلى الاهتمام باستغلال وقت فراغ العاطلين عن العمل ، وضرورة توفير فرص العمل المناسب لهم خشية انحرافهم في مسالك تؤدي إلى الرذيلة والجريمة. وهناك بطالة عادية وهي عدم القدرة على توفير العمل للقادرين تتناسب وتخصصاتهم مما يدفعهم إلى الضيق بالعمل والتبرم منه.²

ولا نستطيع أن نغفل في هذا المجال التحليل الذي وضع طبيعة التكوين وارتباطه بالنسق الاقتصادي حيث تم الكشف عن العلاقة بين التكوين وسوق العمل ومشكلات البطالة وعلاقات العمل وما يربطها من ظواهر صراعية متنوعة وهذا للاعتقاد السائد أن تخطيط وتنظيم أي دولة يقوم على المتابعة المنظمة للموارد البشرية وتكييفها للظروف والمستجدات البيئية فالتكوين الدائم يتطلب تغيير إجراءات التكوين التي تسمح بخلق ظروف عمل جديدة والقضاء نوعاً ما على مشكل البطالة.³

فالتكوين يلعب دوراً رئيسياً على مستوى سوق العمل باعتباره ميكانيزماً لخلق نوع من الانسجام والتناغم بين احتياجات الاقتصاد من اليد العاملة والقادمين الجدد إلى سوق العمل .

فالتكوين يسمح بخلق النظام أي نوع من التوازن بين العرض الكمي والكيفي في اليد العاملة والطلب عليها وهنا تبرز الأدوار المهمة التي تقوم بها مراكز التكوين باختلاف أنواعها سواء كانت مهنية أو تاهيلية أو عسكرية في هذه العملية

¹ محمد علاء الدين عبد القادر - البطالة - منشأة المعارف - الإسكندرية - ٢٠٠٣ - ص ص (١٠-١١).

² أحمد عبد الله أحمد العلي - مرجع سبق ذكره - ص ٢٦.

³ - Claud Dubar - La formation professionnelle continue Op-Cit.pp.114-115

الاجتماعية الاقتصادية اخذين بعين الاعتبار أهميتها من حيث تكوين الشباب البطال وتزويدهم بمعارف جديدة تمكنهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية ومسايرة وتيرة التنمية.¹

وهناك محاولات حديثة نسبيا سعت إلى تفسير استراتيجيات التكوين في ضوء عمليتا التخطيط والتنظيم فلقد اهتم بيسنار وليفطار بتحليل العلاقة بين التكوين والاقتصاد وأوضحا أن التكوين هو عامل النمو الاقتصادي كما انه استثمار لتوفير الاحتياجات الاقتصادية.²

كما اهتم الدارسون في علم الاجتماع بابرار العلاقة المتبادلة بين التكوين والتنمية ولقد تمحورت جل أعمالهم حول العلاقة بين التأهيل والتكوين والتنمية الاقتصادية وتكوين العاطلين عن العمل لإدماجهم في العملية التنموية الشاملة.

فقد افترض هؤلاء أن نظام التكوين يرتبط بطبيعة النظام الاجتماعي ودرجة التقدم الاقتصادي وان خصوصية أي تكوين تعكس خصوصية المجتمع المعني.³

وللبطالة آثار كثيرة على الشباب منها :

* الآثار النفسية :

- تؤدي إلى نشوء إحباط نفسي سيء لدى العاطل وتخلق لديه جوا نفسيا مضطربا ، إذ تخلق لديه عدم الثقة في النفس والآخرين وعدم الإيمان بالمستقبل وفقدان الأمل .

- تؤدي إلى قتل الطموح والنبوغ وظهور الإحباط النفسي لدى الدارسين .

* الآثار الخلقية :

- تؤدي البطالة إلى الانحراف الخلقى ، وعدم قيام العاطل بالسلوك القويم طبقا للتعاليم الدينية – التسول ، السرقة ، النصب، الرشوة.

* الآثار الدينية :

- تؤدي البطالة إلى عدم الاستقرار في أداء الشعائر الدينية ، إن لم تجعله لا يؤديها تماما ، لأن فكره وعقله مشغولان بالبحث عن عمل ، بل ومن الممكن أن تؤدي البطالة إلى الكفر ، لأنها تؤدي إلى الفقر وهذا الأخير بدوره يمكن أن يؤدي إلى الكفر .

* الآثار الاجتماعية :

- البطالة ينتج عنها انتشار العنوسة نظرا لعدم إنشاء أسر جديدة ، لأن الأسرة (أي الزواج) يحتاج إلى مؤونة وتكليف والشخص العاطل عن العمل لا يملك ذلك.¹

¹ لمزيد من المعلومات انظر Cf Goguelin(p)et Léon(A)la formation continue des adultes.Paris P.U.F.1970. Besnard (p) et Lhtard(B)La formation continue –Paris.PU.F.1976-p33

² Abdelmalek-The concept of spectificity.in.civilisation and culture.CULTURE.volume 5°N2.1978P175.

٣- المشكلات العاطفية :

من أهم المشكلات التي يعاني منها الشباب أيضا هي المشاكل العاطفية ، فهذه المرحلة تتضمن مرحلة المراهقة وما قبلها وما بعدها ، فإن الحب في هذه المرحلة يعد حاجة أساسية لتحقيق الذات والاستقرار الانفعالي ، والحب بالنسبة للمراهق يعني الحنان والقبول داخل الأسرة أولا ، ثم أقرانه ثانيا ، وإذا افتقد الشباب الحب فإنهم يحسون بالضياع وفقدان الحماية ويشعرون بالكآبة والحزن .

وكل شاب في بداية هذه المرحلة يبحث لنفسه عن مكانة بين زملائه ويسعى جاهدا لكي يحب ، ويحب عندما يشعر بالسعادة والرضا ، يقبل على الحياة آمنة ومطمئنا بعد أن وجد القبول والحنان والحب بين من يحيطون به.

وفي هذه المرحلة تزداد عناية الشباب بأنفسهم وتترك خبراتهم العاطفية بصماتها على توقيفهم في المدرسة أو تعثرهم فيها ، ويصاب بعضهم بصدمات حقيقية بعد الزواج ممن يحبون .

فتصرفات الشباب في هذا المجال تجارب أولوية في ميدان جديد عليهم ، تصدر عن أحاسيس عارضة غير محدودة .

ومن أهم المشكلات العاطفية في مرحلة الشباب مشكلة الزواج المبكر وسوء التكيف ، خاصة الفتاة التي تتزوج برجل أكبر منها سنا دون حب أو اقتناع وتحرمها عائلتها من متابعة دراستها وليس لها الحق في الاختيار أو تقرير المصير ، وتبقى الفتاة ضائعة ومظلومة وتجد صعوبة في تحقيق الذات والتكيف والسعادة .

وبالنسبة للشباب الذين يتزوجون مبكرا في هذه المرحلة قد يعانون من الحب غير المتكافئ الذي ينتهي بالانفصال².

* العاكسات :

المقصود بها ما يقوم به الشباب من العبث في استخدام الهاتف وشبكة الانترنت والاتصال على خطوط الآخرين بهدف الإزعاج أو محادثة السيدات ومغازلتهم وكم من الفتيات قد وقعن في هذا الفخ واستجبن لوعود وإغراءات الشباب على الخط الآخر.

والمعاكسات الهاتفية تصدر من الشباب الذكور والإناث إلا أنها من جانب الذكور أكثر منها من جانب الإناث ولعل أهم الأسباب المؤدية لها:

1- انعدام الرقابة من قبل أولياء الأمور فكثير من الأسر تمنح ابنتها الثقة المطلقة في تصرفاته بل قد يكون له خط هاتفي خاص به في حجرته الخاصة.

2- وجود المؤثرات الخارجية مثل مشاهدة الأفلام والتأثر بما يشاهدونه من إثارة جنسية.

3- وجود وقت الفراغ وعدم إشغاله بالنافع المفيد.

4- تزيين قرناء السوء لهذا الأمر واعتباره من الأعمال التي يتباهون بها بين أقرانهم.

5- حب الشباب للإثارة والمغامرة يدفعهم لولوج هذا الباب على ما فيه من أخطار.

^{٤٦} أسامة السيد عبد السمیع - مشكلة البطالة في المجتمعات العربية والإسلامية - دار الفكر الجامعي - الاسكندرية - ٢٠٠٧ - ص ٤٧ -

(٤٩).

^٢ محمد محمود المهدي - مرجع سبق ذكره - ص ٣٠٣ - ٣٠٤).

وقد كان لهذا الأمر انعكاساته الضارة على الشباب خصوصاً والمجتمع عمومًا ومن ذلك الظواهر والآثار التالية:

- 1- تقصير الشباب في التحصيل العلمي نتيجة لإضاعة الوقت في العبث بجهاز الهاتف.
- 2- حدوث العديد من الاضطرابات النفسية لدى الشباب المعاكس تفقده هدوءه واتزانه بل قد تدفع به إلى ارتكاب الفاحشة والعياذ بالله.
- ٢ - وقوع كثير من الفتيات في الشَّرْك الذي ينصبه لهن الشباب المعاكس وبالتالي قد تقع في ما يفقدها شرفها وكرامتها والواقع يشهد على ذلك.¹

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه يتبين أن الشباب هم أساس الأمة ، وعليهم تقع مسؤولية قيادتها إلى الرقي و الازدهار ، لأنهم مصدر التغير المجتمعي ولهم الدور الأهم في تحقيق التكامل في النسق العام ، وبإصلاحهم يصلح المجتمع ، وبانحرفهم يختل التوازن فيه باعتبارهم طاقات هائلة مما يضع على عائق الدولة تحدي تجاه هذه الفئة لكي تشبع حاجاتها وتحل مشكلاتها وتحقق تطلعاتها حتى تستفيد من جهودها في تحقيق التنمية ، لذا كان من الضروري توفر الخدمات الأساسية اللازمة لتميز شخصيتهم وضمن مشاركتهم الايجابية في الأنشطة التي تدعم الاتجاهات والقيم المجتمعية الايجابية ، ولذلك تم توضيح أهم ما يميز هذه الفئة - الشباب - من خصائص وما يتطلبون من احتياجات يسعى المجتمع إلى إشباعها ، وما يواجهونه من مشاكل سواء نفسية أو اجتماعية أو عاطفية .

قائمة المراجع:

- ١- عمر محمد التومي الشيباني - عمر محمد التومي الشيباني - الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب- الجامعة المفتوحة طرابلس- ١٩٧٣.
- ٢- نورهان منير حسن فهمي- القيم الدينية للشباب من متطور الخدمة الاجتماعية- المكتب الجامعي الحديث - الاسكندرية - ١٩٩٩.
- ٣- ماجد الزبود- الشباب والقيم في عالم متغير - دار الشروق - عمان - ٢٠٠٦ .
- ٤- سريد صبحي - الشباب وأزمة التعبير- الدار المصرية اللبنانية - القاهرة- ٢٠٠١.
- ٥- فرد ميلسون- الشباب في مجتمع متغير - ترجمة يحي مرسى عيد بدر - دار الوفاء للطباعة والنشر - ٢٠٠٧..
- ٦- علي ليلة- الشباب العربي وراة التغيير من داخل التراث - المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع - الإسكندرية - ٢٠٠٥ .
- ٧- أحمد عبد الله أحمد العلي - الشباب والفراغ - منشورات ذات السلاسل - الكويت - ١٩٨٥ .
- ٨- يوسف ميخائيل أسعد- الشباب والتوتر النفسي- دار عريب للطباعة والنشر - القاهرة- ٢٠٠١.
- ٩- محمد ابراهيم عيد - أزمت الشباب النفسية - مكتبة زهراء الشرق - القاهرة - دت.

^١ خالد الجريسي - انحراف الشباب - دن- الرياض - ١٤٢٠- صص (٣-٤).

- ١٠- مصطفى سويف - المخدرات والمجتمع - نظرة تكاملية - سلسلة عالم المعرفة - الكويت - ١٩٩٦ - ١١ - يوسف عبد الوهاب أبو حميدان - العلاج السلوكي لمشارك الأسرة والمجتمع - دار الكتاب الجامعي - الامارات العربية - ٢٠٠١
- ١٢- محمد فتحي عيد - دور مؤسسات المجتمع المدني في خفض الطلب على المخدرات- مركز الدراسات والبحوث - الرياض - ٢٠٠٩.
- ١٣- عادل الدمرداش - الإدمان مظاهره وعلاجه - سلسلة عالم المعرفة- المجلس الوطني للثقافة والفنون - الكويت - ١٩٨٢.
- ١٤- محمد فتحي عيد - الإرهاب والمخدرات - مركز الدراسات والبحوث - الرياض - ٢٠٠٥ .
- ١٥- عبد المنصف حسن علي رشوان - ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والطفولة - المكتب الجامعي الحديث- الاسكندرية- ٢٠٠٨.
- ١٦- عزت حجازي - الشباب العربي ومشكلاته - سلسلة عالم المعرفة - المجلس الوطني للثقافة والفنون- الكويت - ١٩٨٥.
- ١٧- السيد علي شتا - باثولوجية العصيان والاعتراب - المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع- الإسكندرية- ٢٠٠٤.
- 18- مايسة أحمد النيال - المراهقة - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية - ٢٠٠٨.
- ١٩- محمد عاطف غيث و اسماعيل علي سعد- المشكلات الاجتماعية - دار المعرفة الجامعية - الأزاريطة - ٢٠٠٣.
- ٢٠- عبد الرحمن محمد العيسوي - مشكلات الشباب العربي المعاصر- الدار الجامعية - مصر - ١٩٩٢.
- ٢١- محمود المهدي - ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في رعاية الشباب - المكتب الجامعي الحديث- الاسكندرية- ٢٠٠٢.
- ٢٢- سحر عبد الغني - الأطفال وتعاطي المخدرات - المكتبة المصرية - الإسكندرية - ٢٠٠٧.
- ٢٣- خالد الزواوي - الشباب والفراغ ومستقبل البحث العلمي - مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع - الإسكندرية - ٢٠٠٨ .
- ٢٤- بلقاسم سلاطينية وساميه حميدى - العنف والفقير في المجتمع الجزائري - دار الفجر للنشر والتوزيع - القاهرة - ٢٠٠٨ -
- ٢٥- أحمد علي بديوي محمد - في نمو الإنسان وتربيته - العلم والإيمان للنشر والتوزيع - الإسكندرية - ٢٠٠٨ -
- ٢٦- محمد حسن غانم - علم النفس والجريمة - الدار الدولية للاستثمارات الثقافية - القاهرة - ٢٠٠٨ -
- ٢٧- تشارلز شيفر و هوارد ميلمان - مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها - ترجمة نزيه حمدي و نسيمه داود - دار الفكر للنشر والتوزيع - عمان - ٢٠٠٨
- ٢٨- طارق السيد - الانحراف الاجتماعي - مؤسسة شباب الجامعة - الاسكندرية - ٢٠٠٨



- ٢٩- محمد علاء الدين عبد القادر - البطالة - منشأة المعارف - الإسكندرية - ٢٠٠٣
- ٣٠- أسامة السيد عبد السميع - مشكلة البطالة في المجتمعات العربية والإسلامية - دار الفكر الجامعي - الإسكندرية-٢٠٠٧
- ٣١- خالد الجريسي - انحراف الشباب - دن- الرياض - ١٤٢٠-
- ٣٢- Claud Dubar – **La formation professionnelle continue** -paris
- Cf Goguelin(p)et Léon(A)**la formation continue des adultes**.Paris P.U.F.1970.
- ٣٣-Besnard (p) et Lhtard(B)**La formation continue** –Paris.PU.F.1976 .
- ٣٤-Abdelmalek-**The concept of spectificity.in.civilisation and culture**.CULTURE.volume 5°N2.1978

موقف الأمير عبد القادر الجزائري من فتنة ١٨٦٠ م الطائفية على ضوء الكتابات الأجنبية أ.عبد الحفيظ دحدح/جامعة الجزائر ٢

ملخص:

في عام ١٨٦٠ م عصفت ببلاد الشام فتنة طائفية طخياء، تسببت في هلاك آلاف النفوس، وحرقت وتدمير قرى بكاملها، والأهم من ذلك كله هو الجرح العميق الذي تركته في البنيان الاجتماعي والتعايش الطائفي. وفي هذه المحنة فرض الأمير عبد القادر، المجاهد الجزائري الفذ، المنفي في دمشق نفسه على التاريخ، وفرضه التاريخ على العالم، بموقفه المشهود أثناء تلك الفتنة. ونحن نرمي من خلال هذا العمل إلى نشر ثقافة افتقدناها في بلداننا، وهي ثقافة الاعتزاز ببطولات عظمائنا وخصالهم، وتقديمها إلى الأجيال ليكونوا قدوة في التسامح والتراحم مع الآخرين أيًا كانت عقائدهم. وأيضا يكونوا قوة تحرك ونحفظ لبناء حاضر ومستقبل نُسرُّ به.

نحاول في هذه الدراسة رصد وتجميع ما كُتب وقيل عن هذا الموقف النبيل في الكتابات الأجنبية حتى نُثري رصيد مكتبتنا العربية. ولهذا وجب التنبيه إلى أننا لن نستفيض في موضوعي الأمير ومقاومته للاستعمار الفرنسي للجزائر، ولا في حيثيات فتنة ١٨٦٠ م وتفصيلها، لأن ما كُتب عنهما يُغني عن كل زيادة، بل سنلتقي بتقديم مختصر توضيحي للموضوعين.

الكلمات المفتاحية: الأمير عبد القادر الجزائري - بلاد الشام - فتنة ١٨٦٠ م الطائفية.

مقدمة:

تعتبر بلاد الشام من أكثر الأماكن التي يمكن أن يُلاحظ فيها المرء تعدُّدا وتنوعًا طائفيا ومذهبيا فريدا، إذ يكاد لا يوجد نظير في العالم لهذا التنوع، ويرجع ذلك إلى كونها من أكثر المناطق حيوية في التاريخ القديم. وللأسف أصبحت هذه البلاد تمثل النموذج السيئ للطائفية والمذهبية في الوقت الراهن، وأيضا يرى المرء بوضوح أثر السياسات الدولية في تحريك النزعات الطائفية والمذهبية لخدمة مصالحها.

لقد انبعثت الحالة الطائفية في بلاد الشام إثر تزامن الإصلاحات العثمانية مع اندفاع أوربي مُتزايد نحو هذه البلاد خلال القرن التاسع عشر الميلادي. ففي هذه الفترة بدأ الرحالة الأوروبيون - وأغلبهم من المبشرين - يترددون على بلاد الشام لاكتشاف الأرض المقدسة، وتجسيد التعاليم الدينية. ثم راح هؤلاء يتحدثون في كتاباتهم عن الاختلافات السكانية بين مختلف الطوائف. فأضحت الطائفية إحدى أدوات التغلغل الأجنبي في المنطقة.

نجح هؤلاء الرخالة، مسنودين من طرف سياسات دولهم، في زرع بذور الطائفية التي صنعت واقعا جديدا في المجتمع الشامي. فبدأ الاحتراب داخل هذا المجتمع، وتصاعدت الفتن والصراعات الطائفية. كان أبرزها فتنة ١٨٦٦ م التي كان للأمير عبد القادر الجزائري موقفا عربيا وإسلاميا نبيلًا بعد اشتعالها، لدوره في التصدي لها وإطفاء نارها. فكان محلّ إعجاب وتقدير حتى من الذين نزلوه وحاربوه.

الأمير عبد القادر الجزائري¹:

إن مقاومة الأمير عبد القادر الجزائري تمثل مرحلة قائمة بذاتها في تاريخ الجزائر. فغداة نجاح الحملة الفرنسية الاستعمارية على الجزائر عام ١٨٣٠ م، انخرط الأمير في المقاومة الشعبية التي عوّضت غياب المقاومة الرسمية بعد انكسارها تحت راية الحاكم العثماني الداوي حسين². وبعد أن بويع على الجهاد بمعسكر في سبتمبر ١٨٣٣ م³، بادر إلى توحيد القبائل المتنافرة، والتأليف بينها، ورضّ صفوفها⁴. وتمكّن الأمير من تحقيق انتصارات متتالية على الجيوش الفرنسية⁵.

كانت شجاعة الأمير وثباته في المعارك⁶ مدعاة للتقدير والاعجاب. حيث استطاع أن يحقق الكثير من الانتصارات في مواقع كثيرة على الفرنسيين⁷، الأمر الذي أجبرهم على التفاوض والتعامل معه الندد للند⁸، وحملهم على عقد اتفاقية هدنة تسمى اتفاقية (دي ميشيل)⁹ عام ١٨٣٣ م¹⁰، والتي نصّت على هدنة بين الطرفين، كما أقرت للأمير سلطته على منطقة الغرب الجزائري، من الحدود المغربية حتى الشلف¹¹.

اعتبر الأمير هذه الهدنة فرصة لتعزيز جيشه واقتناء الأسلحة¹²، ووضع أسس دولة تتخذ من الوطنية سبيلا لمقاومة الاضطهاد. ولم تدم هذه الهدنة طويلا، فقد قام الاستعمار بانتهاك المعاهدة مرارا لأنه اعتبرها هزيمة منحت الأمير أكثر من حقّه.

¹ لا نستطيع استعراض تفاصيل شخصية الأمير وحياته ومقاومته في هذا المقال، فليس هذا هو الغرض منه، ولهذا نُحيل القارئ إلى هذه المؤلفات:

شارل هنري تشرشل، حياة الأمير عبد القادر، ترجمة وتقديم أبو القاسم سعد الله، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٧٤، ص ص ٣٩-٤٨.

John W. Kiser, Commander of the Faithful: The Life and Times of Emir Abd el-Kader (1808-1883), 1st Edi, Monkfish Book Publishing Company, New York, 2008, pp 3-46.

² Kevin Shillington, **Encyclopedia of African History**, V 1, Taylor & Francis Group, New York, 2005, p 83; Kiser, op. cit, p ٩٦.

³ Kiser, op. cit, p 96.

⁴ Shillington, op. cit, p 85.

⁵ Kiser, op. cit, p ٩٦.

⁶ Ibidem, p 143.

⁷ George Childs Kohn, **Dictionary of Wars**, 1st Edi, Fitzroy Dearborn Publishers, New York, 1999, p 1.

⁸ M.Michaud, **Biographie universelle ancienne et moderne**, T 10, Typographie de Henri Plon, imprimeur de l'empereur, Paris, 1857, p 527.

⁹ دي ميشال: وقعت المعاهدة بتاريخ ٢٦ فيفري ١٨٣٤ م. سميت بهذا الاسم نسبة للجنرال الفرنسي لويس ألكسس دي ميشال. أنظر:

A-L. D'Harmonville, Dictionnaire des dates, des faits, des lieux et des hommes, T 1, Alphonse Levasseur et C^{ie} Éditeur, Paris, 1842, p 119; Shillington, op. cit, p ٨٥.

¹⁰ Kiser, op. cit, p ٦٣.

¹¹ M.Michaud, op. cit, p 527.

¹² **Louis Blanc, Histoire de dix ans 1830-1840, T 2, société topographie informatique Belge, bruxelles, 1844, P 238.**

بعد مرور ثلاث سنوات من المعاهدة السابقة، حقق الأمير انتصارا آخر، إذ أرغم الفرنسيين على التفاوض معه، وتوقيع معاهدة التافنة في ٣٠ ماي ١٨٣ م^١، والتي اعترفت بسيادته على الجزء الأكبر من البلاد^٢، بما فيها إقليم التيطري^٣، وانحصر الوجود الفرنسي في المدن الساحلية.

لم يكن بقاء هذا الوضع ليُرضي المطامع الاستعمارية لفرنسا، فعينت حاكما عاما جديدا على الجزائر يسمى (توماس روبر بيجو) بتاريخ ٢٩ ديسمبر ١٨٤ م^٤، والمعروف بممارساته الوحشية^٥، وصاحب سياسة الأرض المحروقة^٦، المبنية على التخريب والتدمير لحرمان المقاومة من القوت والمؤونة، وحملات القهر والعنف الانتقامية ضد السكان، بحرق قراهم ومحاصيلهم الزراعية^٧. ويبقى من الصعب أن تأتي على تفاصيل عهده المظلم في هذه النبذة عن مقاومة الأمير.

مع دعم فرنسا لقواتها في الجزائر، وسياسات الجنرال بيجو، تعاضم الضغط الفرنسي على الأمير فليجا إلى المغرب الأقصى طلبا للعون والمدد من سلطانه، فليأه السلطان، ونقل له الأسلحة التي أرسلتها بريطانيا له لمواصلة مقاومته^٨. لكن هزيمة الجيش المغربي في معركة إيسلي بتاريخ ١ أوك ١٨٤ م^٩ أجبرت السلطان على الكف عن دعم الأمير^{١٠}، وأحجم عن مدّه بالذخيرة، بل أمر بأسره إن هو عاود الدخول إلى المغرب^{١١}.

إضافة إلى ذلك تخلي زعماء القبائل من ضعفاء النفوس عنه، بعد أن استمالتهم فرنسا إليها. فأضحى الأمير يعاني من العزلة وتقطع السبل وتشتت الجهود، فاضطر إلى التفاوض مع القائد الفرنسي (كريستوف لويس لاموسير) على الاستسلام في ٢٣ ديسمبر ١٨٤ م^{١٢}.

اقتيد الأمير الأسير إلى طولون بفرنسا، ثم حوّل إلى أمبواز^{١٣} ووضع في سجن بائس، وبقي فيه حتى سنة ١٨٥ م^{١٤} حين أطلق سراحه حاكم فرنسا الجديد نابليون الثالث. فسافر إلى بورصة في تركيا، ثم انتقل إلى دمشق التي كانت لاتزال تحت سلطة الباب العالي، واختاره لتكون محل إقامته الدائم حتى وفاته ١٨٨ م^{١٥}.

فتنة 1860 م^١:

¹ A-L. D'Harmonville, op. cit, p 120.

² Kohn, op. cit, p 1.

³ Shillington, op. cit, p 6; Blanc, op. cit, p 270.

⁴ Shillington, op. cit, p 6

⁵ Blanc, op. cit, p 25.

⁶ Kiser, op. cit, p 140.

⁷ Jean-Denis G.G. Lepage, **The French Foreign Legion: An Illustrated History**, McFarland & Company, Jefferson 2007, P 23.

⁸ Shillington, op. cit, p 7.

⁹ Kohn, op. cit, p 1.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Shillington, op. cit, p ٧.

¹² Kohn, op. cit, p 1; Kiser, op. cit, p 322; Lepage, op. cit, p 6.

¹³ Kiser, op. cit, p 3٢٧.

¹⁴ Lepage, op. cit, p 27.

¹⁵ Kiser, op. cit, p 32٨.

كانت الخلافات الطائفية قبل سنة ١٨٦٦ م مجرد أحداث عابرة، متفرقة وهامشية، لم تُؤثر نازحاً بشكل جلي على النسيج الاجتماعي لبلاد الشام، ولم تُكثّر صفوف الحياة المشتركة بين مختلف أطيافه الدينية والعرقية. غير أنه في هذه السنة حدثت فاجعة عظيمة ومؤلمة على إثر وقوع صدام طائفي نتجت عنه مآسي، وأندرت بدخول هذه المنطقة عهداً جديداً تعاضمت وتداخلت فيه مصالح وأهواء القوى الخارجية التي فرضت على السلطة العثمانية - التي كان يعيش سلاطينها آنذاك في غفلة من الزمن - امتياز حماية الطوائف، فساندت بريطانيا الدروز، وفرنسا الموارنة، وروسيا اليونانيين².

بدأت هذه الفتنة من جبل لبنان³ بين الموارنة والدروز⁴، الطائفتان الأكثر عدداً فيه، بعد شجارٍ تلاء قتل مُتبادل بين الطرفين. وتسبب غياب السلطة العثمانية في الجبل الراجع للترتيبات الإدارية⁵ التي منحت للقادة الدينيين المحليين سلطة تدبير شؤون أتباعهم⁶، في تحول هذا النزاع المحلي تدريجياً إلى حرب طائفية امتد لهما إلى أنحاء أخرى من سوريا⁷.

التحق المسلمون بهذه الفتنة، وانتشرت أعمال القتل والتنكيل، وحرق ونهب الممتلكات بما فيها دور العبادة⁸. ووصلت الفتنة إلى دمشق بعد أن احتسى بها المسيحيون الهاربون من ريفها وقراها. وتسبب قيام الوالي بمعاينة بعض المسلمين الذين تعاركوا مع مسيحيين وجرحوهم، فاغتاظ المسلمون من هذا التصرف، وشعروا بالغبن، فصبوا غضبهم على المسيحيين، هم والدروز الذين لحقوا بهم من خارج دمشق، فخرّبوا ودمروا⁹، وصيّروا المدينة إلى مسرح كبير للمذابح والحرائق، كما أغاروا على قنصليات فرنسا وروسيا واليونان والولايات المتحدة وخرّبوها، وبحثوا عن القناصل لقتلهم، لكن هؤلاء تنكروا بالزي العربي وهربوا إلى بيت الأمير¹⁰.

انتهت الفتنة الطائفية بعد تدخل الدول الكبرى وارسالها لقوات فرنسية إلى سوريا لحفظ النظام، وهذا بالاتفاق مع الباب العالي. كما أوصت لجنة مشتركة من هذه الدول بتشكيل نظام جديد عام ١٨٦٦ م يفصل لبنان عن سوريا، وتكون فيه إدارة الجبل لهيئة تحت سلطة متصرف مسيحي يُعين من قبل السلطان العثماني، ويساعده مجلس إداري يُوزع أعضاؤه حسب التوزيع الطائفي لمختلف الطوائف الدينية¹¹.

¹ للاستزادة في تفاصيل هذه الفتنة . يُراجع: إسكندر بن يعقوب أباكاربوس، نواذر الزمان في وقائع جبل لبنان، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن، ١٩٨٧، ص ٨٣ وما يليها. وأنظر أيضاً:

Leila Tarazi Fawaz, *An Occasion for War: Civil Conflict in Lebanon and Damascus in 1860*, University of California Press, Los Angeles, 1994.

² Meriem Mahmoudi, *L'Emir face à la soldatesque coloniale*, Publibook, Paris, 2009, p 165.

³ M. Saint-Marc Girardin, *La Syrie en 1861. Conditions des chretiens en Orient*, didier et c^{ie}, Paris, 1862, p 40.

⁴ Tarazi, op. cit, p 47- 48.

⁵ هي ترتيبات أقرتها اتفاقية ١٨٤٠ م التي فرضتها القوى الكبرى على الباب العالي، والتي بموجبها يتمتع الجبل باستقلالية تامة، وتُقسم فيه الإدارة بين الموارنة والدروز. أنظر:

Francois Lenormant, *Les Dernier Evenements de Syrie*, Ch.Douniol Editeur, Paris, 1860, p 15-16.

⁶ Tarazi, op. cit, p 48.

⁷ Fadi Daou et Nayla Tabbara, *L'Hospitalité divine*, V 1, Lit Verlag GmbH & Co, Zürich, 2013, p 213.

⁸ Lenormant, op. cit, p 24- 25.

⁹ Ahmed Bouyerdene, Eric Geoffroy, *Emir Abd El-Kader: Hero and Saint of Islam*, Translated and Introduced by Gustavo Polit, World Wisdom, Inc, Indiana, 2012, p 108.

¹⁰ Bouyerdene et Geoffroy, op. cit, p ١٠٨.

¹¹ لمطالعة مواد الاتفاقية وتفصيلاتها. يُراجع:

موقف الأمير عبد القادر الجزائري من الفتنة:

في ظل الازهاصات الأولى التي كانت تُنبأ بحدوث الفتنة داخل دمشق، أطلق الأمير عبد القادر صيحات الإنذار بالخطر القادم. فأتى حضوره اجتماع مجلس المدينة، استنكر تخاذل القادة العسكريين العثمانيين وحججهم في التصدي للأزمة، وقام مخاطبا الوالي - مُهددا إياه إن هو لم يقيم بما تستوجبه الظروف - بأنه سوف ينظم إلى المسيحيين ويقاومهم حتى الموت، من أجل شرف الإسلام الذي يُحرّم هذه الأفعال¹. كما حذر العلماء والشيخوخ من تحريض الناس على الوقوع في الفتنة، وحثّهم على الاعتدال، والسعي لتهدئة النفوس، وأنذرهم بالعواقب، وحوّفهم من ضياع بلادهم واستعمارها. غير أنّ هؤلاء ردّوا عليه برفض حديثه واتهامه بأنه يريد تسليم البلاد للأعداء مثلما فعل في السابق مع بلده².

بذل الأمير ما قدير عليه من جهد لمنع هذه المجازر، حيث عمل ليل نهار مع أتباعه على إنفاذ ما أمكن من المسيحيين. فالتقى الأمير مرارا بالوالي العثماني أحمد باشا ليُطلعه على الأخطار المحدقة التي ستحدثها هذه الفتنة³، وراسل القادة الدينيين المسلمين لاحتواء أتباعهم. كما اتصل بالقناصل الأوروبيين يخبرهم بنُدُر الكارثة الوشيكة⁴. وبعد أن سمح له الوالي العثماني بالحصول على الأسلحة، والتف حوله أتباعه من الجزائريين اللاجئين⁵، تنقّل إلى العبي المسيحي في دمشق⁶، وتمكن من إنقاذ حوالي⁷ ١ آلاف مسيحي، ووزعهم بين بيته وقلعة دمشق⁷.

وفي موقف آخر توجه الأمير إلى مؤسسة الأخوات الخيرية التي تأوي الأطفال المحرومين، فأُنقذت⁸ قساوسة و١ راهبة والأطفال⁸. وعند وصوله إلى بيته برفقة هؤلاء، حاصرت جموع من الناس بيته، وطالبوه بتسليم كل من كان في بيته من المسيحيين، فوقف أمامهم وخاطبهم قائلا: " إخواني إن تصرفكم هذا عقوق وخذلان، بأي حق تقتلون الناس، وما هذا المنحدر الذي انزلتكم فيه، وأنا أراكم ملطخين بدماء النساء والأطفال"⁹، ثمّ ترجّاهم أن يتعظوا ويعودوا أدرابهم.

ولشدة خوفه من إقدام هؤلاء على اقتحام بيته، كان الأمير يقضي طوال الليل أمام مدخل الباب يحرسه، فولوا يقظته وقيادته للجزائريين وتدخله لطالت المجزرة ما تبقى من المسيحيين¹⁰. وبسبب هذه المواقف شكّك المسلمون في ولاء الأمير الديني، فردّ على ذلك بأن قام بأداء الحج مباشرة بعد هدوء الأوضاع¹¹.

بعد انتهاء الأزمة، انتهالت على الأمير رسائل الشكر والهدايا والوسمة من لدن الدول الكبرى والسلطان العثماني¹²، وأضحى محل إشادة عالمية لموقفه المشرف وأعماله البطولية¹³. وهو الموقف الذي جعل منه أسطورة بارزة في العالم

Edwards, Richard, *La Syrie, 1840-1862; histoire, politique, administration, population, religion et moeurs, événements de 1860 d'après des actes officiels et des documents authentiques*, Amyot, Paris, 1862, pp 376-380.

¹ Bouyerdene· Geoffroy, op. cit, p 108.

² Baptistin Poujoulat, *La vérité sur la Syrie et l'expédition française*, Gaume frères et J. Duprey, Paris, 1861, p 428-429.

³ Bouyerdene· Geoffroy, op. cit, p 108.

⁴ Daou et Tabbara, op. cit, p 213.

⁵ Bouyerdene· Geoffroy, op. cit, p 110.

⁶ Edwards, Richard, op. cit, p 178.

⁷ Daou et Tabbara, op. cit, p 213.

⁸ Edwards, Richard, op. cit, p 178.

⁹ Mahmoudi, op. cit, p 165.

¹⁰ Poujoulat, op. cit, p 404.

¹¹ M^{lle} Louise Marquette, *A travers la Syrie : souvenirs de voyage*, Desclée, De Brouwer et C^{ie}, Lille, 1892, p 241.

¹² Poujoulatop, cit, p 426-427; Edwards, Richard, op. cit, p 228-229.

¹³ Bouyerdene et Geoffroy, op. cit, p 113.

المسيحي. إلى جانب ذلك منع الأمير بموقفه مخططاً أعدته القوى الكبرى للتدخل العسكري في سوريا، واكتفت هذه القوى بإيفاد لجنة عسكرية وسياسية، فقد أصبح الأمير هو ضماناً للأمن بالنسبة للمسيحيين¹.

في عام ١٨٦٦ م طرح البعض فكرة أن يقوم الأمير بدور سياسي في سوريا، لاسيما وأنه يحظى بتقدير واحترام بارزين في الوسطين الإسلامي والمسيحي، ونشرت صحف فرنسية وبريطانية دعوات تطالب فيها بتمكين الأمير من حكم سوريا. لكن الأمير رفض الأمر وردّه، فهو سيُغضب العثمانيين، ويثيرهم ضده، وذكر أنه يزهّد في المطامع السياسية والتعظيم والتمجيد بعد أن قاربت سنوات عمره الشاقة على الانقضاء، فلا يبتغي له سوى قضاء ما تبقى من حياته في التعبّد والصلاة².

خاتمة:

كشفت الظروف والوقائع التاريخية التي مرّت بها بلاد الشام في ١٨٦٦ م، ومواقف الأمير عبد القادر الجزائري منها، عن قضايا أساسية نُوجزها في النقاط التالية:

أولاً: مع تزايد ضعف الدولة العثمانية، توسّع نطاق الإمتيازات، وطاول الأقليات الدينية في بلاد الشام، واستغلت الدول الأوروبية هذه الولاءات في تعقيد الحياة الطائفية، والعبث بها وإثارة الاضطرابات. فلا يمكن تفسير ما حدث في ١٨٦٦ م دون الرجوع إلى الأيادي الخارجية الشريرة التي كانت تُحرّك الأوضاع من وراء الستار.

ثانياً: إنّ دفاع الأمير عن قيم التعايش والتسامح نابع من مُثل الإسلام وقيمه، التي تُشدد على نبذ الفكر الديني المُغالي، ولغة تكفير الآخر وتحقيره وازدراءه واضطهاده مهما كان ايمانه وعقائده. فقد عرف الأمير عن كُتب هذه المعاني وعائشه، بعد أن قرّع الاستعمار الفرنسي أبواب الجزائر.

ثالثاً: لم يكن الاعتدال الديني الذي عُرف به الأمير، سوى منهجاً مبنياً على تصوفٍ مُستمد من طريقة الشيخ عبد القادر الجيلاني، وهو المنهج الذي منحه الدافع الإيماني والإنساني والخُلقي للمُغامرة بالدفاع عن المسيحيين في وسط إسلامي غاضب وهائج، ولم يكتفِ بالنُعمت والأوصاف التي أُطلقت عليه من قِبَل بعض العلماء والمشايخ، بل إنّ الأمر وصل إلى حدّ اتهامه بالتخلي عن وطنه وبيعه للاستعمار.

رابعاً: القارئ لكتب العديد من الرُحالة الأوروبيين لبلاد الشام، سواء أثناء الأحداث أو بعدها بفترة، يقف على صفحات غاصة وطافحة بعنصرية بغيضة، وغياب يكاد يكون تاماً للحبياد والموضوعية. فقد صوّروا بعض الطوائف على أنها همجية وغير مُتحضرة، لا تتصف إلا بالرغبة الجامحة في القتل والحرق. ويبدو أن هذا المنطق الكلاسيكي هو الذي قدّر له الغرب أن يحكّم حركة العلاقات بيننا وبينه، ليس في بلاد الشام وحسب، بل على امتداد أوطاننا.

أخيراً أتمنى أن تُسهّم هذه الدراسة في إلقاء أضواء جديدة على موقف الأمير من تلك الأحداث، فهي ليست سوى مجرد خطوة في طريق البحث التاريخي الجاد والعميق، تحتاج إلى أن تُطرق في سياق أعمال مُستقبلية، قد تُضيف إليها مادة تاريخية غفّلت عنها دون قصد.

¹ Ibidem, p 119.

² Bouyerdene· Geoffroy, op. cit, p 119-120.

قائمة المصادر والمراجع:

- ١- إسكندر بن يعقوب أبكاربوس، نوادر الرزمان في وقائع جبل لبنان، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن، ١٩٨٧.
- ٢- شارل هنري تشرشل، حياة الأمير عبد القادر، ترجمة وتقديم أبو القاسم سعد الله، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٧٤.
- ٣- Ahmed Bouyerdene, Eric Geoffroy, **Emir Abd El-Kader: Hero and Saint of Islam**, Translated and Introduced by, Gustavo Polit, World Wisdom, Inc, Indiana, ٢٠١٢.
- ٤- A-L. D'Harmonville, **Dictionnaire des dates, des faits, des lieux et des hommes**, T 1, Alphonse Levavasseur et C^{ie}, Éditeur, Paris, 1842.
- ٥- Baptistin Poujoulat, **La vérité sur la Syrie et l'expédition française**, Gaume frères et J. Duprey, Paris, 1861.
- ٦- Edwards, Richard, **La Syrie, 1840-1862; histoire, politique, administration, population, religion et moeurs, événements de 1860 d'après des actes officiels et des documents authentiques**, Amyot, Paris, 1862.
- ٧- Fadi Daou et Nayla Tabbara, **L'Hospitalité divine**, V 1, Lit Verlag GmbH & Co, Zürich, 2013.
- ٨- Francois Lenormant, **Les Dernier Evenements de Syrie**, Ch.Douniol Editeur, Paris, 1860.
- ٩- George Childs Kohn, **Dictionary of Wars**, 1st Edi, Fitzroy Dearborn Publishers, New York, 1999.
- ١٠- Jean-Denis G.G. Lepage, **The French Foreign Legion: An Illustrated History**, McFarland & Company, Jefferson 2007.
- ١١- John W. Kiser, **Commander of the Faithful: The Life and Times of Emir Abd el-Kader (1808-1883)**, 1st Edi, Monkfish Book Publishing Company, New York, 2008.
- ١٢- Kevin Shillington, **Encyclopedia of African History**, V 1, Taylor & Francis Group, New York, 2005.
- ١٣- Leila Tarazi Fawaz, **An Occasion for War: Civil Conflict in Lebanon and Damascus in 1860**, University of California Press, Los Angeles, 1994.
- ١٤- Louis Blanc, **Histoire de dix ans 1830-1840**, T 2, société topographie informatique Belge, bruxelles, 1844.
- ١٥- M. Saint-Marc Girardin, **La Syrie en 1861. Conditions des chretiens en Orient**, didier et cie, Paris, 1862.
- ١٦- M.Michaud, **Biographie universelle ancienne et moderne**, T 10, Typographie de Henri Plon, imprimeur de l'empereur, Paris, 1857.



١٧- Meriem Mahmoudi, *L'Emir face à la soldatesque coloniale*, Publibook, Paris, 2009.

١٨- M^{lle} Louise Marquette, *A travers la Syrie: souvenirs de voyage*, Desclée, De Brouwer et C^{ie}, Lille, 1892.

جنوح الأحداث تحت ظل الأساليب التربوية الأسرية

« دراسة ميدانية بمؤسسات إعادة التربية »

عبد العزيز حنان/جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

ملخص:

تتناول هذه الدراسة التعرّف والكشف على التأثير القائم للنمط التربوي داخل الأسرة على جنوح الأبناء، ولهذا الغرض اختارت الباحثة عينة للدراسة متكونة من 48 جانح وجانحة ملتحقين بمراكز إعادة التربية الواقعة بمدينة وهران، حيث تمت هذه الدراسة على أفراد العينة المتمثلة في الذكور بحي الجمال، والإناث بحي الصديقية، موزعين تبعاً لمتغيرات دراسة موضوع البحث، كما استخدمت مقياس دراسة الأنماط التربوية داخل الأسرة-المقتبس عن الدكتور هاشمي أحمد أستاذ بجامعة وهران- على العينة بعد ما تم ضبطه وتكييفه حسب مجتمع الدراسة، كما نوقشت نتائج هذه الدراسة في ضوء إطارها النظري والدراسات السابقة وتمّ تقديم بعض المقترحات، والتطبيقات التربوية، واقتراح بعض التوصيات ذات العلاقة بالموضوع.

الكلمات المفتاحية: التربية - أنماط التربية - الأسرة - فترة المراهقة - الجنوح.

١/ المقدمة:

تعد العملية التربوية الأسرية الحجر الأساسي واللّبنة الأولى في بناء الفرد والمجتمع وتوازنه واستقراره وحركيته، فعله وتفاعله وفعاليته وتحقيق إشباع حاجته وطموحاته، رقيه وسعادته.

إن فعالية العملية التربوية مرتبطة بمدى وعي المربي بالقواعد التربوية التي يركز عليها ومدى وضوحها في ذهنه من أجل الوصول إلى التربية المثلى التي تحقق إشباع حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتحقيق الطمأنينة والسكينة والسعادة.

فإذا كان عكس هذا، أي جهل المربين بهذه القواعد التربوية فسيكون المتضرر الأول والأخير هم الأبناء فالتربية هي المتحكم الأساسي في تنشئة الجيل إما للسلب أو للإيجاب.

فالمسؤولية ترجع على عاتق الباحثين في مجال التربية وعلم النفس في إجراء البحوث والدراسات لمعرفة أهم المخاطر التي يمكن أن تلحق الأبناء من جراء العملية التربوية الخاطئة.

وإيماناً مني -كباحثة- بتلك الأهمية اخترت إحدى نتائج التربية الخاطئة وأهمها وهي الجنوح فتعدّ الأنماط التربوية عاملاً حاسماً في حياة الطفل حاضراً ومستقبلاً من حيث تأثيرها عليه سلباً أو إيجاباً وقد أكدت العديد من الدراسات على علاقة

الأنماط التربوية بالعديد من الأمور السلبية لدى الطفل إلا أني ارتأيت أن تسليط الضوء على الأنماط التربوية وتأثيرها على الجنوح موضوعا في غاية الأهمية يحتاجه واقعا المعاش.

فحسب ما توضح لي من خطورة وأهمية الموضوع اخترت موضوع بحثي أن يعالج هذا الإشكال والموسوم بـ "الأنماط التربوية وتأثيرها على جنوح الأحداث".

٢ / أهمية البحث:

لنمط التربوي الذي تتبعه الأسرة في تربية أبنائها له الآثار الواضح على مسار الأطفال ومستقبلهم فهو يؤثر على المراهق وسلوكاته فقد يجعله فردا ناجحاً مرناً متفهما قادرا على مواجهة الصعاب التي تعترضه أو ذو شخصية غير متزنة غير متماسكة ومتصلب أو غير مبال.

فالنمط التربوي المتبع من طرف الوالدين ينعكس إما إيجابا أو سلبا على هذه الشخصية، فمشكلة الجنوح تعتبر أول المخلفات السلبية للنمط التربوي الوالدي والذي يعتبر من أكبر المشاكل التي تواجه المجتمعات اليوم، ولا سيما جنوح الأحداث الصغار يزداد تفاقما فهذه المشكلة بسبب الأنماط التربوية الأسرية وأساليب معاملة الآباء للأبناء والإشراف السيئ لأبنائهم.

كما ترجع إلى سوء الرقابة الأسرية أو فتور سلطان الأسرة وإهماله لمهامه اتجاه أبنائه أو قساوته الزائدة، وبالتالي يتأثر الطفل أو المراهق بموجات السخط التي تنتشر في الشارع الذي لا يرحم لينخرط في جماعات تجرفها الموضات والبدع وتنغمس في تعاطي الرذيلة.

فالمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات يعاني من مشكلة جنوح الأحداث فهو في مرحلة يحتاج فيها لكل عون وجهد وسند عائلي ليخوض بنجاح في معركته بالحياة.

ولذلك فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في الأسباب والآثار التي تتركها هذه الأنماط التربوية إضافة إلى إعادة النظر إلى هؤلاء الفئة التي يجرفها تيار الانحراف حيث أصبحوا فريسة التشرد والضيق محاولين نكييفهم النفسي والاجتماعي وخاصة الأسري الذي هو موضوع الدراسة حتى نجعل منهم طاقة خلاقة في المجتمع الصالح.

٣ / أسباب اختيار موضوع البحث:

لقد وجدت نفسي أمام اختيار موضوع البحث، فما لفت نظري لهذا الموضوع هو تأثير بعض الأحداث التي عايشتها في بيئتنا الاجتماعية، ولذلك حاولت التقرب أكثر من هذه الفئة والبحث عن أهم الأسباب التي تؤدي بهم إلى الانحراف وخاصة نوع الأساليب التربوية المنتهجة من طرف أرباب الأسر، هذا البحث يبين أي الأساليب الوالدية تخلف انحرافا عند الأحداث.

٤ / أهداف البحث:

يمكن ذكر أهداف هذا البحث الذي يتمثل في العلاقة بين أنماط تربوية أسرية وجنوح الأحداث في النقاط التالية:

* إظهار الأهمية التي يتميز بها النمط التربوي في تهيئته للمراهق وتحضيره لتخطي عقبات الحياة على جميع المستويات خاصة النفسية والاجتماعية.

* العمل على توعية الأسرة وجميع القائمين على العملية التربوية ومدى أهمية الأساليب الصّحيحة المفيدة، وكذلك إبراز خطورة الأساليب الخاطئة وانعكاساتها عليهم.

* الوصول إلى سلبيات الأساليب التربوية الأسرية وأثرها على التكيف الاجتماعي للمراهق.

* إشعار الأولياء وإشراكهم في فهم واقع أبنائهم ومشاكلهم التي من الممكن التغلب عليها هذا إذا حاولوا فهمهم من الناحية النفسية والأسرية الاجتماعية.

٥/ إشكاليات البحث:

جميعنا نعلم أن كل الدراسات التربوية تبين الأهمية القصوى للأسرة في عملية تربية الطفل وتأهيله تربويا ونفسيا ليخرج إلى مواجهة الحياة والمهام التي تنتظره، فنظرا إلى اختلاف ممارسة العديد من الأنماط التربوية الوالدية وتأثيرها المباشر على الطفل لقيامه بأي سلوك كرد فعل لهذه المعاملة الأبوية، ومن أجل معرفة إلى أي مدى تأثر هذه الأنماط التربوية في سلوك الطفل والمراهق لا بد من طرح التساؤلات التالية:

١٥/ الإشكالية العامة:

هل هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط التربوية الوالدية وجنوح الأحداث؟

ويندرج تحت هذه الإشكالية إشكاليتين جزئيتين هما:

٢٥/ الإشكاليات الجزئية:

١.٢٥/ هل توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد وجنوح الأحداث؟

٢.٢٥/ هل توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل وجنوح الأحداث؟

فكل من الإشكاليتين الجزئيتين تتفرع إلى أربع إشكاليات تحت الجزئية كما يلي:

١.٢٥/ هل توجد علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المتشدد وجنوح الأحداث؟

أ/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المتشدد والسلوك النفسي السيئ للطفل؟

ب/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المتشدد والسلوك الأسري السيئ للطفل؟

ج/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المتشدد والسلوك الاجتماعي السيئ للطفل؟

د/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المتشدد والسلوك المدرسي السيئ للطفل؟

٢.٢٥/ هل توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل وجنوح الأحداث؟

أ/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك النفسي السيئ للطفل؟

ب/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الأسري السيئ للطفل؟

ج/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الاجتماعي السيئ للطفل؟

د/ هل هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك المدرسي السيئ للطفل؟

٦ / فروض البحث: كل إشكالية تتضمن إجابات مؤقتة والتي تبقى موضع التأكد من تحققها وهي كما يلي:

١-٦ / الفرضية العامة:

هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الأنماط التربوية الوالدية وجنوح الأحداث.

٢-٦ / الفروض الجزئية:

١-٢-٦ / توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد وجنوح الأحداث.

أ/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك النفسي السيئ للطفل.

ب/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الأسري السيئ للطفل

ج/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الاجتماعي السيئ للطفل

د/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك المدرسي السيئ للطفل

٢-٢-٦ / توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل وجنوح الأحداث:

أ/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك النفسي السيئ للطفل

ب/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الأسري السيئ للطفل

ج/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الاجتماعي السيئ للطفل

د/ توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك المدرسي السيئ للطفل

٧ / التعاريف الإجرائية:

١٧ / الأسرة: هي المؤسسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صياغة سلوكه الاجتماعي، فهي المدرسة التي يسقط عليها عاتق عملية التنشئة الاجتماعية وتكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه التربوي الاجتماعي والخلقي.

يرى الدكتور احمد زكي بدوي في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني وتقوم على المقترضات التي يرتضيها العقل الجمعي والقواعد التي تقرها المجتمعات المختلفة.¹

٢٧ / المراهقة: هي مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الفرد والتي تعتبر همزة وصل بين الطفولة وسن الرشد والتي تتميز بعدة تغيرات جسمية، جنسية، نفسية، انفعالية واجتماعية. الخ.

تعريف سرنسون "Soronsen": المراهقة هي الفترة من العمر التي تقع ما بين الحرية المطلقة التي اكتسبت في مرحلة الطفولة والمسؤولية التي تفرض على الفرد في مرحلة النضج والتكامل والرشد.²

¹ عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية، "دار النهضة العربية للطباعة و النشر" - ط ١ - لبنان، ١٩٩٩، ص ٣٣.

² سعدية محمد علي بماور، "سيكولوجية المراهقة"، دار البحوث العلمية، ط ١ الكويت ١٩٨٠، ص ٢٧.

٣٧/ التربية: هي عملية تفاعل مستمرة باستمرار الحياة الإنسانية أحد طرفيها هو الفرد والطرف الآخر هو المجتمع تحتوي على جملة الأفعال التي يحدثها الكائن في آخر من أجل تغير الحسن في الفرد وصقل استعداداته على مواجهة الحواجز والصعوبات التي تعترضه وذلك بإشباع حاجاته البدنية والفكرية والمعرفية.

٤٧/ الأسلوب التربوي الوالدي: هي كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة فهي لا تسير على وتيرة واحدة، فهي تختلف حسب مراحل النمو المختلفة للوليد البشري والفروق الفردية وعمر الطفل، فيمكن أن يختلف الأسلوب التربوي من أسرة إلى أخرى.

يقصد الأستاذ هاشمي أحمداً (٢٠٠٩) بالأسلوب التربوي، الطريقة التي يتبعها المربي مع الطفل سواء تميزت بالمرونة أو الشدة أو بالإهمال، والأساليب التربوية عديدة ومختلفة من الإهمال واللامبالاة حتى العقاب والضرب والقسوة والتشدد والحرمان، فما يتميز باللين، التحفيز، المكافأة، الثواب، التسامح، التنبيه هي الأساليب المنتمة إلى النمط المرن، ومنها المميز بالشدة والقسوة وهي الأساليب المعتمدة في النمط المتشدد أما أسلوب الإهمال واللامبالاة فهما من النمط المهمل.¹

٥٧/ الحدث: هو صغير السن الذي أتم السابعة من عمر ولم يبلغ ١ سنة، الذي يجوز موجب النظر القانونية مسألته إذا ارتكب جرماً بطريقة تختلف عن البالغ.

٦٧/ الجنوح: يشير الفعل جنح إلى معنى الخروج عن القاعدة أو الاتفاق، فهو ينطوي على التجاوز وعدم الالتزام. ويعرفه بول تايان على أنه فعل أو نوع من السلوك أو موقف يمكن أن يعرض أمره على المحكمة ويصدر فيه حكم قضائي.²

٧٧/ جنوح الأحداث: السلوك الإجرامي للأحداث الذي يجعلهم عرضة للمسؤولية مما يترتب عليه إحالته للمحاكم المتخصصة لفرض الجزاء المناسب عليهم.

الجانب الميداني:

أولا الدراسة الاستطلاعية:

قبل القيام بالدراسة الرئيسية قمت بإجراءات للحصول على رخصة من السلطات الرسمية لإنجاز هذه الدراسة في المراكز الخاصة لإعادة التربية وإعادة التأهيل وذلك من المحكمة، وبالتالي تم اختيار مدينة وهران لإنجاز هذا البحث.

١/ الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية أساسية للقيام بأي بحث وذلك لمعرفة مدى صلاحية ودقة الأدوات التي تستخدم لتحويل متغيرات البحث إلى قيم رقمية تمكن من المعالجة الإحصائية وتعبير أكثر دقة تهدف الدراسة الاستطلاعية لتحقيق ما يلي:

* دراسة وبناء أدوات البحث.

* معرفة الخصائص السيكومترية للأدوات المستعملة في الدراسة من حيث الصدق والثبات.

¹ هاشمي أحمد، " الأنماط التربوية الأسرية و الأنماط السلوكية للطفل"، أطروحة دكتوراه دولة، إشراف أ/ ماحي إبراهيم، جامعة وهران، ٢٠٠٣، ص ٣٦.

² علي مانع، "جنوح الأحداث والتغيير الاجتماعي في الجزائر"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٠، ص ١٢١.

* ضبط عينة مجتمع الدراسة.

٢ / مكان الدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بمؤسسة إعادة التربية بمدينة وهران، واختيرت لما لها من ميزة في تمثيل الفئة حيث السن، نوع الجنحة...، تستقبل المراكز الخاصة لإعادة التربية بمدينة وهران الأحداث الجانحين للغرب الجزائري، فسيتم التعريف بالمركزين في الدراسة الأساسية.

٣ / مدة الدراسة: تم تطبيق الدراسة بتاريخ ١ و ١٥ أبريل ٢٠١٠.

٤ / عينة الدراسة الاستطلاعية:

يتكون مجتمع الدراسة من الأحداث لمؤسستي إعادة التربية بنات وذكور وتم اختيارها بطريقة عشوائية بعينة تتكون من ٣٠ جانح، منها ١٩ ذكور بحي الجمال بوهران، و ١٥ إناث من مؤسسة الصديقية.

٥ / أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أداة البحث في استمارة تكشف عن الأنماط التربوية المطبقة من طرف الأبوين وسلوكات الطفل نتیجتها، واستنادا على استمارة "الدكتور الهاشمي أحمد" التي أنجزها لتحضير رسالة الدكتوراه من جامعة وهران، والتي تقيس علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية. حيث تعمدت إدخال عليها بعض التعديلات التي تخدم الموضوع وذلك بعد عرضها على لجنة من الأساتذة المحكمين.

فقد اشتملت هذه الاستمارة على ٣٨ سؤال، تضم خمسة أبعاد:

البعد الأول: يقيس الأنماط التربوية والتي تمثلت في ثلاث أنماط ديمقراطي ورمزنا له ب(٠)، متساهل ورمزنا له ب(٠) متشدد ورمزنا له ب(٠) فضم هذا البعد ١ عبارات الأولى يندرج ثلاث اختيارات تتماشى مع الأنماط الثلاث.

أما باقي الأبعاد الأربعة الباقية فهي تقيس سلوكات العينة قبل ارتكابها الجنحة فظهرت فقرات السلوكات النفسية ب(٠) أسئلة، أما الأسرية ظهرت ب(٠) أسئلة، اجتماعية ب(٠) أسئلة، كذلك المدرسية ب(٠) أسئلة.

ففي كل هذه الأبعاد كانت العملية قياسية بطرح عبارة يندرج تحتها ثلاث اختيارات لسلوك الطفل تتماشى حسب ثلاث درجات هي سلوك جيد رمزنا له ب(٠)، سلوك متوسط رمزنا له ب(٠)، سلوك سيئ ورمزنا ب(٠)

وقد تضمنت الاستمارة أيضا على البيانات الشخصية وهي: الجنس، السن، المستوى الدراسي، المؤسسة.

٦ / الجانب السيكومتري:

٦ / الصدق: اعتمدت في صدق الاستمارة على صدق المحكمين، الذين لهم من الدراسة والخبرة الواسعة في مجال الدراسات والبحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، بحيث قدمت إلى مجموعة تتكون من ستة أساتذة لقسم علم النفس وعلوم التربية من جامعة وهران، وتمت الصياغة النهائية للاستمارة بعد إدخال التعديلات وصدق المحكمين والذي تمثل في تغير بعض المصطلحات اللغوية.

٢٦ / الثبات: قمت بالتأكد من ثبات الاستمارة فعرضت نسخا منها على عينة مكونة من ثلاثين جانج وجانحة، حيث كان الإجراء جماعيا عند الذكور وعند الإناث وبعد استرجاع الاستمارة قمت بعملية التفرغ لتقدير الثبات وذلك عن طريق النسب المئوية والتي يظهر من خلالها ملائمة الاستمارة مع الموضوع ومدى تماشها مع الفرضيات.

وبعد هذه الخطوة تم الحصول على النسب المئوية التالية:

بالنسبة للأنماط التربوية ظهرت كالتالي:

النمط التربوي القهشدد ب: ٣٣٥٣%

النمط التربوي المتساهل ب: ٣٦٦٦%

النمط التربوي الديمقراطي ب: ١%.

أما نسب مجموع كل السلوكات بما فيها النفسية، الأسرية، الاجتماعية والمدرسية فقد قدر هذا ب: السلوكات السيئة ظهرت ب ٤٣.٣٣%، السلوكات المتوسطة ظهرت ب ٣٦.٦٦%، السلوكات الجيدة ظهرت ب: ٢%. وبهذا نلاحظ ارتفاع نسبة كل من النمطين المتشدد والمهمل لدى العينة، وارتفاع السلوك السيئ لديهم وبالتالي يكون قد توفر لنا ثبات الاستمارة وتماشها مع الفرضيات.

ثانيا الدراسة الأساسية:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية والوصول إلى النتائج التي أسفرت عنها اتضح أن الاستمارة وعينة البحث تخدم الموضوع المدروس وعليه شرعت بالدراسة الأساسية والتي كانت كما يلي:

١ / الأدوات المستعملة في الدراسة الأساسية:

اعتمدت في الدراسة الأساسية على استعمال وسيلة لقياس الأنماط التربوية. نفسها التي تم التأكد من صدقها وثباتها في الدراسة الاستطلاعية.

٢ / مكان الدراسة:

لقد تم إجراء الجانب التطبيقي للوسيلة القياسية الأولى لهذه الدراسة بمركزي إعادة التربية للذكور بحي (الجمال)، وإعادة التربية للبنات بالصدقية بمدينة وهران.

٣ / التعريف بالمركزين:

١-٣ / التعريف بالمركز المتخصص في إعادة التربية ذكور. حي جمال الدين وهران:

تم تدشين هذه المؤسسة سنة ١٩٧٧ وذلك بناء على الأمر ٦٤٧٥، بتاريخ ١٩٧٥٩٢ والخاص بحماية الطفولة والمراهقة، تستقبل الأحداث التي تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٩ سنة الذين هم في خطر أو ظروف معيشة متدهورة. وقدرة استيعاب هذا المركز الإجمالية تصل إلى ١٦ حدث، بحيث تقدر مساحتها الكلية ب ٠٣ هكتارات و ٦٦ آر و ٨٧ سار، فهي تحوي الهياكل التالية:

من الناحية التربوية: أربع أقسام للدراسة، ستة قاعات للنشاطات، مكتبة.

من الناحية إدارية: مكتب للمدير، مكتب للمقتصد، مكتب للأخصائي التربوي، ومكاتب تابعة.

محتويات أخرى: قاعة للأكل، مصلى، عيادة، حمامات، مخازن.

كيفية التعامل مع الحالة:

تتم هذه العملية بناء على أمر برفع اليد الوضع الصادر من قاضي الأحداث يتم على أثره تسليم الشاب إلى والديه أو المتكفل به، كما تتلخص رسالة المركز وأهدافه فيما يلي:

* الوصول بالحدث إلى مستوى التكلف الذاتي.

* التكيف العائلي من جديد.

* إدماج الحدث في الحياة الاجتماعية.

٢٣ / التعريف بالمركز المتخصص في إعادة التربية إناث. الصديقية. وهران:

مركز إعادة التربية للبنات بقومبيطا بوهران فتح أبوابه في ٠٦ ماي ١٩٧ وكان خاص بالذكور، وهو أول مركز في القطر الجزائري منذ أوائل ١٩٨٠. ثم تأسس مركز بئر خادم بالجزائر العاصمة. يحتوي على المنشآت القديمة الموجودة منذ عهد الاستعمار الفرنسي.

محتويات المؤسسة: تحتوي المؤسسة على المرافق التالية:

من الناحية التربوية: قاعة الخياطة والطرز، قاعة الأعمال اليدوية، قاعة للتدريس.

من الناحية الإدارية: مكتب المدير، مكتب المسير الاقتصادي، مكتب الأمانة، مكتب الأخصائية النفسية.

المحتويات الأخرى: الساحة، مستودع، مطبخ، قاعة للعلاج، مطعم، قاعة استقبال، قاعتين للنوم، وقاعة لوضع الملابس.

مهمة المركز: والتي تتمثل بالقاصرات من خلال القيام بمقاربة نفسية تربوية، أخلاقية، بدنية، مدنية، تكوين مدرسي، تكوين مهني خلال فترة إقامتها، وبالتالي تمر القاصرة بالمراحل التالية: الملاحظة، التربية وإعادة التربية، فترة النقاهة "periode de posture" وتتمثل مهمة المركز أيضا في التكيف العائلي من جديد وإدماجهن في الحياة الاجتماعية إضافة إلى المتابعة النفسية.

إجراءات دخول المركز: إن عملية إدماج الأحداث في المركز تخضع بشروط معينة حيث يتم القبض على الجانحات من طرف الشرطة في ظروف تتنافى مع القيم الأخلاقية في المجتمع، كالتشرد أو الفرار من البيت إلى جانب شكوى بعض الأولياء بعد اعترافهم عن عجزهم بالقيام بالواجبات الأسرية، كذلك أخطار الزنى والخطر المعنوي إلا أنه يشترط عليهم المركز أن لا يتعدى سنهن ١٨ سنة.

كيفية تعامل مع الحالات:

بعد عملية القبض على الحالات من طرف الشرطة تعرض على قاضي الأحداث بمحكمة الاختصاص. فإذا أثبت علمياً أنها كانت في ظروف تتنافى مع القوانين المتبعة يتم إدخال البنت إلى المؤسسة والتي تفتح لها ملف خاصاً بها وتتابعها في مدة وجودها داخل المؤسسة.

إجراءات الاستقبال:

كل فتاة يؤتى بها إلى المركز تستقبل من طرف أخصائين وبالتالي يشرون شهادة العذرية، اختبار خاص بفحص حالات السيدا، ثم تلتحق الفتاة بممثلتها من الجانحات بعد أن تقوم الأخصائية النفسية بتقرير شامل حول الحالة.

٤/ مدة الدراسة: يوم ٢ أبريل إلى غاية ٣ أبريل: ٢٠٠

٥/ مواصفات عينة البحث:

المؤسسات:

الجنس	اسم المؤسسة
ذكور	المركز المتخصص في إعادة التربية. حي جمال الدين
إناث	المركز المتخصص في إعادة التربية. الصديقية

جدول يبين مؤسسات إعادة التربية.

الجنس:

الجنس	المجموع	النسبة
ذكور	٢٤	٥٠%
إناث	٢٤	٥٠%
المجموع	٤٨	١٠٠%

جدول يوضح توزيع العينة حسب الجنس

السن:

العمر	التكرارات	النسبة المئوية
١٤ سنة - ١٥ سنة	١٦ جانج	٣٣.٣٣%
١٦ سنة - ١٧ سنة	٢٣ جانج	٤٧.٩١%
١٨ سنة	٩ جانجين	١٨.٧٥%

جدول يوضح توزيع العينة حسب العمر.

المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	المجموع	النسبة المئوية
لم يدرس	٠٤	٨.٣٣%
ابتدائي	٢٥	٢٥.٠٨%
إكمالي	١٩	٣٩.٥٨%

جدول يوضح توزيع العينة حسب المستوى الدراسي.

٦ / مواصفات الاستمارة:

البنود:

البنود	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الأنماط التربوية	١٠	٢٦.٣١%
السلوك النفسي	٠٨	٢١.٠٥%
السلوك الأسري	٠٦	١٥.٧٨%
السلوك الاجتماعي	٠٧	١٨.٤٢%
السلوك المدرسي	٠٧	١٨.٤٢%
المجموع	٣٨	١٠٠%

جدول يبين توزيع أبعاد الاستمارة.

٧/ تفرغ الاستمارة :

الأنماط التربوية من خلال استجابات أفراد العينة:

بعد تفرغ استمارة البحث وجمع تكرارات عباراتها كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي الذي يوضح توزيع الأنماط التربوية بين أفراد العينة:

الأنماط	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المتشدد	٢٠	٤١.٦٦ %
المهمل	١٨	٣٧.٥ %
الديمقراطي	١٠	٢٠.٨٣ %

جدول يبين توزيع الأنماط التربوية من خلال استجابات الأفراد

من خلال هذه النسب يتضح أن النمط السائد بين أفراد العينة هو النمط المتشدد حيث بلغت نسبته ٤١.٦٦ %، ويأتي في المرتبة الثانية من حيث انتشار النمط التربوي المهمل الذي بلغت نسبته ٣٧.٥ %، وأما النمط الديمقراطي فأقل انتشاراً حيث بلغت نسبته ٢٠.٨٣ % من مجموع الأنماط.

توزيع الجنسين حسب الأنماط التربوية:

توزيع الإناث حسب الأنماط التربوية:

الجنس	النمط	التكرارات	النسبة المئوية
إناث	المتشدد	١٣	٥٤.١٦ %
	المتساهل	٧	٢٩.١٦ %
	الديمقراطي	٤	١٦.٦٦ %

جدول يبين توزيع الأنماط التربوية من خلال استجابة الإناث.

توزيع الذكور حسب الأنماط التربوية:

النسبة المئوية	التكرارات	النمط	الجنس
29.16%	07	المتشدد	الذكور
45.83%	11	المتساهل	
25%	06	الديمقراطي	

جدول يبين توزيع الأنماط التربوية من خلال استجابة الذكور.

توزيع السلوكيات من خلال استجابات أفراد العينة :

السلوك النفسي:

النسبة المئوية	المجموع	السلوكيات
60.41%	29	السيئة
27.08%	13	المتوسطة
12.05%	06	الجيدة

جدول يبين توزيع الأفراد حسب السلوك النفسي.

السلوك الأسري:

النسبة المئوية	المجموع	السلوكيات
43.75%	21	السيئة
45.83%	22	المتوسطة
10.41%	05	الجيدة

جدول يبين توزيع الأفراد حسب السلوك الأسري.

السلوك الاجتماعي:

النسبة المئوية	المجموع	السلوكات
68.75%	33	السيئة
22.91%	11	المتوسطة
8.33%	4	الجيدة

جدول يبين توزيع الأفراد حسب السلوك الاجتماعي

السلوك المدرسي:

النسبة المئوية	المجموع	السلوكات
58.33%	28	السيئة
27.08%	13	المتوسطة
14.58%	7	الجيدة

جدول يبين توزيع الأفراد حسب السلوك المدرسي.

السلوك العام للطفل:

السلوك العام للطفل			السلوكيات
السيئ	المتوسط	الجيد	
60.41%	27.08%	12.51%	السلوك النفسي
43.75%	45.83%	10.41%	السلوك الأسري
68.75%	22.91%	8.33%	السلوك الاجتماعي
58.33%	27.08%	14.58%	السلوك المدرسي
57.81%	30.72%	11.46%	السلوك العام

الجدول يبين السلوك العام للعينة من خلال كل السلوكات.

يلاحظ من الجدول أن اتجاه السلوك العام للطفل قبل أن يرتكب الجنحة وقبل أن يجز به في الإصلاحية كان يتجه نحو السلوك السيئ حيث بلغت نسبته ٥٧.٠% والاتجاه الثاني للسلوك هذه الفئة هو نحو السلوك المتوسط وتأتي في المرتبة الثانية بنسبة ٣٠.٠% أما السلوك الجيد فيأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة ١١.٠%.

يتضح من الجداول أعلاه ما يلي:

ان مستوى السلوك السيئ للجناح قبل أن يجنح ويرتكب الفعل المشين يحتل الصدارة في كل من السلوك النفسي، الأسري، الاجتماعي والمدرسي فمن الطبيعي أن تكون سلوكيات الجناح غير سوية وسيئة فسلوكه هذا هو الذي دفع به إلى ارتكاب الجنحة، أما في ما يخص السلوك المتوسط فهو لا يبتعد كثيرا عن السلوك السيئ، أما بالنسبة للسلوك الجيد للطفل قبل الجنوح فيقع في أدنى مستوى فهذا شيء طبيعي لأن كل السلوكيات الإيجابية والجيدة للطفل سواء نفسية، أسرية، اجتماعية أو مدرسية لا تؤدي به إلى ارتكاب جنحة نظرا لشخصيته السوية.

٨/ عرض النتائج:

أنا بصدد دراسة الفرضية العامة القائلة "هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط التربوية وجنوح الأحداث" فكانت الأنماط المدروسة هي: النمط الون، النمط المتساهل، النمط المتشدد.

إلا أنني اقتصررت على نمطين فقط وهما النمط المتشدد والمتساهل واستبعدت النمط الديمقراطي وسبب ذلك يرجع إلى عدم تبياني فرضية ربط النمط الديمقراطي بالجنوح وهذا انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية. فأسقطت الضوء فقط على فرضيتين الجزئيتين القائلتين:

١-٨ / هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والجنوح.

٢-٨ / هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والجنوح.

الجدول التالية توضح تفسير ذلك:

السلوك النمط التربوي	السلوك النفسي للأفراد	السلوك الأسري للأفراد	السلوك الاجتماعي للأفراد	السلوك المدرسي للأفراد
النمط المتشدد	١١	١٣	١٥	٩
النمط المتساهل	١١	٧	١١	١٢

جدول يبين السلوكات السيئة لأفراد العينة من كلا النمطين (المتشدد، والمتساهل).

الفرضية الجزئية الأولى:

"هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والجنوح" فهذه الفرضية تشمل أربع فرضيات تحتها يجب التحقق أولاً

منها:

أ/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك النفسي السيئ:

	النمط المتشدد	السلوك السيئ	النفسي
عدد الأفراد	٢٠	١١	دالة
النسبة %	١٠٠	٥٥	إحصائياً

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك النفسي السيئ من النمط التربوي المتشدد.

نلاحظ أن نسبة الأفراد الذين سلوكاتهم النفسية سيئة تحت ظل النمط التربوي المتشدد بلغت ٥٥%، فهي مرتفعة مقارنة بسلوك الجيد ١٥% والمتوسط ٣٠% وبالتالي تتحقق الفرضية تحت الجزئية "هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك النفسي السيئ".

ب/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الأسري السيئ:

	السلوك الأسري السيئ	النمط المتشدد	
دالة	١٣	١٩	عدد الأفراد
إحصائياً	% ٦٨.٤٢	% ١٠٠	النسبة %

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك الأسري السيئ من النمط التربوي المتشدد.

نلاحظ أن نسبة الأفراد الذين سلوكاتهم الأسرية سيئة من النمط المتشدد بلغت ٦٨.٤ % فهي تفوق الثلث مقارنة بالمتوسط ٢٦.٣ % والجيد ٥.٢ % وبالتالي تحققت الفرضية تحت الجزئية هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الأسري السيئ.

ج/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الاجتماعي السيئ:

	السلوك الأسري السيئ	النمط المتشدد	
دالة	١٥	١٩	عدد الأفراد
إحصائياً	% ٧٨.٩٤	% ١٠٠	النسبة %

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك الاجتماعي السيئ من النمط التربوي المتشدد

نلاحظ أن نسبة الأفراد الذين سلوكاتهم الاجتماعية السيئة من النمط التربوي المتشدد بلغت ٧٥ % مقارنة مع السلوك المتوسط ٢١.٥ % فهي مرتفعة والجيد ٥.٢ % وبالتالي تحققت الفرضية تحت الجزئية القائلة هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الاجتماعي السيئ.

د/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك المدرسي السيئ:

	السلوك الأسري السيئ	النمط المتشدد	
دالة	٩	٢٠	عدد الأفراد
إحصائياً	% ٤٥	% ١٠٠	النسبة %

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك المدرسي السيئ من النمط التربوي المتشدد

نلاحظ في هذه الحالة أن نسبة الأفراد الذين سلوكاتهم المدرسية السيئة من النمط التربوي المتشدد بلغت ٤% ، فهي قد فاقت الثلث مقارنة بالسلوك الأسري الجيد ٣٥% والمتوسط ٢٠% وبالتالي تحققت الفرضية تحت الجزئية هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك الأسري السيئ.

الفرضية الجزئية الثانية:

تقول الفرضية أن "هناك علاقة إرتباطية بين النمط المتساهل والجنوح" كذلك هذه الفرضية تشمل أربعة فرضيات تحتها يجب التحقق منها أولاً:

أ/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك النفسي السيئ:

	النمط المتساهل	السلوك النفسي السيئ	دالة
عدد الأفراد	١٨	١١	
النسبة %	% ١٠٠	% ٦١.١١	إحصائياً

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك المدرسي السيئ من النمط التربوي المتساهل

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الأفراد العينة الذين سلوكاتهم النفسية السيئة والذين عاشو النمط التربوي المتساهل بلغت ٦١% فهي نسبة فاقت السلوكيين الجيدين ١٦.٦% والمتوسط ٢٢.٢% وبالتالي تحققت الفرضية القائلة أن هناك علاقة إرتباطية بين النمط المتساهل والسلوك النفسي السيئ.

ب/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الأسري السيئ:

	النمط المتساهل	السلوك لأسري السيئ	دالة
عدد الأفراد	١٨	٧	
النسبة %	% ١٠٠	% ٣٨.٨٨	إحصائياً

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك الأسري البيئي من النمط التربوي المتساهل

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة أفراد العينة الذين سلوكاتهم الأسرية السيئة والذين ينتمون إلى النمط المتساهل بلغت ٣٨.٨% فهي أقل من السلوكات المتوسطة التي قدرتها ٦١.١% أما السلوكات الجيدة انعدمت ٠% فيما أن السلوك المتوسط فاق السلوك السيئ هذا يدل على عدم صدق الفرضية التي تقول بارتباط النمط المتساهل والسلوك الأسري السيئ.

ب/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الاجتماعي السيئ:

	النمط المتساهل	السلوك الاجتماعي السيئ	
عدد الأفراد	١٨	١١	دالة
النسبة %	% ١٠٠	% ٦١.١١	إحصائيا

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك الاجتماعي السيئ من النمط التربوي المتساهل

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن السلوك الاجتماعي السيئ بلغ نسبة كبيرة جدا فاقت السلوكيين الجيدين ١١.١ % والمتوسطا ٢٧.٧ %، وهذا يعني تحقق الفرضية تحت الجزئية القائلة أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الاجتماعي السيئ.

ج/ هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك المدرسي السيئ:

	النمط المتساهل	السلوك المدرسي السيئ	
عدد الأفراد	١٨	١٢	دالة
النسبة %	% ١٠٠	% ٦٦.٦٦	إحصائيا

الجدول يبين نسبة الأفراد ذوي السلوك المدرسي السيئ من النمط التربوي المتساهل.

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن السلوك المدرسي السيئ بلغ نسبة كبيرة تفوق الثلث مقارنة مع السلوك الجيدين ١١.١ % والمتوسطا ٢٢.٢ % بنسبة ٦٦.٦ % وهذا يؤكد صدق الفرضية القائلة أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك المدرسي السيئ.

٩/ مناقشة النتائج:

حاولت في دراستي الحالية تحديد العلاقة بين الأنماط التربوية الأسرية وجنوح الأحداث فيما يلي تفسير للنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة واستنادا على الدراسات السابقة، فالتأكد من صحة الفرضية العامة القائلة أن هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط التربوية وجنوح الأحداث علينا أولا التأكد من صحة الفرضيتين الجزئيتين.

فيما يخص بالفرضيتين الجزئيتين سنتناول كل واحدة على حدى.

١/ الفرضية الجزئية الأولى:

تحققت الفرضية الجزئية القائلة بأن النمط التربوي المتشدد يؤدي إلى الجنوح، وقد تبين ذلك من خلال الأربع فرضيات تحت الجزئية، بحيث استنتجت دلالة إحصائية بين النمط المتشدد والسلوك النفسي السيئ والتي بلغت نسبتها ٥٩% كذلك تحققت الدلالة الإحصائية بين النمط المتشدد والسلوك الأسري وذلك من خلال النسبة المئوية ٦٨.٤ % كذلك نلاحظ أن الفرضية تحت الجزئية الثالثة تحققت والتي تدرس الارتباط بين النمط المتشدد والسلوك الاجتماعي السيئ الذي بلغ نسبة

٧٨.٩٤%، وأخيرا الفرضية التي تقول أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتشدد والسلوك المدرسي السيئ من خلال النسبة ٤٥% فتتحقق كل الفرضيات تحت الجزئية يعني تحقق الفرضية الجزئية التي تقول أن "النمط المتشدد يؤدي إلى الجنوح" وهذا ما يوافق دراسة "سعدى لفته موسى" سنة ١٩٧٣ والتي أجريت لدراسة حول معاملة الوالدين وعلاقتها بجنوح أبنائهم فقد تأكد من صحة فرضيته القائلة أن آباء وأمهات الجانحين ذو نمط تربوي قاسي مع أبنائهم، كذلك دراسة "عناد أديب العابدي" والذي قام بدراسة في المجتمع الأردني عن الجانحين فوجد أن ٩% من مجموع العينة ينتمون إلى نمط تربوي متشدد وقاسي.

٢ / الفرضية الجزئية الثانية:

تحققت الفرضية الجزئية الثانية القائلة أن النمط التربوي المتساهل يؤدي إلى الجنوح وهذا ما تبين من خلال الجداول السابقة، بحيث استنتجت دلالة إحصائية بين النمط المتشدد والسلوك النفسي السيئ والذي بلغ نسبته ٦١.١%، كذلك تحققت الفرضية التي تقول بأن هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الاجتماعي السيئ من خلال النسبة ٦١.١%، نفس الشيء بالنسبة للفرضية التي تقول أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الأسري السيئ بنسبة ٦٦.٦%، إلا أنه لم تتحقق لي الفرضية تحت الجزئية الثانية القائلة أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط المتساهل والسلوك الأسري السيئ فقد قدرت بـ ٣٨.٨% فقط. لكن هذا لا يؤثر على صدق الفرضية الجزئية لأنه يكفي تحقق ثلاث فرضيات من أصل أربعة، وبالتالي نقول أن الفرضية الجزئية القائلة أن النمط المتساهل يؤدي إلى الجنوح.

هذا ما يوافق دراسة "سيزر" و"ماكوب" و"ليوبين" التي أجريت سنة ١٩٥٥ والتي أكدت أن هناك علاقة ارتباطية بين الإهمال واللامبالاة الأبوين وعدوان الطفل.

كذلك دراسة "سيريل بيرت" التي وضحت أن التربية عند الجانحين ناقصة مقارنة مع غير الجانحين ويتمثل الفرق في إهمال واللامبالاة.

ومن خلال كل ذكرته من صدق الفرضيتين الجزئيتين القائلتين أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المتشدد والجنوح، والنمط التربوي المتساهل وجنوح الأحداث أستنتج تحقق الفرضية العامة القائلة أن "هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط التربوية وجنوح الأحداث".

توصيات واقتراحات:

التربية غريزة أوجدها الله في عباده، العطف والحنان، الحب.. واجب الوالدين أن يمدانه للأبناء بهذه التربية الصحيحة تجعل الجو الأسري والعلاقة بين الآباء والأبناء سليمة وخالية من الاضطرابات العاطفية. ويمكن أن نبين أن دور الوالدين هام جدا وأن يعلموا مدى تحمل مسؤوليتهم نحو الأطفال أمام الله وهي كالتالي:

* عمل الوالدين على تلقين الطفل الخلق الحسن، والقيم الحميدة التي يقبلها المجتمع وبيث فيهم روح المسؤولية واعتماد على النفس.

* تيقن الآباء بأن وجودهم الفعلي أو المثالي داخل الأسرة له دور فعال اتجاه الأبناء.

* تجنب الوالدين طرق العقاب الجسدي اتجاه الطفل.

- * عمل الوالدين وسهر على تطبيق رغبات الطفل النفسية والمادية وتلبية حاجاته.
- * يجب على الوالدين قبل أن يتخذوا قرار الطلاق أن يعطوا اعتبار لهذا الطفل والنتائج الوخيمة المترتبة على رأسه.
- * ضرورة وجود حوار بين الوالدين والأبناء.
- * مساهمة الوالدين على تقديم النصح والإرشاد عند ارتكاب الطفل للأخطاء.
- * يجب على الأولياء أن يراعوا حالات أبنائهم في مرحلة المراهقة بجلهم والاستماع إلى مشاكلهم وطموحاتهم ومحاولة توجيهم.
- * يجب على الآباء ألا يميزون بين الأبناء في المعاملة.
- * يجب على الآباء إمداد الأبناء أكبر قدر للاهتمام العاطفي.

قائمة المراجع:

- ١ - عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية، "دار النهضة العربية للطباعة و النشر" - ط١ - لبنان ١٩٩٩.
- ٢ - سعدية محمد علي بهاور، "سيكولوجية المراهقة"، دار البحوث العلمية، ط١ الكويت ١٩٨٠، ص ٢٧.
- ٣ - هاشمي أحمد، "الأنماط التربوية الأسرية و الأنماط السلوكية للطفل"، أطروحة دكتوراه دولة، إشراف أ/ ماجي إبراهيم، جامعة وهران، ٢٠٠٣.
- ٤ - علي مانع، "جنوح الأحداث والتغيير اجتماعي في الجزائر"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٠.

الشخصنة ومشروع الحياة في المراهقة

أ. أمينة عيساوي/جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيديّة، الجزائر

ملخص:

في هذا المقال دراسة لمفهوم الشخصنة مشروع الحياة في المراهقة، حيث تمت المقارنة بين الشخصنة لدى المراهقة غير المتعدسة و المراهقة المتعدسة، وقد تم التوصل إلى أن المراهقة غير المتعدسة تتشخصن من خلال التوقف عن الدراسة و المكوث في المنزل (أي الفضاء الداخلي الخاص بها) و إتقان الأشغال المنزلية و الزواج و إنجاب الأطفال، أما المراهقة المتعدسة تتشخصن من خلال الخروج إلى الفضاء الخارجي الذي كان مخصصا للذكر وإنهاء الدراسة و العمل.

الكلمات المفتاحية: الشخصنة، المراهقة المتعدسة، المراهقة غير المتعدسة، مشروع الحياة، المشروع العملي، الزواج، الأمومة.

مقدمة:

المراهقة هي فترة من الحياة التي تمّ الاهتمام بها من قِبَل العديد من العلماء و الميادين، وهي مرحلة تأتي لتُنهي مرحلة الكمون التي آتست ببطء التّم و هدوء بعض الصّراعات السّابقة.

مرحلة المراهقة هي مرحلة مهمّة في حياة الفرد، و تُعرّف في القاموس الطّبيّ على أنّها: "فترة تطوّر الفرد، التي تقوده من الطّفولة إلى سنّ الرّشد. إنّها تبدأ مع البلوغ (حوالي ١٣ سنة بالنسبة للأنثى و ١٥ سنة بالنسبة للذكور). و هي تتميز بتغيّرات مهمّة على المستوى البيولوجيّ و النّفسيّ و الاجتماعيّ"^(١). نهاية هذه المرحلة غير واضحة المعالم مع أنّ التغيّرات البيولوجيّة تنتهي في حوالي سنّ ١٨-20 سنة، بينما الجوانب الأخرى لا يمكن تحديد سنّ اكتمالها. و يعود ذلك إلى أنّ "ظهور المراهقة و مدّتها يتغيّر حسب الجنس (Sexe)، السّلالات (Races)، الطّروف الجغرافيّة و الأوساط الاجتماعيّة والاقتصاديّة"^(٢).

تتميّز المراهقة بسرعة النّم، أهميّة التغيّرات، و اختلاف كبير بين الأفراد (Interindividuelle) فسرعة هذه التغيّرات و سنّ ظهورها يتغيّر من فرد إلى آخر، و كذلك يُلاحظ اختلاف لدى الفرد في حدّ ذاته (Intraindividuelle): لدى نفس الفرد هذه التغيّرات لا تحدث في نفس الوقت و لا تتبّع نفس الإيقاع في كلّ جوانب النّم سواء الجانب البدنيّ، الفكريّ، الاجتماعيّ والعاطفيّ.

(١)MORIN (Y)(2003), Petit Larousse de la médecine, 3ème éd, Larousse, Paris, p 25.

(٢)SILLAMY (N), (2003), Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris, p 8.

نسجّل في مرحلة المراهقة على المستوى النفسي تجديد نشاط و تفتح على الغريزة الجنسية، رسوخ الاهتمامات العملية والاجتماعية، الرغبة في الحرية والاستقلالية. ثراء الحياة العاطفية وتطور العمليات العقلية. وهذا لا يحدث في آن واحد و لهذا قام BlosP. بتقسيم هذه المرحلة بدورها إلى خمس مراحل التي يجمعها داخل ديناميكية سيرورة التفردية (individuation)، التي تتم من خلال إخراج المواضيع المستدخلة وإعادة طرحها للمساءلة، من أجل أن يكون الفرد أقل تبعية ويحقق استقلاله:

● ما قبل المراهقة: (La préadolescence)، و تتعلّق بيقظة التزوات المرتبطة بالنمو البلوي. هنا يرتبط الأمر أكثر بزيادة الضغط الزوي (La pression pulsionnelle) دون أن يكون هناك تحديد لموضوع حب جديد و لا هدف نزوي. هذه اليقظة يمكن القول أنّها لم تتمايز بعد.

● المراهقة الأولى: (La première adolescence) و تُسمّى أيضا بداية المراهقة، و هي تتعلّق أساسا بعدم التوظيف اتجاه مواضيع الحب المحرم (Amour incestueux) أي تلك المواضيع المكونة أثناء مرحلة أوديب انطلاقا من الصور الوالدية. بهذا فإنّ توازن الجهاز النفسي يكون مهتدا.

● المراهقة الفعلية: (L'adolescence proprement dite)، و تتميز باكتشاف والتفتح على موضوع من الجنس الآخر (Objet hétérosexuel) و ذلك بيقظة الأوديب. يُمكن أن يتدخل هنا طور نرجسي كمرحلة لفك الارتباط بين التعلق بالوالدين و حب موضوع جديد من جنس مغاير. من جهة أخرى فإنّ ذلك الانفصال عن مواضيع الحب الأولى يتصاحب بحالة اكتئابية عابرة و ذلك قبل أن تتكوّن علاقات مع مواضيع جديدة.

● نهاية المراهقة: (La fin de l'adolescence) و هي مرحلة دعم و تقوية وظائف الأنا. أيضا يتكوّن تصور الذات و حسب Blos: " الذات Le soi هي موروث (Héritier) المراهقة مثلما الأنا الأعلى هو موروث العقدة الأوديبية"⁽¹⁾.

● ما بعد المراهقة: (La postadolescence)، و تُسمّى أيضا المراهقة المتأخرة و هي المرحلة التي تشير إلى بداية الدخول في عالم الرشد (العمل، إنتاج، زواج و إنجاب).

و إن عدنا إلى المجتمع العربي التقليدي⁽²⁾ فإنه كان الطفل ينتقل مباشرة إلى مرحلة الرشد دون المرور بمرحلة المراهقة. و لكن مع مرور الزمن و حدوث تغيرات على مستوى النظم الاجتماعية تغيرت الأوضاع حيث ظهرت المرحلة التي تسمى بمرحلة المراهقة بالتعريف المعطى سابقا، والتي حاليا هي تتميز بطول المدة. فهذا الفرد الذي هو ليس طفلا ولا راشدا وجد نفسه قبل أن يدخل إلى عالم الراشدين أمام تبعية للوالدين، والعامل الرئيسي في ذلك هو المرور بمرحلة تعليم طويلة مما يؤخر دخوله عالم العمل و بالتالي تأخر الزواج الذي كان يعتبر كخطوة مهمة لبلوغ سن الرشد في النظام التقليديكذلك يُطيل من مرحلة المراهقة.

إن تلك التغيرات التي طرأت على النظم الاجتماعية العربية طالت أيضا مكانة المرأة ودورها. إنّ الحديث عن أوضاع المرأة عموما وأوضاع المرأة العربية خصوصا يفتح بابا واسعا من النقاش. إنّ الأوضاع التي مرتّ بها المرأة في العالم العربي في زمن الاستعمار في عدة دول عربية جعلتها تعاني من الحرمان المطلق من أمور كثيرة أهمها التمدرس، وحتّى بعد الاستقلال تواصلت حالة الحرمان مع اختلاف المسببات، ولكنّ الأوضاع تغيرت تدريجيا وفتحت أمامها مجالات واسعة في الحياة. وأول مجال فُتح

(1) LEHALLE (H) (1995), Psychologie des adolescents, 4ème éd, PUF, Paris, p 34.

(2) هو نظام يستمد قيمه و ضوابطه من الثقافة العربية و الإسلامية و لا يقصد به النظام البدائي و لا قديم.

أمامها هو دخولها إلى المدرسة، التي كانت مخصصة للولد باعتبارها موجودة في الفضاء الخارجي، في حين أن المكوث في المنزل هو مخصص للبنات أي الفضاء الداخلي، وكان يبدأ هذا التفريق بين الجنسين قبل بداية المراهقة بقليل حيث يتم توجيه كل منهما إلى الفضاء الخاص به: توجه البنات إلى الداخل أين تتعلم الأشغال المنزلية وتتحضر للزواج، أما الولد فإنه يبقى في الخارج ليتعلم تحمل المسؤولية، وممنوع على كل منهما الدخول إلى فضاء الآخر أو التقاءهما أو إقامتهما لعلاقات مهما كان نوعها خارج إطار الزواج.

تدرجيا ومنذ الثورة الصناعية، تم ملاحظة تطور في وضع المرأة، حيث أصبح من حقها التمدريس وصار بإمكانها إنهاء دراستها، وبلوغ مستويات عليا التعليم والحصول على شهادات عليا و مناصب عمل مشرفة وتقاضي أجر و المشاركة في العالم الاقتصادي مع الرجل: "وضعت المرأة حداً و نهاية للتقسيم الجنسي في العمل وللمعارضة بين الحياة في المنزل التي كانت مخصصة لها و الحياة العملية المخصصة للرجل"⁽¹⁾. ولكن بالرغم من ذلك التغير المهم والذي له دور كبير في تطور وضع المرأة، إلا أنه توجد وإلى يومنا هذا بعض الفتيات اللاتي تُسجن من المدرسة في سن مبكرة بعد تعلمهن المبادئ الأساسية للقراءة و الكتابة وأحيانا إن لم نقل غالبا يتزوجن في سن مبكرة. يتم توقيفهن عن الدراسة إما من قبل العائلة التي ترى أن الفضاء الطبيعي للفتاة هو المنزل، أو أن الفتاة نفسها مقتنعة بدور المرأة الأساسي المتمثل في إدارة المنزل والزواج وإنجاب الأطفال والإشراف على تربيتهم وبالتالي تختار المكوث في البيت.

الإشكالية:

موضوع هذه الدراسة يدور حول الشخصية ومشروع الحياة في المراهقة لدى الفتيات، حيث أقيمت دراسة على مجموعة من المراهقات غير المتمدرسات والمراهقات المتمدرسات قصد الكشف عن الشخصية لدى كل مراهقة من بين هؤلاء، أي دراسة الكيفية التي تتشخصن (Se personnaliser) الفتاة التي لا تتردد على المدرسة و تركت مقاعدها وهي حاليا مأكثة بالبيت دون أي تكوين مهني، ومقارنتها بالشخصية لدى الفتاة التي تدرس.

تُعدّ المراهقة "كفترة عبور التي تفصل مرحلة الطفولة عن مرحلة الرشد ومركزها هو البلوغ"⁽²⁾، قُدِّم هذا التعريف من قبل الباحثة F. Dolto ولا يمكن تعميمه على كلّ المجتمعات و الثقافات. على سبيل المثال في النظام الاجتماعي و العائلي التقليديين في الجزائر لا نجد مرحلة المراهقة هذه، بحيث ينتقل الفرد مباشرة إلى سنّ الرشد منذ البلوغ، و خاصة من خلال تأشيرة الزواج. و يبقى ذلك متواجدا حتى أيامنا هذه في بعض المناطق و بالخصوص في القرى و الأرياف.

في مجتمعنا نجد بعض الفتيات اللاتي ينهين دراستهنّ و لا يتوقّفنّ حتى يبلغن مستويات عليا و يحصلن على مناصب عمل مشرفة، و هناك أخريات درسن ولكنهنّ توقّفن مبكرا عن الدراسة لأسباب مختلفة و أحيانا إن لم نقل غالبا يتزوجن في سنّ مبكرة. هذه الوضعية دفعتنا إلى دراسة الشخصية لدى تلك المراهقات، و كذلك من بين دوافع اختيار هذا الموضوع هو محاولة فهم الآثار التي يخلفها التوقف عن الدراسة على سلوكاتهنّ، و كذلك خضوعهنّ إلى سلطة العائلة و التقاليد والأعراف، كما لوحظ أنّ أغلبية تلك الفتيات غير المتمدرسات ليس لديهنّ حرية التعبير مقارنة مع الفتيات المتمدرسات. و ما ساهم في الاهتمام بالقيام بهذه الدراسة هو إمكانية وقابلية إنجازها في أرضية الواقع، و ذلك فيما يتعلق بالوقت، إمكانيات و وسائل التطبيق في الواقع. أما فيما يتعلق بالهدف من هذه الدراسة فهو يتمثل من جهة في السعي للكشف عن

(¹)FSIAN (H)(2006), Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, Thèse de doctorat d'Etat en psychologie clinique, Université d'Oran, p 146.

(²)DOLTO-TOLITCH (C) (1989), Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Hatier, Paris, p 17.

الطريقة التي تتشخصن (Se personnaliser) من خلالها المراهقة غير المتمدسة و المراهقة المتمدسة و فهمها، و من جهة أخرى فهم شخصية كل منهما، و القيام بمقارنة بينهما.

إذن من أجل بلوغ هذا الهدف نطرح التساؤلات التالية:

كيف تتشخصن المراهقات غير المتمدسات و المراهقات المتمدسات؟ هل تختلف الشخصنة تبعاً للتّمدس أو عدم التّمدس لدى المراهقات؟ و ما هو المشروع الذي تسعى كل من المراهقة غير المتمدسة و المراهقة المتمدسة إلى بلوغه؟

لقد تمّ الانطلاق في هذا العمل من الدّراسة التي قام بها H.Fsian و التي درس فيها المشروع العملي لدى المراهقات الجزائريات: من الارتهان إلى إستراتيجية الشّخصنة. و كانت هذه الدّراسة التي قدّمها الباحث مستمدّة من تحليل محتوى مقابلات قام بها مع عشرين طالبة جزائرية تتراوح أعمارهنّ ما بين ١٩ و ٢٣ سنة. وقد خلّص فيما يتعلّق بالمراهقات و كما أشار Malrieu إلى أنّ الصراعات الأساسية في هذا السنّ هي التي تُعدّ مصدراً للمشاريع. بالتالي هذه الأخيرة هي تُعدّ كمحاولة تجاوزه التناقضات المثارة و المحدثّة من خلال القطيعة مع الطّفولة و من خلال مقتضيات و لوازم اجتماعية عديدة (عائلة، مدرسة، أقران،...).

قام الباحث باختبار على ضوء ما سبق ذكره مدلول كلمة "مشروع" لدى المراهقات الجزائريات، حيث تمّ الإشارة إلى المشروع الأنثويّ داخل النّظام التقليدي: الزواج، و الذي اعتُبر منذ أمد بعيد كمرحلة للاندماج الاجتماعيّ داخل عالم الرّاشدين. و لكن كانت النتيجة التي توصل إليها في الأخير هي أنّ الزّواج حالياً بدأ يفقد بالتدرّج وظيفته و مدلوله. و لهذا يُستدعى مشروع آخر من أجل الوقاية من احتمالات صعوبات الحياة، و مخاطر الاستقرار الوحيد للمرأة أي الزّواج. و أهمّ مشروع وجد الباحث أنّ المراهقات يسعين إلى تحقيقه هو دخول الجامعة و العمل. فالمشروع العملي للفتاة هو رغبة في التّوسع و تحقيق الذات داخل أدوار و فضاءات كانت مخصّصة للرّجال، ممّا أدّى إلى تغيير و تحوّل تمثّل المرأة داخل التّاريخ النّفقي لهذا المجتمع.

المفاهيم الإجرائية:

في هذه الدّراسة تمّ أخذ مفهوم المراهقة بالأساس على أنّها تلك المرحلة الوسيطة بين مرحلة الطّفولة و سنّ الرّشد، والتي يكون فيها الفرد لا يزال تحت سلطة العائلة ولا يتعلّق الأمر بالسنّ فقط، لأنّه انطلاقاً من مرحلة الرّشد يتمكّن الفرد من الابتعاد عن سلطة (L'autorité) العائلة واكتساب الاستقلالية من خلال العمل والاعتماد على الذات: "أن يصير الفرد راشداً هو أن يكتسب الاستقلالية"⁽¹⁾.

أما فيما يتعلّق بمصطلح الشّخصنة فقد تمّ تبني المعنى الذي أعطاه له P. Tap، فهو يُعرّف الشّخصنة (La personnalisation) على أنّها سيرورة التركيب و الإثبات النفسي للشخص طيلة حياته و ليس فقط أثناء الطّفولة أو المراهقة⁽²⁾ ويكون ذلك من خلال مواجهة ومقاومة بعض المواقف الارتهاينية (Aliénation)، ويحدث ذلك بالارتباط مع الهوية والعمل على تحقيق الذات من خلال تحديد مشروع حياة.

⁽¹⁾FSIAN (H), Corps, genre et pouvoir, In : KAHLOULA (M) (Sous ladir de)(2011), Corporités, Dar Erridoine, Oran, p 47.

⁽²⁾ SORDES-ADER (F), TAP (P) et TAQUINIO (C)(2002), Santé, maladie et identité, In : FISCHER (G-N), Traité de psychologie de la santé, Dunod, Paris, p 160.

في حين يُدرّك مفهوم مشروع كسيرورة خياليّة تُحرّض الشّخص على الخروج من ذاته، من خلال ازدواج زمنيّ للذّات، و ذلك لخلق تمثّل موجّه من خلال الرّغبة في أن يصبح آخر (Autre)، التّفكير تبعاً لنظام مثلنة (Idéalisation) الذّات، الجماعة، المجتمع. فيوجد من جهة التّمثّل الذي لدى الشّخص عن ذاته و وضعيّته الحاليّة، و من جهة أخرى ما يطمح أن يكون عليه في المستقبل. المشروع هو صنف أو شكل من توقّع الذّات تحت شكل مخطّط حياة ينبغي تحقيقه. "مشروع الحياة يبني تعريف الذّات التي يُعطيها المراهق لنفسه من أجل تحديد مصيره الشّخصيّ، من أجل أن يندمج داخل جماعة الكبار، داخل جماعة أو وحدة هؤلاء الذين لديهم الطّاقة و شرف تحقيق و القيام بأنّار بكلّ حرّية أو استقلاليّة"⁽¹⁾.

يمكن الحديث هنا عن مفهوم مشروع الحياة حسب P.TAP. أين يُؤكّد على "أهمّية الحاجات، الرّغبات، الدّوافع في انبثق المشروع"⁽²⁾. إذ يسعى كلّ مشروع إلى تحقيق دوافع الفرد باستعمال استجابات مسموح بها ومُقدّمة من قبل المحيط. يُعبّر المشروع عن اتّفاق بين تمثّلات الذّات و تمثّلات الحقيقة الخارجيّة. من وجهة النّظر هذه مفهوم المشروع ينصرف نحو اتّجاهين:

- ذلك الذي يتعلّق بتأثيرات التّماذج المقترحة من قبل الأوساط التي يعيش فيها الشّخص.

- ذاتيّة الفاعل (Sujet) منذ أن يُدرّك كدمج (Intégrateur). هذا الاتجاه يُدخل الفاعل (Sujet) كفاعل فعّال (Acteur). تُقدّم هذه الثنائيّة للمفهوم التأثير المتبادل بين الفرد و المجتمع.

منهجية الدراسة:

استلزمّت الإجابة على هذه التساؤلات الاستعانة ببعض وسائل وأدوات البحث، والتي تمثّلت في: قصة الحياة (Le récit de vie) كوسيلة للكشف عن ذلك، لأنّه و بما أن سيرورة الشّخصنة هي سيرورة معقدة جداً فإنّه كان من الأفضل اختيار طريقة كيفية، وبالتالي الوسيلة الأنسب لذلك هي قصة الحياة أين يتم من خلالها دراسة السيرة الذاتية لكل مراهقة مما يساعد على تتبع مسار حياتها وذلك عبر العودة إلى مختلف المراحل العمريّة التي مرت بها.

يُمكن تعريف قصّة الحياة على أنّها: "شكل خاصّ من المقابلة-مقابلة سرديّة- التي من خلالها يطلب الباحث من شخص ما بأن يروي (على شكل قصّة) حياته أو جزءاً من حياته"⁽³⁾. أمّا في نظر ChanfraultDuchet فإنّ قصّة الحياة هي: "نتاج إجراء إجماليّ و متماسك الذي من خلاله يتموقع السارد في وضعيّة حوارية"⁽⁴⁾. وحسب Trognon: "قصّة الحياة، مثل كلّ مقابلة هي نتج تفاعل خطابيّ بين فاعلين (Sujets) يتعلّق بشبكة رمزيّة، خياليّة و واقعيّة معقدة، لغويّة و خارج لغويّة"⁽⁵⁾.

اعتمدت قصّة الحياة في هذه الدراسة على مقابلة البحث التي هي على نقيض المقابلة الإكلينيكيّة. هذه الأخيرة القصد منها هو علاجيّ أو تشخيصيّ، أمّا مقابلة البحث لا تستجيب إلى طلب المريض ولكن تستجيب إلى سعي من أجل تركيب معارف علميّة من قبل الباحث. يتمّ إعلام الأشخاص المراد العمل معهم قبلاً بموضوع و هدف المقابلات التي يتمّ فيها سرد قصّة الحياة الخاصّة بكلّ منهم. يكون ذلك اختياريّ أين يمكن أن يتكلّم المبحوث عن خبراته المعاشة و هو فقط من يُقرّر

⁽¹⁾FSIAN (H), Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie, Département de psychologie, Oran, p 30.

⁽²⁾CHERIF (H) et MONCHAUX (PH) (2007), Adolescence : quels projets de vie?, Centre de Recherche d'Édition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger, p 13.

⁽³⁾GALLIGANI (S), De l'entretien au récit de vie: Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien, Centre de Didactique des Langues – LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, Ecarts d'identité N°92. Mars 2000, p22.

⁽⁴⁾ Ibid, p 17.

⁽⁵⁾ GALLIGANI, Opcit., p 19.

ذلك، إذ يجب أخذ موافقته. كما يضمن الباحث للمبحوث أن كل ذلك يكون في سرية تامة مع إخفاء المعلومات التي قد تُشير إليه.

في مقابلة البحث مثل في المقابلة الإكلينيكية المتعلقة بالعلاج أو التشخيص إن العلاقات مع الآخر، مع حديثه و تجربته المحوَّلة إلى كلمات تكون مرسومة بشكل مُحدَّد مُسبقاً. بمعنى لا يدخل الباحث في الحوار مع المبحوث و لا يطلب منه سرد قصة حياته إلا إذا قام الباحث بتحضير شبكة المقابلة و شبكة الملاحظة. وقد تمّ الاعتماد في المقابلات التي قمنا بها على شبكة للمقابلة والملاحظة الخاصة بالمراهقات غير المتمدرسات وأخرى للمراهقات المتمدرسات. قمنا بوضع أسئلة تخصّ موضوع الدّراسة فقط هذا فيما يخصّ المقابلة أمّا الملاحظة فحدّدنا ما يجب ملاحظته فقط. وكان الهدف من هذه الشّبكة هو تحديد مسار الحوار مع كلّ مراهقة وتوجيهه باستمرار، و العمل على عدم الخروج عن الموضوع. كما ساعد ذلك على إعادة تركيب الأحداث المذكورة حسب تسلسلها الزمني، وكذلك ساهم في الكشف عن التّوتر الذي لم تُعبّر عنه الحالة أثناء تعرّضها لهذه الأحداث وذلك من خلال استعمال الملاحظة، أين يُلاحظ إذا كان هناك تغيّر في نبرة الصّوت، لون البشرة، حركات الجسم، طريقة الجلوس، فترات الصّمت.

تمالاستعانة أثناء إجراء المقابلات بجهاز تسجيل صوت، بعد طلب الإذن من الحالات والحصول على موافقتهم، وإفهامهم أنّ استعمال الجهاز هو من أجل تسجيل كلّ ما يُقال و تفادي نسيان بعض الأمور الهامة عند تدوين المقابلة و أنّ ذلك يُساعد في عمليّة التحليل.

و قد اخترنا قصة الحياة كتقنية للدّراسة لأنّها ظهرت تتكيّف مع الثّقافة المحليّة، فيما يتعلّق بالجانب التّقليديّ فيها. كما تُناسب موضوع دراستنا، فقد أشار Polkinghorne إلى أنّ الهويّة الشّخصيّة و الفكرة التي لدينا عن ذاتنا تتحقّق من خلال تعبير سرديّ. الدّات ليست شيئاً إحصائياً أو مادّة و إنّما هي عبارة عن أحداث عاشها الشّخص داخل وحدة تاريخيّة، التي تشتمل ليس فقط على ما كان عليه الشّخص و لكنّ أيضاً تتضمّن توقّعات لما سيكون عليه مستقبلاً. يعود نحو الماضي على ضوء الحاضر، و أيضاً القدرة على إسقاط الدّات نحو المستقبل و الحديث عن المشاريع. فالشّخص تنكشف هويّته عندما نسمح له بسرد تاريخ حياته، أين تسمح له إعادة النّظر في أفعاله بتحقيق شكل جديد للكشف عن الدّات. إذن تمثّل الدّات الذي هو على شكل قصة يسمح بجل إدراك الدّات و الحقيقة أكثر قابليّة للفهم.

كما تم أيضاً الاستعانة في هذه الدراسة بالمنهج المقارن، الذي يتضمن إظهار أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين مجموعتين من المراهقات.

تم اختيار مجموعتين من المراهقات: المجموعة الأولى تضمّ أربع مراهقات غير متمدرسات والثّانية تضمّ أربع مراهقات متمدرسات. وذلك من أجل الكشف عن الشّخصنة لدى تلك المراهقات والقيام بمقارنة بين المجموعتين. تتراوح أعمار الحالات ما بين ١٨ و ٢٠ سنة، وتمّ القيام بمجموعة من المقابلات المعمّقة مع تلك المراهقات بالاعتماد على شبكة مقابلة، كماتمّ تسجيل كلامهنّ وتسجيل الملاحظات، ثمّ يلي ذلك مرحلة التّعليق و تحليل المعطيات المتوصّل إليها من أجل تبين الشّخصنة لدى تلك الفتيات و الكشف عنها. بعدها استخراج أوجه التّشابه و الاختلاف.

عرض ومناقشة النتائج:

كانت النتائج المتوصل إليها كالتالي:

أشارت كل واحدة من المراهقات المتدرسات إلى رغبتها في الارتباط برجل يتفهم هدفها في هذه الحياة ألا وهو: إنهاء الدراسة و دخول ميدان العمل في الفضاء العمومي الذي كان مخصصا للرجال فقط. كما أنه تحاول كل مراهقة شق مسارها المحفوف بالمخاطر بنفسها، وتحديد مصيرها بمفردها، بالرغم من عدم زوال الثقافة الأبوية نهائياً.

المشروع⁽¹⁾ الذي تعمل المراهقة على تحقيقه يتمثل في إنهاء الدراسة والعمل، الأمر الذي سيساهم في تحقيقها للاستقلالية وإثبات ذاتها. فعمل المرأة في الخارج له ميول لأن يصير ضرورة حتمية لآبد منها، لأنه يُوفر لها الأمن أكثر من الزواج⁽²⁾، الذي لم يعد يحظى بنفس القيمة التي كانت له في السابق، لأن العمل أصبح وسيلة بيد المرأة من أجل مواجهة تقلبات الدهر.

إن ظهور المشروع العملي (professionnel Projet)⁽³⁾ أدى إلى تغير في التمثل (Représentation) الذي كان يُكونه المجتمع نحو المرأة: إذ حاولت المراهقة المتدرسة الرفع من قيمة المرأة العاملة من خلال إظهار تمثّل إيجابي لها، وفي نفس الوقت حاولت إحداث قطيعة مع النموذج القديم للمرأة الجزائرية التقليدية: أي الماكنة بالبيت والخاضعة لإرادة الرجل. إنها تحاول استبدال الدور السابق للمرأة داخل الثقافة الأبوية بالتمدرس والطموح والعمل، الذي يسمح للمرأة بشغل مكان (Place) اقتصادي من أجل أن تؤكد ذاتها ككائن له فردانيته، وتحصل على استقلالية أكبر، وهذا كله يؤدي إلى تركيب هوية أنثوية جديدة. إن المراهقة المتدرسة تعي قدراتها على الانجاز خارج الفضاء الذي كان مخصصا لها (المنزل)، وهي تسعى لدعم مركزها كشخص له كيانه الذاتي وتحقيق الاستقلالية.

من خلال المشروع العملي تبحث المراهقة المتدرسة عن التكيف مع تغيرات الوسط الاجتماعي، تحقيق الذات، التعبير عن تأثير و سلطان الآخرين ومواجهته. كما أنه تحدث شخصيتها من خلال الخروج من فضائها، إنهاء الدراسة والعمل و مواجهة المحيط من خلال قول كلمة "لا" له، و قد ظهر ذلك بالخصوص لدى إحدى المراهقات التي أظهرت ردة فعل و استجابة للارتها، من خلال معارضة الأب و المحيط بصفة عامة فيما يتعلق بالتدخل في أمر الزواج و أيضا تحديد عدد الأطفال، وعموما رفض النظرة التي يُكوّنها المحيط عن المرأة. كل ذلك يساهم في تحقيقها لذاتها وبالتالي تتشخصن من خلال مواجهة والقيام بردة فعل اتجاه ما يرتتها. إن ما تسعى إليه المراهقة المتدرسة هو أن يكون لها وحدها الحق في تحديد مصيرها و تقريره ولا تريد أن تخضع لضغوط المجتمع الذي هو تحت هيمنة الرجل. إنها لم ترض بالخضوع و بهذا فإنها تكافح من أجل صياغة حياتها الخاصة بالطريقة التي تريدها.

(1) المشروع هو صنف أو شكل من توقع الذات تحت شكل مخطط حياة ينبغي تحقيقه . "مشروع الحياة يبني تعريف الذات التي يُعطيها المراهق لنفسه من أجل تحديد مصيره الشخصي، من أجل أن يندمج داخل جماعة الكبار، داخل جماعة أو وحدة هؤلاء الذين لديهم الطاقة و شرف تحقيق والقيام بآثار بكل حرية أو استقلالية" (FSIAN , p30).

(2) لكن مع كل ذلك تبقى فكرة الزواج لدى المراهقة المتدرسة و لكن تأتي في المرتبة الثانية.

(3) حسب Boutinet يتضمن المشروع العملي نوعا من إدراك الزمن المقبل، أين يتم تحديد الهدف و الوسائل من أجل بلوغه و تفسير الدوافع الكامنة وراء اختيار الهدف.

إذن يُمكن القول بأنّه تتعلّق شخصنة المراهقة المتعدّسة بالمشروع العملي، بمعنى أنّ هذا الأخير هو في مركز حركة الشخصنة، وكانت هذه الشخصنة من خلال: بحث عن قيمة، بحث عن مقدرة (Pouvoir)، بحث عن الاستقلالية، بحث عن تحقيق الذات.

إنّ ما سبق ذكره فيما يتعلّق بالشخصنة لدى المراهقة المتعدّسة لا يتطابق مع ما هو متداول في النظام التقليدي، سابقا كان للمنزل مكانة مهمّة في حياة المرأة، كما أنه لا يوجد دور آخر خاص بالمرأة إلاّ ذلك الذي يتمثّل في دور الأمّ، أي أنّ المرأة تتشخصن (Sepersonnaliser) من خلال تحوّلها إلى أمّ: "هذا الكائن الذي هو من جنس أنثوي مصيره محدد: "الأمومة"، و يحدث ذلك بطريقة شرعية أي عن طريق الزواج"⁽¹⁾.

في النظام التقليدي يظهر طابع الموضوع (Objet) للمرأة فيكونها مُرتبنة (Aliénée) وخاضعة لإرادة الرّجل، وأنّ مصيرها حُطّط من قبله. وهذا ظهر بوضوح فيما يتعلّق بالمراهقة غير المتعدّسة أين تبين أنّ مصير كلّ منهنّ محدد مسبقا من قبل الثقافة الأبوية التقليدية، حيث أنّ توقّفها عن الدّراسة كان بتأثير من المحيط⁽²⁾ وإن كانت قد صرّحت بأنّها توقّفت بإرادتها. قامت بذلك من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعي، حيث أنّ في هذا المجتمع المفعم بالتقاليد إن الجماعة هي التي تشرف وتوجّه الفرد وهذا الأخير ما هو إلاّ عضو بسيط من الجماعة. لكن كانت المرأة ولا زالت إلى يومنا هذا تخرج من هذا الارتبان (Aliénation) وبالتالي من كونها موضوع (Objet) من خلال إنجابها لأطفال ذكور، وعندما يكبرون تتمتع الأم بقوة ومقدرة (Pouvoir) وتحصل على احترام المحيط لها وتحقّق استقلاليتها ذاتها.

تشخصن المراهقة غير المتعدّسة من خلال التوقف عن الدّراسة و البقاء في المنزل وتعلم وإتقان الأشغال المنزلية، الزواج من رجل تمت الموافقة عليه بشكل إرادي، و لكن مع الأخذ بعين الاعتبار رأي الأب كالموافقة على رجل يقرب في أخلاقه و عمله من أخلاق وعمل الأب، و أنّ الزواج به يرضى به هذا الأخير. كما تشخصن من خلال إنجاب أطفال خصوصا من جنس ذكري⁽³⁾، فمثلا إحداهن أظهرت ميولها لإنجاب أطفال من جنس أنثوي و لكن مع وجود و لو ولد واحد بينهنّ لأنّ المحيط يحبّد الجنس الذكري. أمّا مراهقة أخرى فصرّحت أنّها لا تحبّد الجنس الأنثوي بحجّة أنّ تربية البنت صعبة، ولكن في الواقع هناك مواجهة للمرأة ضد المرأة⁽⁴⁾. كما تحلم كل منهنّ بتربية أطفالها تربية حسنة و العمل الجاد علما إنجاحهم في المستقبل من خلال حثهم على إنبائهم للدّراسة والعمل في مهنة مشرفة. من جهة أخرى يظهر تغيّر واضح في النظام التقليدي والذي ساهم في شخصنة المرأة حاليا بشكل آخر إنّه: تحديد عدد الأطفال بشكل شخصي.

كل مراهقة غير متعدّسة قبلت الحياة كما فرضها عليها المجتمع و ارتضاها لها. كذلك فإنها تميل إلى تقبل أحكام المجتمع ولا تمنع في أنّ تخضع حياتها للمؤثرات الخارجية عن ذاتها، فهي بذلك تسير على نمط الحياة المنزلية ذات السلطة

(¹)FSIAN (H), Le projet professionnel chez l'adolescente algérienne, In : CHERIF (H) et MONCHAUX (PH) (Sous la dir de)(2007), Adolescence quels projet de vie ?, Centre de Recherche d'Édition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger, p 39.

(²) في هذه الحالات كان هناك تأثير للمحيط و لكن بطريقة غير مباشرة، إذ أنّه كانت كل مراهقة غير متعدّسة تبحث عن الاندماج الاجتماعي، والوسيلة التي رأتها مناسبة هي التوقف عن الدّراسة و المكوث في البيت.

(³) لقد تحدّثت Lacoste-Dujardin عن إنجاب ولد أو بنت: "إنّ مجيء بنت في الجزائر يحدث في الصّمت... هي لفتي تلمسان أو قرعة في قسنطينة... حتّى المؤلّدة تحزن عندما تُساعد على ميلاد بنت فقط... بالنّسبة للأب عندما لا يسمع الرّغارد التي تُوحى بميلاد ولد، فإنّه غالبا ما يذهب ليخفّف عن نفسه، يتعرّى في المقهى" (LACOSTE-DUJARDIN, 1985: 57).

(⁴) هذا ما أشارت إليه Camile Lacoste Dujardin في كتابها « Des merescontre les femmes ».

الأبوية. تظهر هذه المراهقة وكأنها في وضعية سلبية أي تتأثر و لا تؤثر، و لكن في الواقع بالرغم من هذه السلبية فإنها تختار العناصر التي تستخدمها لصالحها مثلا: العمل على إتقان الأشغال المنزلية، كسب رضا عائلة الزوج والتكيف معها، الأمر الذي يسمح لها بالتكيف مع الزوج في حد ذاته إضافة إلى إنجاب الأطفال. كما لوحظ فيما يخص الزواج أن المراهقة غير المتعدسة تريد في المستقبل مطابقة الزوج و طاعته والسير على نهجه وإرشاداته. وبسبب هذا التطابق فإنها في المستقبل ستشعر بالرضا و تحقيق الذات، و بالتالي هذا يعتبر نجاحا بالنسبة لها.

إنها شخصية من خلال الخضوع و البحث عن التّطابق مع المحيط: إذ أنه تحاول المراهقة غير المتعدسة إثبات ذاتها من خلال البحث عن التطابق مع الثقافة الأبوية، حيث أنها قد استدخلت (Intérioriser) الثقافة التي تربت داخلها وتركبت شخصيتها انطلاقا من أوامرها وضوابطها وبالتالي ستتشخصن تبعا للحدود التي وضعتها هذه الثقافة، ولهذا لا نجد لديها إحساسا داخليا بالسلبية ولا بالارتهان⁽¹⁾.

إذن إن شخصية المراهقة غير المتعدسة تتعلق بالأساس بصيرورتها أما لأطفال ناجحين في المستقبل. حيث أن تكون المرأة أما لأحد ما هو مشروع الهوية الاندماجي لكل امرأة تنتهي إلى النظام التقليدي، كما أنّ الزواج كان و لازال الشرط الوحيد لتطورها و بلوغها مشروعها المتمثل في الأمومة. إنه مشروع الهوية الذي يستمد قوته ليس فقط من رغبة الفتاة لكن من المشروع الإيديولوجي لكل شخص من جنس أنثوي.

ما يمكن الإشارة إليه بناء على ما سبق ذكره هو أنّ الشخصية لدى المراهقة غير المتعدسة و المراهقة المتعدسة تشترك في كون كل واحدة منهما لديها رغبة في الزواج و إنجاب الأطفال مع تحديد العدد مسبقا، و لكن هذا الهدف في حد ذاته الذي يتمثل في الزواج يختلف لدى كل منهما، أين نجده في المرتبة الثانية مع اختيار زوج متفهم لعمل المرأة وهذا ما لوحظ لدى المراهقة المتعدسة، أما المراهقة غير المتعدسة فإنه يعتبر هدفها الرئيسي، كما أنه كل منهما ترغب في أن تصبح أمًا، و هذا يحيلنا إلى أنه في النظام الاجتماعي التقليدي لا يوجد دورا آخر مخصّصا للمرأة غير دور الأم، أي للمرأة مصير محتوم أي أن كل فتاة ستصبح أمًا في المستقبل، و بطبيعة الحال هذه الحتمية لا تكون إلا عن طريق الزواج: " فالزواج هو المرحلة الاجتماعية التي تسمح بالذنو و تحقيق المشروع الأمومي"⁽²⁾ هذا من جهة، و من جهة أخرى يلاحظ بقاء آثار الثقافة الأبوية رغم التطور و التحول الذي حدث في النظام التقليدي، إذ يظهر ذلك لدى المراهقة المتعدسة من خلال تمسكها بفكرة الزواج و إن كان كهدف ثانوي.

و هذا كله يحيلنا إلى الإشارة إلى أن الشخصية لدى المراهقة غير المتعدسة و المراهقة المتعدسة ترتبط بالبنية الاجتماعية، طبيعة العلاقات الاجتماعية، التنشئة الاجتماعية التي أنشئت عليها كل مراهقة داخل محيطها، الأعراف، التقاليد و كذلك يرتبط بالعوامل الاقتصادية، كما ترتبط أيضا بالعوامل الدينية و العوامل الفكرية التي تحوزها المراهقة. هذا يعني أن الشخصية تختلف من مراهقة إلى أخرى باختلاف جميع العوامل المذكورة سابقا. إذ يمكن أن تتشخصن المراهقة غير المتعدسة من خلال الزواج و إنجاب الأطفال، في حين المراهقة المتعدسة تتشخصن من خلال الدراسة و العمل و القيام بأمر كانت خاصة بالرجل مثل دخول المرأة في سلك الأمن و غير ذلك من الأعمال التي كانت مقتصرة على الرجل فقط. ولهذا لا يمكن القول أنّ المراهقة غير المتعدسة لم تحقق استقلاليتها ولم تتشخصن، لأن ذلك لا يرتبط بكون المرأة تستقل و تتشخصن من خلال قيادة السيارة أو العمل كشرطية أو السفر لوحدها أو ممارسة رياضة معينة أو إنهاء

(1) لا تشعر المرأة أنّها خاضعة لإرادة الرجل و أن مصيرها حدّد منذ ميلادها من قبل الثقافة التي تنتمي إليها.

(2) FSIAN/In : CHERIF et MONCHAUX (Sous la dir de), Opcit, p 39.

دراستها والاستقلال في عملها، ولكن تشخصن عندما تتمكن من القيام بفعل ما اختارته بإرادتها ودون أن يفرضه عليها أحد من المحيطين بها و كانت مقتنعة به، وبالتالي تتمكن من تحقيق التكيف الاجتماعي و تحقق ذاتها.

قائمة المراجع:

- 1- ADDI (H) (1999), Les mutations de la société algérienne : famille et lien social dans l'Algérie contemporaine, Editions la Découverte, Paris.
- 2- CHERIF (H) et MONCHAUX (PH) (2007), Adolescence : quels projets de vie?, Centre de Recherche d'Édition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger. DOLTO (F) et
- 3- DOLTO-TOLITCH (C) (1989), Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Hatier, Paris.
- 4- FSIAN (H), Le projet professionnel chez l'adolescente algérienne, *In*: CHERIF (H) et MONCHAUX (PH) (Sous la dir de)(2007), Adolescence quels projet de vie ?, Centre de Recherche d'Édition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger.
- 5- FSIAN (H)(2006), Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, Thèse de doctorat d'État en psychologie clinique, Université d'Oran.
- 6- FSIAN (H), Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie, Département de psychologie, Oran.
- 7- FSIAN (H), Corps, genre et pouvoir, *In*: KAHLOULA (M) (Sous la dir de)(2011), Corporités, Dar Erridoine, Oran.
- 8-GALLIGANI (S), De l'entretien au récit de vie: Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien, Centre de Didactique des Langues – LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, Ecarts d'identité N°92. Mars 2000.
- 9- LACOSTE-DUJARDIN (C)(1985), Des mères contre les femmes : maternité et patriarcat au Maghreb, Editions la Découverte, Paris.
- 10-LEHALLE (H)(1995), Psychologie des adolescents, 4ème éd, PUF, Paris.
- 11-MALWESKA-PEYRE (H) et TAP (P) (Sous la dir de)(1991), La socialisation de l'enfance à l'adolescence, 1^{ère} éd, PUF : Presses Universitaires de France.
- 12-MORIN (Y)(2003), Petit Larousse de la médecine, 3ème éd, Larousse, Paris.
- 13-SILLAMY (N), (2003), Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris.
- 14-SORDES-ADER (F), TAP (P) et TAQUINIO (C)(2002), Santé, maladie et identité, *In* : FISCHER (G-N), Traité de psychologie de la santé, Dunod, Paris,
- 15- TILLON (G)(1966), Le harem et les cousins, Editions du seuil, Paris.

الدين والثقافة: أي حوار ممكن في المجال الثقافي المغربي

إدريس الغزواني/جامعة محمد الخامس، المغرب د.عبد اللطيف كداي/جامعة محمد الخامس، المغرب

ملخص:

حينما برز الانسان كموضوع للمعرفة العلمية، أصبح لمواضيع مثل الدين والثقافة موطئ قدم داخل مدار التحليل العلمي، وهما في الوقت نفسه مسألة علمية وقضوية اجتماعية. فلا يجب أن تندرج مقولتي الدين والثقافة ضمن خانة التفاضل التي هي حالة العقل المغربي اليوم، وبالتالي ضرورة عدم التفريط فيهما وعدم اعتبارهما عائقا في وجه الحداثة. من هذا المنطلق تأتي هذه الورقة البحثية لتتناول موضوع الدين والثقافة وشكل تواجدهما في المجال الثقافي المغربي، وهي محاولة للوقوف عن دلالة كل منهما بوصفهما متغيرين يحددان وجهة سير المجتمع الذي نعيش فيه من خلال الأسئلة التالية:

١. ما هو مفهوم كل من الدين والثقافة؟

٢. كيف يحضر الدين في الثقافة باعتبارها الآلية المحركة للمجتمع؟

٣. ما هي العلاقة المفترضة بين ثنائيتي الدين والثقافة؟

٤. كيف يحضر الدين والثقافة في المجال الثقافي المغربي؟

الكلمات المفتاحية: الدين، الثقافة، المجال الثقافي، المغرب.

مقدمة

تشكل ثنائية الدين والثقافة مسألة أساسية في مختلف الدراسات السوسيولوجية والأنثروبولوجية² على حد سواء. بحيث عديدة هي الإشكالات التي تثار حول هذا الموضوع، من حيث البراديغم والغايات. فإذا كان الأمر يبدو لبعض الأشخاص، في تطرقنا لهذا الموضوع، مجرد "برجزة" Gentrification تدعو إليها الدعة والبيدخ، على اعتبار أن هذا الموضوع تراكمت حوله العديد من الدراسات من مختلف مجالات العلوم الإنسانية، فإن البعض الآخر يبدو له على أنه وثيق الصلة بالجانب الهوياتي المغربي على الخصوص، يؤصله، ويقطع الطريق عن عوامل التجاذب والتهافت والانفلات له. لكن والحال أن القضية في تقديرنا المتواضعا بلغ من ذلك وأبعد مدى، إذ هي تصب في مغزى تنمية الإنسان بصفة عامة والرقى بمختلف أسبابها ضمن سيرورة تبني الحاضر وترسم ملامح المستقبل، محتكمة في ذلك إلى وسائل

1- نموذج "الدين و المجتمع، دراسة سوسيولوجية للتدين بالمغرب"، لعبد الغني مندوب.

2- نموذج "سيدي شمهروش، الطقوسي و السياسي في الأطلس الكبير"، لحسن رشيق.

العصر، ومهتدية بمنارة يشع نورها من أعماق الماضي. فما العلاقة الموجودة، إذن، والمفترضة بين الدين والثقافة؟ بأي معنى نفهم هذه العلاقة سوسيوولوجيا وأنتروبولوجيا، في الوقت الذي يصعب فهم تفسير دلالة هذين المتغيرين؟ وما مدى حضور هذين المفهومين في المجال الثقافي المغربي؟، وأخيرا، كيف يحضر الدين في الثقافة، وكيف تحضر الثقافة في الدين؟.

أولا: الدين والثقافة: محاولة تعريف

إن الاشتغال بموضوع الدين والثقافة يتطلب منا، منهجيا، الرجوع بالأساس لعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا كعلمين مرجعيين في التعاطي معنات التيمة. إلا أن نظرة كل واحد منهما تختلف عن الآخر في دراسة هذا الموضوع، تبعا لاختلاف المرجعيات، والإيديولوجيات، وكذا النظريات، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا لا يعني غياب هذين المفهومين في حقول معرفية أخرى كالتاريخ مثلا.

أنثروبولوجيا: تدرس الأنثروبولوجيا الدين باعتباره جزء لا يتجزأ من الثقافة ككل. أي أن الدين والثقافة مفهومان متلازمان يتم الربط بينهما على مر التاريخ، بحيث يرى العديد من الباحثين أن الدين يعتبر مكونا ثقافيا، إن لم يكن نصب الثقافة نفسها. وبالتالي، فإن الدين في نظر البعض على الأقل يعرف ب "مجموع القواعد الشكلية التي تحدد العلاقة بين الأشخاص والله"¹.

سوسيوولوجيا: على خلاف الأنثروبولوجيا، فإن بعض ممثلي علم الاجتماع البارزين يرون في الدين أنه "طريقة للبناء الاجتماعي للواقع، ونظاما مرجعيا يلجأ إليه الفاعلون تلقائيا للتفكير في العالم الذي يعيشون فيه"². وباعتبار الدين أحد المكونات الوازنة في الثقافة وممثلا لأحد جوانبها، يتعين علينا أنذاك فهم الدين أولا لفهم الثقافة، خصوصا أن الدين يختلف من مجتمع لآخر لكونه مرتبط بالثقافة. وهذه الأخيرة، أكد عبد الله ابراهيم في "ثورة العقل"، على أنها ليست جامدة وثابتة، بل هي متحركة، مطاطية تستعصي على التحديد، حيث يختلف تعريفها الجرمانى عن التعريف اللاتيني، وبالتالي فهي في دينامية مستمرة. لهذا، يجب التمييز إذن بين الدين في بعده المعيارى، وبين الطريقة التي يعاش بها، فالإسلام المعيارى، مثلا، هو إسلام واحد، ولكن طرق عيشه مختلفة ومتمايزة، لأنه متعلق بالتأويل الذي يعطيه الأفراد لممارساتهم. وبناء على ذلك، لا يصبح الدين في هذا الإطار عنصرا ثقافيا أو منتجا لها، وإنما هذه الأخيرة هي التي تخضع لمنطق الدين، وتتخذ بعض خصائصه. وبالتالي، فإن "أي ثقافة لا يمكن أن تكون إلا مجموعة أفكار دينية"³، ومثال ذلك في الثقافة العربية التي تلونت بتلويحات الدين الإسلامى وأصبحت ثقافة عربية إسلامية.

باختصار شديد، يمكن القول بأن الأنثروبولوجيا تهتم في غالب الأحيان بالعادات والتقاليد أي بما هو "قديم"، أما السوسيوولوجيا فتهتم بما هو أنى وحديث، لكن الإشكال الحاصل هو أنه قد ولى عصر حسب فيه غير قليل من المهتمين أن التطور والرقى الاجتماعى وولوج عصر الحداثة لا يمكن أن يكون إلا على أساس قطيعة مع الماضي، كما اندثر رأي يذهب إلى وجوب الاقتصار على ما أفاد منه الأجداد دون تجاوزه إلى ما عداه من معارف وعلوم، و لازال الصراع بينهما محتدما لحدود الآن.

1 - Zeghal Malika, Religion et politique au Maghreb : les exemples tunisien et marocain, Policy paper 11, Mars 2005.

٢ - هيرفيه دانييل - ليحيه، جون بول ويلام، سوسيوولوجيا الدين، ترجمة درويش الحلوجي، المجلس الأعلى للثقافة، طبعة أولى ٢٠٠٥.

3 - Magnard Pierre, pourquoi la religion ?, Armand colin, 2006

ومن هنا، فإننا بصدد تصورين اثنين، تصور أنثروبولوجي يرى أن الدين ليس إلا ذرة من ذرات الثقافة، وتصور آخر سوسيوولوجي يرى أن الدين متحكم في الثقافة وبالتالي موجه لها، كما يعمل علم الاجتماع (في نظر البعض) على وضع الدين في "إطاره المرجعي الاجتماعي، بوصفه معرفة أنتجها الناس، لا وحيا ولا سرا يعصى على الدرس"¹. إذن في أي منزلة بين هاتين المنزلتين نتموقع؟

إن الإعلان عن البحث في المعنى الإجرائي للدين والثقافة، ينبئ عن وعورة السبيل والسعي إليه. وعورة أن نولي الاهتمام إلى عمق الإنسان فينا، رصدا لموروثنا الثقافي، بحثا في مغزاه العميق، ودرسا لمضامينه، ونظرا في تنوعه الذي لا يحد، وغناه الذي لا نكاد نقدر له بداية ولا منتهى. معنى يستعصي على الفهم والضببط، ونفاضة لا تقدر لها قيمة. هو السعي إلى الإحاطة بمكانم الأنا فينا في زمن الخشبة والحيرة والاضطراب إزاء توجس الآخر منا وتخبطنا في تقديم أنفسنا إليه.

لذا، فإن الاشتغال بموضوع الدين والثقافة يتطلب إجراءات منهجية تفرض الدقة والحذر الإستمولوجي في انتقاء مفاهيم ملائمة لمثل هذه المقاربات، احتراسا من الوقوع في مزالق تعسفية ومنهجية، وأحكام مسبقة ينبغي القطع معها (كما قال غاستون باشلار)، خاصة إذا تعلق الأمر بتوظيف بعض المصطلحات المؤثثة لفضاءات منهجية بحمولات تختلف عن الهوية والثقافة العربية الإسلامية، ومن بين هذه المفاهيم والقضايا: المقدس، المدنس...

فمما لا شك فيه، أن "الإنسان، جوهريا، كائن ثقافي"²، بحيث تتعدد تعاريف الثقافة بتعدد جوانب الإنسان وهي كثيرة جدا. فقد تتسم الثقافة بما يناهز مائة وستون تعريفا، وبالتالي تعتبر الثقافة من المفاهيم الزئبقية المستعصية على الفهم والتحليل، ما جعل رايموند وليامز R. Williams يقول ذات مرة " لا أعرف كم مرة تمنيت لو أنني لم أسمع بهذه الكلمة اللعينة"³. لكن هذا لا يحول دون إعطاء تعريف إجرائي لها يتوافق مع ما نصبوا إليه في هذا المقال. إن الثقافة بهذا المعنى حسب روبرت بيرستد " هي ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، وأنقوم بعمله أو نمتلكه كأعضاء في المجتمع"⁴.

أم الدين هو الذي يقوم بربط الإنسان بمثل أعلى يرنو ويتوسل إليه، ويعمل له، والدين هو الذي يحد من أنانية الفرد، يكبح ويكفكف من طغيان غرائزه، وسيطرة عاداته، ويخضعها لأهدافه ومثله، ويربي فيه الضمير الحي الذي على أساسه يرتفع صرح الأخلاق. ومنه يمكن القول باختصار، أن الدين ليس في شقه الحامل للشعار والمفهوم المجرد الذي يتمظهر على أنه علاقة روحية بين خالق ومخلوق، بل في شقه العملي بأنه قانون اجتماعي وثقافي. وبالتالي فالدين هو "بنية عقلية كاملة للمجتمع ... أي نمطا من التفكير والسلوك يكتسب منطقا ذاتيا خاصا، يمتنع فهمه أو تعليقه بمعزل عن شبكة المعاني والدلالات الخاصة به"⁵.

١. شلحت يوسف، نحو نظرية جديدة في علم الاجتماع الديني، تحقيق خليل أحمد خليل، دار الفرائي، بيروت – لبنان، ٢٠٠٣.

٢. دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، طبعة أولى ٢٠٠٧.

٣. طوني بينيت – لورانس غروسبيرغ – ميغان موريس، مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة و المجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، طبعة أولى ٢٠١٠.

٤. عبد الغني عماد، سوسيوولوجيا الثقافة: المفاهيم و الإشكاليات... من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، طبعة أولى، بيروت ٢٠٠٦.

٥. عبد الغني عماد، مرجع سابق، طبعة أولى، بيروت ٢٠٠٦.

من خلال هذه المحاولة التعريفية، والتي قدمناها لكل من الثقافة والدين بصفة عامة، يظهر للقارئ، من جهة، على أنها تعاريف تتسم بالاختزالية شيئاً ما، لكن هذا لا يفقدها محتواها المعرفي لأنها تعاريف إجرائية. كما يظهر للقارئ، من جهة ثانية، طبيعة التوجه الذي تبيناه في هذا الطرح، بحيث هو توجه سوسيولوجي بامتياز. نظراً لاهتماماتنا بذات المجال، وبالتالي فالتعريفات المقدمة هي تعريفات سوسيولوجية وليست أنثروبولوجية، أي أنها تتعامل مع الدين والثقافة بمنطق الدال والمدلول إذا استلهمنا لغة "دوسوسير"، وبالتالي يكون الدين دالا والثقافة مدلولاً عليه (وليس العكس خصوصاً إذا تعلق الأمر بالمقاربة السوسولوجية)، وبمنطق الصورة والمادة بلغة أرسطو، بمعنى أن الدين هو المادة والثقافة صورة له، تعكس وجوده.

ثانياً: الدين والثقافة والمجتمع، وجهها لوجه

بادئ ذي بدء، ومن الزاوية السوسيولوجية لا يمكن أن نعتبر بأن الدين من صميم الثقافة، لأن هذه الأخيرة تشتغل بالرموز، والرموز تخضع لتأويلات متعددة، ومن خلال التأويل الذي نحصل عليه يمكننا فهم المسار ذاته بأكمله، لكن ما ينبغي الإشارة إليه، هو أن هذه العناصر جد متداخلة ومتشابهة إن لم تكن متشابهة. والباحث المتمرس فقط هو الذي لديه قدرة الفصل بينها، لكون كل عنصر مرتبط بالآخر، أي متداخلة في الممارسة الاجتماعية للفعل والفاعل معا.

ومنه، فإن الدين هو من يقوم بتشكيل الثقافة وتعبئتها بمختلف الرموز والقيم، كما أنه يشرحها بحمولات اجتماعية ليصبح في تفاعل مع الحقل الاجتماعي. فمثلاً "فيما يخص التجربة الإسلامية، لم يكن الدين مجرد منظومة عقائد أو نسقا من الطقوس والفرائض فقط. فالإسلام هو أيضاً، وخاصة، شرائع وأحكام استندت إليها الدول على اختلاف أطوارها وأشكالها، من خلافة الراشدين إلى الدولة العباسية، ومن الدولة السلجوقية إلى السلطنة العثمانية"¹ وبالتالي فبالرغم من أن الثقافة في هذا الإطار هي التي تجعل المتدين le religieux أكثر استيعاباً للثقافة السائدة. فإن الدين هو من يؤطر ثقافة المجتمع، وأبعد من ذلك يؤطر الدولة بصفة عامة ويمنحها غطاءً دينياً.

فإذا تأملنا جيداً الثقافة العربية سنجد أغلبها مغلفة بما هو ديني بشكل كبير، أي أن الدين الإسلامي هو من جعل هذه الثقافة ذات طابع ديني، وهذا يجد صدها في التاريخ. لكن والحال أنه، ومن الزاوية السوسيولوجية، ليس من حقنا أن نحكم على هذه الثقافة لنقول بـ "العقل السائد في الثقافة العربية، وبالأحرى في المجتمعات العربية، ليس العقل الفلسفي، بل العقل الديني"²، بل على العكس من ذلك، يجب علينا أن نفهم ما يعتمل في هذين الحقلين (الدين والثقافة) من علائق واقعية أوحى افتراضية بغية فهمها وتفهمها لأجل تحليلها وتفسيرها.

لهذا يجب أن نستبعد رأي "فيورباخ" القائل بأن "الدين هو استلاب وتموضع لماهية الإنسان"³، بغية تأسيس فكرة مفادها أن الدين هو الذي يعطي معنى لصناعة الوضعيات الاجتماعية بمختلف دلالاتها ومعانيها. وعليه، فإذا كان الدين هو من يخلق الثقافة ويلونها حسب تلاوته الخاصة، فإنه أيضاً يمارس القهر الاجتماعي على المجتمع بأفراده إذا تحدثنا بلغة "إيميل دوركايم". بحيث يرى هذا الأخير أن المجتمعات لا تتكون من مجرد مجموعات من الأفراد الذين يحتلون مكاناً معيناً في ظل ظروف معينة، بل إن المجتمع هو قبل كل شيء مجموعة من الأفكار والمعتقدات والمشاعر المتلونة والمختلفة التي تتحقق

١. بيار كلاستر ومارسيل غوشيه، في أصل العنف و الدولة، تعريب و تقديم، علي حرب، مدارك، طبعة أولى ٢٠١٣.

٢. طرابيشي جورج، هرطقات عن الديمقراطية و العلمانية و الحداثة و الممانعة العربية، دار الساقى بالاشتراك مع رابطة العقلايين العرب، طبعة أولى ٢٠٠٦.

٣. فريال حرسن خليفة، الدين و السياسة في فلسفة الحداثة، مصر العربية للنشر و التوزيع، ٢٠٠٩.

بواسطة الأفراد، وفي المحل الأول من هذه الأفكار توجد فكرة الأخلاق المثالية التي هي السبب الرئيسي لوجود المجتمع، ودراسة الدين هي دراسة لظروف تكوين هذه الأخلاق المثالية^١. وبالتالي، يصبح الدين هو مركز الجذب وليس طريقة للافتراق، إنه الذي تنتظم حوله باقي المكونات الثقافية الأساسية التي تتفرع في نسق متخيل/لا مرئي يتأسس بالرموز التي ينبغي عليها تأويل العالم. بحيث لا ينبغي هنا إحداهن قطيعة بين الثقافة والدين لأن التفاعل بينهما أكثر تعقيدا كما يشير العروي^٢، كما لا ينبغي إغفال التقاطعات الثقافية داخل المجتمعات ومساهمة هذا في المقاربة الشمولية لكل أنماط التفاعل (المجتمع والسلطة والدين والثقافة) أي لعبة التجاذبات بين المركز والأطراف التي تعتبر ظاهرة أنثروبولوجية في كل المجتمعات، حيث ينبغي عدم إغفال الصيرورة التاريخية معها.

وإذا كنا نتحدث على المستوى السوسيولوجي، فإن الحفر في حقل الثقافة والمجتمع لا ينزاح عن الإطار البنيوي الكامن الذي يحضنها (أي الظاهرة الدينية) التي تبقى المحك الذي نزن به العناصر المذكورة أي المرجعية المحددة لتسمية تجلياتها الاجتماعية. وإذا كانت تلك الظاهرة الدينية مسعصية الفهم دائما، منغلقة عن كل ما يطوقها عن طريق الحصر والتحديد والتكييف والتصنيف، فإن الأمر ينطبق على كل تلك التجليات السوسيولوجية. وهذا ما يفسر أن بعض أنماط المقدس في الذهنية المسلمة قد تصبح مدنسة عند ذهنيات أخرى أو العكس.

إن المقدس يتغير عندما ينتقل من درجة العادي إلى القدسية. وهذا الانتقال لا يمس في أغلب حالاته الجانب الشكلي، بل ينسب إلى الذات، وهذا الانسحاب والتبدل لا يترك له مجال الحرية ولو على مستوى اللغة، إنه يغلق الرؤية والشعور ويباشر بطقوس وشعائر مختلفة. "فمن المؤكد أن المجتمع لا يحتاج البتة إلى أن يعرف نفسه لكي يوجد، ومع ذلك فإن الاجتماعي يحدث في عنصر المعنى، عبر العلامات الرمزية التي لا تشير إلى البشر بأنهم ينتمون إلى مجتمع وحسب، ولكنها تحدد بدقة باللغة أيضا الأنماط المعقولة لعلاقتهم مع المجتمع"^٣.

إن القدسية هنا على ما يبدو لنا مفهوم متطور حيوي، قد تمسك به وقد ينفلت منك بحذر ورهبة حسب تجلياته وحسب الأشكال التي يمارس فيها كطقس يحدد لون وقيمة المقدس، وهذا ما يفسر الموقف المعاصر منه، إذ لا يحمل تقريبا نفس الحمولات التي كانت له في القديم. فقد يتعلق بذات أوشيء أو كلمة، وكل هذه الألوان تنتهي إلى مجتمع معين، كل مجتمع له ثوابت، خصوصيات وقيم. من هنا فإن أي مقارنة له تنطلق من فحص المعاني والتمظهرات والسلوكيات، وردود الفعل التي تشكل في حد ذاتها وسيلة لفهم ذلك الواقع، ولكن الإشكال يكمن في الحذر الذي ينبغي التسلح به لئلا نغتال الشيء ومعناه، أو بالأحرى الذات والقيم المنتجة لها معا.

ثالثا: الدين والثقافة، أي حوار ممكن!

تتلخص إشكالية العلاقة بين الثقافة والدين، في كون هذا الأخير يتشكل من رموز يدمج بها الإنسان في مجال المقدس. كما أنه، لم "تتخذ العديد من الرموز معنى ديني إلا بواسطة محددات ثقافية وعقدية متسقة مع تقليد سائد"^٤. كما أن الثقافة هي الأخرى، ليست إلا مجموعة من الرموز والخطاطات المنظمة للسلوك الإنساني، وكون الإنسان يشتغل وفق تلك الرموز التي هي نتيجة تفاعل اجتماعي، فإن الثقافة وفق هذا التفاعل ليست معطى ثابت سكوني، بل عن طريقها نفكر

١ - Durkheim E., Sociologie et Philosophie, éd. c. Bouglé, Alcan 1924, puf, 1967.

٢ - Laroui Abdellah, Esquisses historiques, Casablanca, centre culturel arabe, 1992.

٣ - بيار كلاستر و مارسيل غوشيه، في أصل العنف و الدولة، تعريب و تقديم، علي حرب، مدارك، طبعة أولى ٢٠١٣.

٤ - مسلان ميشال، علم الأديان: مساهمة في التأسيس، ترجمة عز الدين عناية، كلمة و المركز الثقافي العربي، طبعة أولى ٢٠٠٩.

ونعيد إنتاج الرموز. كما أنها تحدد في كثير من الأمور جانب من جوانب حياتنا الشخصية اليومية، والذي له دلالات كبرى سواء على المستوى الفردي، بمعنى في علاقتنا مع الذات، وعلى المستوى العلائقي، أي في علاقتنا مع الآخرين.

إن الأمر هنا يتعلق في موضع أول، بمجتمع تحضر فيه رموز ومعاني تحمل دلالات معينة، كما "يحضر فيه الطقوسي في كل حركاته وسكناته، فما من فعالية اجتماعية، إلا ولها ما يبررها ويعضدها من طقوس الأداء والاشتغال".¹ ويتعلق في موضع ثان، بمورفولوجيا ثقافية متعددة الروافد، تكتنز حال ومأل تفاعلات اجتماعية بين مختلف الفاعلين الاجتماعيين، كما تلملم شتات "ثقافات فرعية" مشتتة هنا وهناك. وبالتالي، فإن هذا الجانب الطقوسي يفرض إقامته رابط جدي بين التاريخي والفكري، وعندما نطرح هذين الشرطين نعي النظرة الاندماجية الكلية التي لا تفصل فيه بين الاجتماعي والثقافي واللغوي الذي يحدد المسار التاريخي لهذا المفهوم انطلاقاً من استراتيجيات ورهانات تحضر فيها كل الحقول السابقة، بالإضافة إلى حقول أخرى.

ومن هنا يطرح الإشكال مرة أخرى "بشأن المعالم القدسية، هل بطبيعتها حاملة لدلالات دينية، أم أن معناها الديني ليس متيسراً إلا بفضل عملية عقلية واقعة ضمن نطاق محدد لثقافة ما"²، بحيث، أن أية مقارنة تؤطر البحث في الدين وماهياته تفرض الإمساك بمفاهيمه بشمولية، أي الاشتغال بالسياق الكلي الذي أنتج ومارس مفاهيمه، بمعنى آخر الابتعاد عن الانعزالية أو الرؤية الضيقة التي تبناها عدد من الدارسين الميدانيين³ أوحى عند بعض الباحثين الكولونياليين كما سبقت الإشارة.

هذه المعالم القدسية قد تدخل تاريخ المقدس عندما ترتبط بحدث خاص، وبزمن خاص، كما قد ترتبط قدسيته بفعل، أو برؤية رمزية أوحى بإيديولوجية مفبركة في زمن سياسي يتخذ من المقدس ستاراً يمرر عبره كل طموحاته وأفعاله، خطاباته وتطلعاته. وهذا ما يحصل في واقعنا السياسي - المأسوف عنه - اليوم، بحيث "يصبح الأمر في غاية الغموض والالتباس، عندما تتعدد الجماعات التي تتخذ الإسلام غطاءً لنشاطها السياسي، وتزعم كلها أنها تنطلق من الإسلام، وقد لا تختلف فيما تعتمد من أسلوب للاستقطاب، لأنها كلها تعزف على نفس الوتر وهو الدين الذي يحرك مشاعر الناس"⁴.

وبالتالي، فإن مثل هذه المفاهيم لا يمكنها أن تتم إلا داخل النسق الرمزي الذي تنتهي إليه وإخراجها من هذا النسق الرمزي يعني موتها والحكم عليها بالعبثية، فهو الذي ينظم علاقاتها ويوزعها في خانة وظيفية مرتبة. وهذه الجوانب الرمزية الموجودة في المجتمع الإنساني، والتي غالباً ما تكون مكتسبة هي المكون الأساسي للثقافة، لهذا فإن العلاقة أو الترابط بين الدين والثقافة هي علاقة دالة على جميع المستويات. وعليه، فإن هذه العلاقة الدالة هي في صالح المجتمع بغية وجود نوع من التساند والاعتماد المتبادل الذي يهدف إلى تحقيق وظائف معينة أيضاً بين عدد الأفراد أو الزمر الاجتماعية المنوطة بأدوار مرسومة ومحددة، بحيث يمكن القول بأن الثقافة هي حالة جزئية من حالات ذلك الكلي الذي هو الدين.

وعليه، فإن الدين يتميز بقدرته الفائقة على خلق مجتمعات متجانسة توفر لأفرادها العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات الكفيلة بتوحيدهم، أي توفر لهم ثقافة بمعنى من المعاني، إلا أنه ليس من السهل على الدين أن يفهم تعقيدات

١ - عبد الرحيم العطري، بركة الأولياء: بحث في المؤدس الضرائحي، مكتبة المدارس، المكتبة الاجتماعية، الطبعة الأولى ٢٠٠٤.

٢ - مسلان ميشال، علم الأديان: مساهمة في التأسيس، ترجمة عز الدين عنابة، كلمة و المركز الثقافي العربي، طبعة أولى ٢٠٠٩.

٣ - الرحالة الأنثروبولوجيين.

٤ - عبد القادر العلمي، في الثقافة السياسية الجديدة، منشورات الزمن، العدد ٤٧، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٥.

الحياة وأن يتعامل مع ما تعيشه المجتمعات الإنسانية من تطورات لا تتوقف عن التغيير. وإذا كان الدين يروم خلق مجتمعات متجانسة تلتزم بأخلاقيات حميدة، فإنه على ما يترأى لنا، ليس بمقدور، ولا من أهداف الفلسفة، مثلا، تأسيس مجتمعات بناء على أخلاقيات حميدة أو غير حميدة. رغم ذلك، لا يمكن للدين أو الفلسفة أو أية عقيدة اجتماعية أو سياسية أن تبقى على حالها، إذ لا بد وأن تخضع كل الأفكار والفلسفات الاجتماعية والعقائدية لمنطق التاريخ الذي لا يتوقف أبدا عن التطور.

رابعا: الدين والثقافة في المجال الثقافي المغربي

لقد كان اهتمامنا حتى الآن منصباً على إشكالية العلاقة بين الدين والثقافة، وبيان أن الدين كل لا يتجزأ، وهو الأصل في الثقافة وليس العكس (سوسيولوجيا). والآن حان الوقت لكي نتساءل: إلى أي حد يجد موضوع الدين والثقافة صدى له في المجال الثقافي المغربي؟ لقد حاولنا أن نكون حريصين على تجنب أي مناقشة أو القيام بأي محاولة لتقدير قيمة الثقافة أو الدين. ويصدق ذلك على فقرات هذا المقال الذي فحصنا وبحثنا فيه، مثلا، ما إذا كانت فكرة ما تنتج منطقيا من فكرة أخرى. ولكي نسير في بحثنا هذا بطريقة منهجية قمنا بالبحث في حدود حضور موضوعنا هذا في المجال الثقافي المغربي، بعبارة أخرى بأي معنى يتم التعاطي مع مواضيع كهذه في ذات المجال، مع استحضار نماذج معينة في ذات المتن.

ومما لا شك فيه، فإن موضوع الدين والثقافة لازال الجدل قائما حوله، سواء في المغرب أو المشرق من طرف العديد من المفكرين والسوسيولوجيين والأنثروبولوجيين العرب، من خلال كونه يشكل إحدى التيمات الموضوعية التي لازالت قابلة للدرس والتحليل على اختلاف الأصعدة.

لقد تبلور الخطاب الفكري في خضم الصراع بين اتجاهات فكرية متعددة تنتمي للمشرق والمغرب، بحيث اختلفت مناهجهم وكثرت آراؤهم. فإذا كان أهل المشرق، وخصوصا، "حسن حنفي" و"نصر حامد أبو زيد" قد حاولوا إعادة تأويل النص الديني والخطاب الديني من منطلق تاريخي، وعلى أسس مختلفة، أي أن "التجديد حاجة دائمة، وسيرورة اجتماعية وسياسية وثقافية، بدونها تتجمد الحياة وتفقد رونقها، وتدخل الثقافات نفق الاندثار والموت، ولكل تجديد سياقه التاريخي والاجتماعي، والسياسي والفكري"¹. فإن أهل المغرب، وعلى الخصوص، "محمد عابد الجابري" قد درس التراث من وجهة نظر عقلانية، محاولا تغيير نمطية الدراسات الفكرية وإخراج الإرث الثقافي من دائرة الاستهلاك والاجترارية.

إن أغلب الباحثين المغاربة حاولوا مقارنة الدين والثقافة من خلال جدليتهما وملاسة حدود التماسهما وعلاقة ذلك بمختلف التغيرات التي لحقت بالمجتمع المغربي. فالباحث المغربي عبد الغني منديب حاول من خلال دراسة ميدانية حول الدين والتدين بالمجتمع المغربي أن يبرز مختلف "الأبعاد التطبيقية للمعتقدات الدينية" أي "الكيفية التي يعيش بها الناس معتقداتهم الدينية في حياتهم اليومية"². فمن خلال مقارنة سوسيوانثروبولوجية حاول هذا الباحث أن يبرز دلالات الممارسات العقائدية عند المغاربة بناء على ما توصل إليه من قراءاته للدراسات الكولونيالية التي جعلت من الدين - أو فهم الممارسة الدينية باعتبارها ثقافة محلية - مدخلا أساسيا لفهم المجتمع المغربي، حيث يستخلص كون "الاعتبارات الدينية في

١ - أبو زيد نصر حامد، التجديد و التحريم و التأويل: بين المعرفة العلمية و الخوف من التكفير، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى ٢٠١٠.

٢ - عبد الغني منديب، الدين والمجتمع: دراسة سوسيولوجية للدين بالمغرب، أفريقيا الشرق، طبعة أولى ٢٠٠٦.

المجتمع المغربي رغم كثافتها، لا تلعب دور الموجه للسلك إلا في بعض المجالات المحدودة، فهي تكاد تغيب مطلقا في الشؤون التجارية والقضايا السياسية¹.

يجب أن تكون المنطلقات "فهمية". بمعناها الفيبري. لإدراك دلالات الدين باعتباره ثقافة، أو نشاط إنساني يمتلك معنى، وعلى هذا الأساس حاول الباحث نور الدين الزاهي أن يمسك بمختلف التظاهرات والتجليات والرؤية الممكنة لبعض مظاهر التدين في المجتمع المغربي وفق نسق تحليلي لنموذج المقدس الإسلامي والكيفية التي يتحول بها إلى معيش يومي. لقد اعتبر هذا الباحث أن التعبير الديني يتمظهر من خلال طقوس اللثام وطقوس الفعل في الآن ذاته، أي من خلال الصلاة والأضحية²، مركزا في ذلك على ما أتى به الفيلسوف إنستكاسيرر في فلسفة الأشكال الرمزية³.

إن عبد الله حمودي حاول مقارنة ظواهر ذات دلالات ثقافية في تحليل نقدي عميق، مفككا مفهوم الثقافة الشعبية والدين ومختلف ممكناتهما الدلالية من خلال كتابه "الرهان الثقافي وهم القطيعة"، حيث عالج الدين كدين أولاً، بالنظر لتمظهراته ومختلف مستويات ممارساته في الواقع الاجتماعي باعتباره ممارسة وسلوك اجتماعي، وثقافي وتاريخي، تجسد دلالة من دلالات الشروط الإنسانية والضروريات الحياتية، ولكن أيضا باعتبار الدين ركيزة الاجتماع البشري ومولدا للرابطة الاجتماعية - الثقافية والتاريخية، أي بوصفه تجليا من التجليات الكبرى للفاعلية البشرية، بشكل عام، والرمزية بشكل أخص⁴.

ومن الناحية الفكرية، نكتفي بتجربة محمد عابد الجابري نظرا لتواجد العديد من المفكرين المغاربة⁵ الذين تناولوا هذا الموضوع. إن هذا الأخير يرى في عالمية الثقافة أمرا صائبا، بحيث "استحضر أطرا مرجعية مختلفة، من الديكارتية إلى فلسفة الأنوار التي تظهر جليا في تركيزه على فكرة التقدم والعقلانية، كما نلمس حضورا متميزا لفلسفة فوكو وألتوسير وغرامشي والماركسية في صورتها النقدية وليس في شكلها العقائدي"⁶. كما أن فهمنا للخطاب الديني حسب الجابري يفرض علينا تحريره من سلطة الإيديولوجيا السياسية والتطلع نحو رهان العقلانية الذي طرحه بدلا يساعد حتما على ترميم الفجوة الابدستمولوجية العميقة التي خرفت العقل العربي جراء قبضة السياسيين لمجاله المعرفي، وتجنب الارتداء في بواطن الماضي ومحاربه.

إذا كان كل من عبد الغني مندوب ونور الدين الزاهي وعبد الله حمودي قد حاولوا كشف النقاب من الناحية السوسيوأنثروبولوجية على موضوع ذي خصوصية في البحث الأكاديمي المغربي هو موضوع الدين والثقافة، فإن محمد عابد الجابري وفق مقارنة فلسفية قد قدم مساهمة كبيرة في تنوير العقل العربي عامة والمغربي بصفة خاصة بمختلف الأفكار التي ابتدعها، ولن يسمح لنا المجال لسرد كل ما جاء به، لكن مبتغانا من الحديث عنه، ليس إلا دليلا لمقارنته لهذا الموضوع إلى جانب، بطبيعة الحال، كل من عبد الله العروي وطه عبد الرحمان وآخرون.

١ - عبد الغني مندوب، الدين والمجتمع: دراسة سوسيوولوجية للتدين بالمغرب، أفريقيا الشرق، طبعة أولى ٢٠٠٦.

٢ - نور الدين الزاهي، المقدس الإسلامي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى ٢٠٠٥.

٣ - Cassirer.E, la philosophie des formes symboliques, Minuit, 1972.

٤ - عبد الله حمودي، الرهان الثقافي وهم القطيعة، سلسلة أوضاع معرفية، دار توبقال للنشر، طبعة أولى، ٢٠١١.

٥ - عبد الله العروي، طه عبد الرحمان، محمد سيلا، عبد السلام بنعبد العالي...

٦ - شعلان عبد الوهاب، إشكاليات الفكر العربي المعاصر في أطروحات أركون، الجابري، العروي، حسن حنفي، علي حرب، مكتبة الآداب القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠٠٦.

وعلى سبيل الختم:

إن للسوسيولوجيا و الأنثروبولوجيا في جانب مهم منهما إنجازات للتنقيب عن دراسة الأنساق الدينية والثقافية بغية فهم وتفكيك دلالات ومعاني رموزها، من خلال الاعتماد على الفهم والتحليل والتفسير لتلك المعاني التي يحملها الأفراد حول تجاربهم، وأن الوصول إلى هذا الفهم هو وصول لفهم الدين والثقافة. وبهذا المعنى، فإن الثقافة ذات خاصية نقدية ووظيفة تنويرية، الشيء الذي يجعلها تغدو مصدر حساسية أمام الدين. فهل نغلق الفكر الديني ولا نعرضه لنقد الثقافة وخلختها بحجة الحفاظ على قدسية الدين، وبالتالي نعود إلى عصر الظلمات؟ أم نقوم بالعكس، أي أن نسير في دفع الثقافة من أجل التفاعل مع الدين، فيكون هذا بداية لإرساء أسس التجديد الحضاري في هذا المرحلة التاريخية التي يمر منها العالم العربي؟.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

١. أبو زيد نصر حامد، التجديد و التحريم و التأويل: بين المعرفة العلمية و الخوف من التكفير، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى ٢٠١٠.
٢. بيار كلاستر و مارسيل غوشيه، في أصل العنف و الدولة، تعريب و تقديم، علي حرب، مدارك، طبعة أولى ٢٠١٣.
٣. دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الإجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، طبعة أولى ٢٠٠٧.
٤. شعلان عبد الوهاب، إشكاليات الفكر العربي المعاصر في أطروحات أركون، الجابري، العروي، حسن حنفي، علي حرب، مكتبة الآداب القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠٠٦.
٥. شلحت يوسف، نحو نظرية جديدة في علم الاجتماع الديني ، تحقيق خليل أحمد خليل، دار الفراي، بيروت - لبنان، ٢٠٠٣.
٦. طرابيشي جورج، هرطقات عن الديمقراطية و العلمانية و الحداثة و الممانعة العربية، دار الساقى بالإشتراك مع رابطة العقلايين العرب، طبعة أولى ٢٠٠٦.
٧. طوني بينيت - لورانس غروسبيرغ- ميغان موريس، مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة و المجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، طبعة أولى ٢٠١٠.
٨. عبد الرحيم العطري، بركة الأولياء: بحث في المقدس الضرائحي، مكتبة المدارس، المكتبة الإجتماعية، الطبعة الأولى ٢٠٠٤.
٩. عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم و الإشكاليات...من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، طبعة أولى، بيروت ٢٠٠٦.
١٠. عبد الغني منديب، الدين و المجتمع: دراسة سوسيولوجية للتدين بالمغرب، أفريقيا الشرق، طبعة أولى ٢٠٠٦.
١١. عبد القادر العلمي، في الثقافة السياسية الجديدة، منشورات الزمن، العدد ٤٧، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٥.
١٢. عبد الله حمودي، الرهان الثقافي وهم القطيعة، سلسلة أوضاع معرفية، دار توبقال للنشر، طبعة أولى، ٢٠١١.
١٣. مسلان ميشال ، علم الأديان: مساهمة في التأسيس، ترجمة عز الدين عناية، كلمة و المركز الثقافي العربي، طبعة أولى ٢٠٠٩.
١٤. نور الدين الزاهي، المقدس الإسلامي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى ٢٠٠٥.



١٥. هيرفمهدانييل-ليجيه، جون بول ويلام، سوسيولوجيا الدين، ترجمة درويش الحلوجي، المجلس الأعلى للثقافة، طبعة أولى ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبيّة

١. Durkheim E., **Sociologie et Philosophie**, éd. c. Bouglé, Alcan 1924, puf, 1967.
٢. Laroui Abdellah, **Esquisses historiques**, Casablanca, centre culturel arabe, 1992.
٣. Magnard Pierre, **pourquoi la religion ?**, Armand colin, 2006
٤. Zeghal Malika, **Religion et politique au Maghreb : les exemples tunisien et marocain**, Policy paper 11, Mars 2005.

متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية

د.علي لطفي علي "داود قشمر"/جامعة الاستقلال/أريحا، فلسطين

ملخص:

يعد التعليم الإلكتروني من أهم أساليب التعليم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي، والإقبال المتزايد على التعليم، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم، وتعليم ربات البيوت، مما يساهم في رفع نسبة المتعلمين، والقضاء على الأمية. ويحمل التعليم الإلكتروني القدرة الواسعة للوصول لكلا من المصادر والأفراد، فقد أصبح متاح للأفراد العديد من الفرص التعليمية.

ويهدف التعليم الإلكتروني إلى دعم العملية التعليمية الجامعية بالتكنولوجيا التفاعلية بأفضل الأساليب التي تساعد في مواجهة العديد من التحديات التي تواجه النظام التقليدي، مثل ازدحام قاعات التدريس، ونقص الإمكانيات، والأماكن، وعدم القدرة على توفير جو يساعد على الإبداع، وعدم القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وهناك مجموعة من المتطلبات والحاجات التي فرضها علينا العصر الحالي والتي تجل على التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لا بديل عنه.

مقدمة:

إن التحديات التي يطرحها عصر المعلومات، والتي يواجهها العالم المعاصر تقود إلى مراجعة شاملة ودقيقة لأسس التعليم ونظمه التي لم يعد معها هدف التعليم هو تحصيل المعرفة لفترة محددة، لأن المعرفة في حد ذاتها لم تعد هدفاً، بل المهم هو توظيف هذه المعرفة في تشكيل البنية المعرفية والتفكيرية للفرد.¹

ولم يعد المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات ولم يعد دوره قاصراً على إلقاء المعلومات فحسب، بل تعددت مصادر المعلومات ما بين التقليدي والإلكتروني، وأصبح دور المدرس هو الإرشاد والتوجيه والتصميم والإعداد لبرامج التعلم. ومع هذه التغيرات، تغير أيضاً المفهوم التقليدي للمنهج وأصبح يلبي احتياجات المتعلم المعرفية والوجدانية ليتمكن المتعلم من الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها في أسرع وقت وفي أقل جهد، أيضاً تغيرت أساليب التعلم وظهر ما يسمى بالتعلم المرن، وهو قدرة المتعلم على تعديل وتوفيق الأوضاع وفقاً لظروفه، ويجعله أكثر تحكماً في العملية التعليمية بحيث يستطيع تحديد الأوقات المناسبة له في التعلم حسب قدراته وإمكانياته وسرعته في التعلم واختياره للموضوعات التي تناسبه وقد تحقق كل ذلك من خلال ظهور أنظمة تعليمية جديدة وهي أنظمة التعليم الإلكتروني ومنها نظم التعليم باستخدام

¹ حمود، علي. (٢٠٠٨م). كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة. ورقة عمل منشورة في مجلة كلية التربية - جامعة الخرطوم العدد الثالث، السنة الثانية، ديسمبر ذو القعدة ١٤٢٩ هـ. ص ٤.

الحاسوب أو التعلم عن بعد عبر الشبكات والتعليم المفتوح، والوسائط المتعددة، وما ارتبط بهذه النظم من مفاهيم كالتعليم بالمحاكاة والواقع الافتراضي، والفيديو التفاعلي والكتب الإلكترونية، والمدرسة الإلكترونية، وغيرها من مفاهيم ومستحدثات¹.

مشكلة البحث:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنه مثل كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلاب ونقص المدرسين وبعد المسافات.

وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرق عديدة للتعليم، خاصة في مجال التعلم الفردي أو الذاتي -الذي يسير فيه الطالب حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة- وذلك كحلول في مواجهة هذه التغيرات، فظهر مفهوم التعليم المبرمج، ومفهوم التعليم بالاستعانة بالحاسوب، ومفهوم التعليم عن بعد والذي يتعلم فيه الطالب في أي مكان دون الحاجة لوجود المدرس بصفة دائمة.

ومع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات، والتي جعلت من العالم قرية صغيرة زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة الطالب لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهر مفهوم التعليم الإلكتروني، والذي هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم، يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطه المتعددة (أقراص مدمجة، برمجيات تعليمية، بريد إلكتروني، ساحات حوار ونقاش، فصول افتراضية).

إلا أن المتابع لواقع النظم التربوية في مجال استخدام التعليم الإلكتروني يجد أن معظم المؤسسات بدأت في هذا النوع من التعليم وفق اجتهادات معينة دون أن تنظر إلى أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى متطلبات خاصة سواءً في مجال البنية التحتية أو في بناء برامج خاصة وتحديد للمعايير وبناء مناهج الكترونية وتهيئة البيئة العلمية، وتدريب المدرسين على هذا النوع من التعليم وكذلك تهيئة الطلاب. ففي دراسة آل محيا² التي هدفت إلى تحديد مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية المدرسين بأبها. جاءت نتائجها لتؤكد أن هناك انخفاض في مستوى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى أفراد الدراسة. وكذلك انخفاض مستوى التدريب الذي تلقاه أفراد الدراسة على مهارات تقنية الحاسب والإنترنت أثناء الدراسة في الكلية. وفي دراسة الخوالدة³ التي هدفت إلى التعرف على صور التعلم الإلكتروني الظاهرة في ممارسات المدرسين في المدارس الخاصة، وأثر كل من تخصص المدرس والمرحلة الدراسية التي يعلم فيها المدرس في هذه الصور. جاء من أهم نتائجها: أن أبرز صور التعلم الإلكتروني التي وقعت ضمن الاستخدام العالي كانت (الاتصال بمدارس إلكترونية، البحث الإلكتروني عبر محركات البحث، البريد الإلكتروني، استغلال برمجيات Office، إعداد المشروعات الطلابية المحوسبة، عرض المعلومات المحوسبة). أما استخدام الأقراص التعليمية المضغوطة فقد وقع ضمن مدى

¹ عبد الحميد، عبد العزيز. (٢٠١٠م). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ص ٥.

² آل محيا، عبد الله محيي. "مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية الم علمين بأبها" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٠٠٢م.

³ الخوالدة، تيسير محمد. "صور التعلم الإلكتروني التي يمارسها المعلمون في المدارس الخاصة في عمان" مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤٤، مايو ٢٠٠٤م.

الاستخدام المتوسط في حين جاءت صورتها: سؤال المختصين في مراكز علمية عالمية، والتخاطب التعليمي في مدى الاستخدام المنخفض. أما دراسة ماكس ويل¹ التي هدفت إلى التعرف على آراء المدرسين في مدى مناسبة برنامج تدريبي على التقنية ومدى دمجهم للإنترنت في المقرر الدراسي. جاء من أهم نتائجها أن معظم المدرسين لم يتلقوا أي تدريب على استخدام الإنترنت، وحتى من تلقى تدريب فإن التدريب لم يكن كافياً. وكذلك قلة خبرة المدرسين باستخدام الإنترنت. وأخيراً عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب على الإنترنت. وفي مجال البنية التحتية قام البسيوني² بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات المادية والبرمجية والبشرية المتعددة لاستخدام الحاسب الآلي وملحقاته في التعليم الثانوي بمحافظة دمياط. وجاء من نتائج الدراسة أن المعامل بالمدارس غير مجهزة للحفاظ على الأجهزة بها وغير مؤهلة لاستيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب. كذلك الأجهزة المستخدمة حالياً قديمة ولا تتماشى مع عرض البرامج التعليمية والتطبيقية اللازمة للعصر الحالي. وأن هناك مشكلة في ارتفاع التكاليف المادية فيما يتعلق بتوفير الأجهزة والمعدات وشراء البرامج التعليمية والتطبيقية المتجددة باستمرار وارتفاع تكلفة تدريب المدرسين. وأخيراً فإن عمليات الصيانة للأجهزة لا تتم من خلال خطة دورية أو غير دورية، بل تتم عند الحاجة مع قلة من المتخصصين.

هذه الدراسات وغيرها تؤكد لنا أهمية معرفة المتطلبات الأساسية لاستخدام التعليم الإلكتروني في العملية التربوية. وفيمة المدرس ودوره في عصر الحاسبات وشبكات المعلومات يتجلى في قدرته على إعداد متعلم مؤهل ومتدرب على مهارات التعلم الذاتي والبحث والتجري وكيفية التعامل مع المعلومات المتاحة واختيارها وتنظيمها مما يساهم في تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة وينمي ثقته بذاته ويجعله فاعلاً في المجتمع وقادراً على التصدي لمواجهة ما في مجتمعه من مشكلات.

وقد كان دور المدرس في النظم التقليدية يشبه دور المحاضر، المدرب، المدرس. فإن الأدوار التي يجب ان يقوم بها في التعليم الإلكتروني تغيرت، حيث الاعتماد ينتقل من المدرس على المتعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلمه ذاتياً وبدأ يصبح المدرس في ظل هذا النظام مرشداً أو مدرباً أو موجهاً للتعلم أو مشرف، لذلك لاحظ الباحث أن المدرس يواجه عدد من المعوقات والمشاكل في توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم. لذلك يمكن صياغة مشكلة هذا البحث في السؤال التالي ما متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية؟

أسئلة البحث:

يتفرع من السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة الفرعية هي:

١. ما مفهوم التعليم الإلكتروني؟
٢. ما متطلبات التعليم الإلكتروني في مجال الأدوات والتجهيزات والبرامج؟
٣. ما مواصفات ومتطلبات المقررات المحوسبة في التعليم الإلكتروني؟
٤. ما أدوار ومواصفات ومتطلبات المدرس في التعليم الإلكتروني؟
٥. ما متطلبات البيئة التعليمية اللازمة للتعليم الإلكتروني؟

¹ Maxwell, D. Jackson (1997) connect TEN: A CAS study of Technology Training for Teachers. Tennessee, U.S.A. ERIC No. ED: 416193

² البسيوني، محمد محمد . " معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط ووضع مشروع مقترح للتطوير له "مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٤٧٤، ج٢، سبتمبر ٢٠٠١م.

٦. ما المعوقات التي تتعلق بتوظيف استخدام التعليم الإلكتروني؟
٧. ما معوقات تدريب وتأهيل مدرسي التعليم الإلكتروني؟
٨. ما معوقات توفير البنية التحتية لتوظيف التعليم الإلكتروني؟
٩. ما معوقات التعليم الإلكتروني الخاصة بدور الجامعة كمؤسسة تعليمية؟
١٠. ما الحلول والمقترحات لتوظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. تحديد العناصر الأساسية اللازمة للبدء في التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.
٢. تحديد التجهيزات والأدوات البرامج الأساسية اللازمة للبدء في تطبيق التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.
٣. معرفة مواصفات ومتطلبات وطريقة بناء المقررات المحوسبة.
٤. معرفة الأدوار ومتطلبات التدريب التي يجب على المدرس أن يقوم بها في التعليم الإلكتروني.
٥. الوقوف على خصائص البيئة التعليمية اللازمة للتعليم الإلكتروني.

منهج البحث:

اتبع هذا البحث التحليل الاستقصائي لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة في استخدام الحاسوب في التعليم بصفة عامة، وفي مجال التعليم الإلكتروني بصفة خاصة بنية الوصول إلى إجابات عن أسئلة البحث. إن المتبع للأبحاث التربوية ليجد أن مناهجها إما أن تركز على توزيع الاستبيانات وتحويلها إلى أرقام وإحصائيات فتصبح كمية، أو يقوم الباحث بوضع الفروض والضوابط ويقارن بين المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية فتصبح تجريبية، أو يقوم الباحث بتحليل محتوى المقررات الدراسية فيصبح البحث كميًا. أما المناهج الأخرى فهي قليلة الاستخدام وذلك يعود إلى صعوبتها من جهة وإلى عدم الاهتمام بها من قبل التربويين من جهة أخرى. وللوصول إلى نتائج علمية في هذا البحث فإن الباحث اهتم بتحليل المفهوم وتعريفه ثم تطبيقاته من خلال تحليل وتركيب نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة دون اللجوء إلى دراسة ميدانية أو تحليل لمضمون الكتب المدرسية. وهذا هو ما يعرف بمنهج الاستقصاء (Deliberative) وهو منهج علمي يمكن استخدامه في البحوث التربوية.

حدود البحث:

نظراً إلى أن موضوع البحث طويل جداً لذا اقتصر البحث في المواضيع التالية:

١. اقتصر البحث على ما كتب في الأدبيات من دراسات ونتائج بحوث سابقة دون إجراء أي دراسة مسحية لتحديد الاحتياجات.
٢. اقتصر البحث على المواضيع الخاصة بالأدوات والبنية التحتية والتجهيزات، والمقررات الدراسية، والمدرس فقط.

مصطلحات البحث:

✚ **التعليم الإلكتروني:** هو التعليم الذي يتم من خلال الحاسوب وأي مصادر أخرى تعتمد على الحاسوب وتساعد في عملية التعليم والتعلم¹. كما هو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائط متعددة وآليات بحث وإذاعة والثفاز والهاتف لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر².

✚ **متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني:** يقصد بها الأدوات والتجهيزات والبيئة التعليمية واللائمة لاستخدامها فيالتعليم الإلكتروني، والمقررات المحوسبة المطلوب توفرها في التعليم الإلكتروني، ودور المدرس في التعليم الإلكتروني.

✚ **البيئة التعليمية:** ويقصد بها في هذا البحث التجهيزات المادية من أجهزة حاسوب وملحقاتها المتنوعة والبرمجيات التعليمية والبنية التحتية من اتصالات وشبكات، اللائمة لاستخدام التعليم الإلكتروني.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني منظومه متكاملة قائمة على التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتعلم من خلال إيجاد بيئة غنية بتطبيقات الحاسوب والإنترنت تمكن المتعلم من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت وأي مكان وبما يحقق التفاعل المتبادل بين عناصر المنظومة.

التعليم الإلكتروني (E-learning) هو المصطلح الأكثر استخداماً، كما نستخدم مصطلحات أخرى مثل (Electronic Education/Online Learning/Virtual Learning) ويشير التعليم الإلكتروني إلى التعلم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت إذ ينشر المحتوى عبر الإنترنت وتسمح هذه الطريقة بخلق روابط مع مصادر خارج الحصة³.

يعرفه محسون⁴ بأنه ذلك النوع من التعلم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المدرسين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها.

كما يُعرف التعليم الإلكتروني على أنه تعليم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة أو شبكات مشتركة (شبكات الإنترنت) ولقد أصبح التعليم الإلكتروني أكثر أنواع التعليم المرن شيوعاً وهو تعلم مرن مفتوح⁵.

¹ الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (٢٠٠٢م). استخدام الحاسوب في التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن. ص ١٥.

^٢ علي، أسامة سعيد ومسعود، حمادة محمد ومحمد، إبراهيم يوسف. (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم ومستحدثات التكنولوجيا. ط ١. عالم الكتب، القاهرة.

^٣ ملجس، دلال استيتية وموسى، عمر سرحان. (٢٠٠٨م). التحديدات التربوية. دار وائل للنشر، عمان. ص ١٧٧.

^٤ محسون، إبراهيم محمود. (٢٠٠٣م). فعالية وحدة في الفيزياء باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة. ص ١٥.

^٥ عبد المنعم، محمد . (٢٠٠٣م). مستحدثات التكنولوجيا في مجال التعليم وطبيعتها وخصائصها . سلسلة دراسات وبحوث، تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع. ص ٢٥.

ويعرفه الموسى¹ أنه طريقة التعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صور ورسومات ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي. أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة.

ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني مصطلح واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها من خلال الشبكة المحلية أو الإقليمية أو العالمية. فهو يتضمن التعليم والتدريب المبني على استخدام الحاسوب بكل الخدمات التي يقدمها بما في ذلك ملحقات الحاسوب مثل الطابعة والأقراص المدمجة وشبكة الإنترنت، وبذلك يدعم التعليم الشبكي المباشر والتعليم عن بعد.

نشأة التعليم الإلكتروني وتطوره:

لم يظهر مصطلح التعليم الإلكتروني وفلسفته الحالية فجأة، ولكنه ظهر وتطور من خلال ثلاثة أجيال بدأت منذ بداية الثمانينات حتى وصلت إلى الشكل الحالي².

الجيل الأول: بدأ في أوائل الثمانينات حيث كان المحتوى الإلكتروني على أقراص مدمجة وكان التفاعل من خلالها فردي بين الطالب والمدرس مع التركيز على دور الطالب.

الجيل الثاني: بدأ مع استخدام الإنترنت حيث تطورت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكية وتطور معها المحتوى لحد معين وتطورت عملية التفاعل والتواصل من كونها فردية إلى كونها جماعية ليشارك فيها عدد من الطلاب مع معلم محدد.

الجيل الثالث: بدأ مع ظهور مفهوم التجارة الإلكترونية والأمن الإلكتروني في أواخر التسعينات من القرن الماضي وتزامن ذلك مع تطور سريع في تقنيات الوسائط المتعددة وتكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الاتصالات عبر الأقمار الصناعية مما أتاح تطور الجيل الثالث في استخدام الوسائط الإلكترونية في إيصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات والتفاعل بين الطالب والمدرس وبين الطالب والمدرسة وبين المدرسة والمدرس. وهذا التقدم الكبير لم يكن وليد اليوم، بل الأمر يرجع على العقد الماضي منذ أن طلب الرئيس الأمريكي السابق (بيل كلنتون) في مبادرته المعروفة بإسم تحديث المعرفة التكنولوجية في عالم³ (199م) التي دعا فيها على تكثيف الجهود لربط كافة المدارس الأمريكية العامة بشبكة الإنترنت بحلول عام⁴ (200م) وكرد فعل للمبادرة فقد قام اتحاد المدارس الفيدرالية عالم⁵ (199م) بإدخال مشروع الإنترنت الأكاديمي وهو عبارة عن أول مدرسة تقوم بتدريس مقررات عبر الخط في ولاية واشنطن، وكذلك ظهرت بعض الدعوات التي تنادي بإنشاء جامعة إلكترونية في إنجلترا والتي تمت بالفعل ويتوقع من هذه الجامعة أن تقدم مقررات تعليمية عبر الخط في التعليم المستمر والتنمية المجتمعية.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يسعى التعليم الإلكتروني كما ذكر سالم³ لتحقيق الأهداف التالية:

¹ الموسى، عبد الله. (2002م). التعليم الإلكتروني. مكتبة التربية جامعة الملك سعود. ص 16.

² عبد الحميد، عبد العزيز. (2010م). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر. ص 17.

³ سالم، أحمد. (2004م). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشيد، عمان. ص 295.

١. خلق بيئة تعليمية تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
 ٢. تعزيز العلاقة بين المجتمع المحلي والجامعة وبين الجامعة والبيئة الخارجية.
 ٣. دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمدرسين والإداريين عبر تبادل الخبرات التربوية والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة.
 ٤. إكساب المدرسين المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
 ٥. إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.
 ٦. تطوير دور المدرس في العملية التعليمية بحيث يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.
 ٧. تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية.
- وأيضاً أشار علي وآخرون^١ إلى أن أهداف التعليم الإلكتروني يمكن إجمالها في الآتي:

١. المساهمة في إنشاء بنية تحتية وقاعدة من تقنية المعلومات قائمة على أسس ثقافية بهدف إعداد مجتمع جديد لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.
٢. تنمية الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين والقائمين على عملية التعليم وأولياء الأمور والمجتمع ككل نحو تقنيات المعلومات وخاصة التعليم الإلكتروني وبذلك يمكن إيجاد مجتمع معلوماتي متطور.
٣. إكساب المدرسين المهارات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية والاعتماد على أنفسهم في الوصول على المعارف والمعلومات التي يحتاجونها في بحوثهم ودراساتهم ومنحهم الفرصة لطرح آرائهم وتبادلها حول القضايا المختلفة وكذلك نقد المعلومات والتساؤل عن مصداقيتها مما يساعد في تعزيز مهارات البحث لديهم وإعداد شخصياتهم.
٤. توفير بيئة تفاعلية مليئة بالمصادر المتنوعة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.
٥. توسيع دائرة تفاعل المتعلم لتشمل المدرس، ومصادر المعرفة المتعددة وزملائه بهدف تعزيز إكسابه مهارات التحاور والتعاون والمنافسة في نطاق أوسع بغرض إعداده مستقبلياً.
٦. التغلب على نقص الكوادر الأتلمديمية في بعض التخصصات المختلفة عن طرق الفصول الافتراضية.
٧. تغيير دور المدرس في هذا النوع من التعليم من دور الملقن إلى دور المرشد والموجه والميسر في ضوء ما يوفره التعليم الإلكتروني من إمكانيات وإكسابه مجموعة من المهارات تمكنه من التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.
٨. تقديم المحتويات التعليمية في أشكال جديدة ومتنوعة وتطويرها بصورة مستمرة تبعاً للتغيرات الحادثة من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية.
٩. تشجيع أولياء الأمور والمجتمع على التفاعل مع نظام التعليم ومتابعة تعلم أبنائهم من خلال إطلاع أولياء الأمور على التقارير التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

أنواع التعلم الإلكتروني:

أنواع التعليم الإلكتروني كما ذكرها^١ هي:

^١ علي، أسامة سعدي ومسعود، حمادة محمد ومحمد، إبراهيم يوسف . (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم ومستحدثات التكنولوجيا . ط١ . عالم الكتب، القاهرة . ص٤٣٧ .

١. التعليم الإلكتروني المتزامن: وهو التعليم الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين والمدرس في نفس الوقت حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر بينهم، كأن يتبادلان الحوار من خلال محادثة (Chatting) أو تلقي الدروس من خلال الصفوف الافتراضية.
٢. التعليم الإلكتروني غير المتزامن: ويتمثل هذا النوع في عدم أهمية وجود المدرس والمتعلم في نفس وقت التعلم، فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي، والتفاعل من خلال البريد الإلكتروني كأن يرسل رسالة إلى المدرس يستفسر فيها عن شيء ما، ثم يجيب عليه المدرس في وقت لاحق.
٣. التعليم المدمج: وهو التعليم الذي يستخدم فيه وسائل إتصال متصلة معاً لتعلم مادة معينة وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجاً من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الإنترنت والتعلم الذاتي.

أهمية ومميزات التعليم الإلكتروني:

ذكر ملحق وموسى^٢ أهمية ومميزات التعليم الإلكتروني في الآتي:

١. يساعد التعلم الإلكتروني في إتاحة فرص التعليم لمختلف فئات المجتمع، والنساء والعمال والموظفين دون النظر إلى الجنس واللون ويمكن كذلك أن يلتحق به بعض الفئات التي لم تسطع مواصلة تعليمها لأسباب اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.
 ٢. يوفر التعليم في أي وقت وفي أي مكان وفقاً لمقدرته المتعلم على التحصيل والاستيعاب.
 ٣. يسهم التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم وتعديل المعلومات، والموضوعات المقدمة فيها وتحديثها كما يتميز بسرعة نقل هذه المعلومات إلى الطلاب بالإعتماد على الإنترنت.
 ٤. يزيد من إمكانية التواصل لتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر بين الطلاب ومعلمهم وبين الطلاب بعضهم البعض، وبأعداد كبيرة مثل البريد الإلكتروني وغرف المناقشات والفيديو التفاعلي.
 ٥. يعطي الطالب الحرية والجرأة للتعبير عن نفسه بالمقارنة بالتعليم التقليدي، حيث يستطيع الطالب أن يسأل في أي وقت ودون رهبة أو حرج أو خجل كما لو كان موجوداً مع بقية زملائه في قاعة واحدة.
 ٦. يتغلب التعليم الإلكتروني على مشكلة الأعداد المتزايدة من المتعلمين مع ضيق القاعات وقلة الإمكانيات المتاحة، خاصة في الكليات والتخصصات النظرية.
 ٧. يحصل الطالب على تغذية ذاتية مستمرة خلال عملية التعلم. يعرف من خلالها مدى تفوقه، وتوفر له عملية التقويم البنائي والتقويم الختامي.
- أما الغراب^١ فتري أن التعليم الإلكتروني يتميز بأنه يجري في الوقت المناسب، وللشخص المناسب، والمكان المناسب، وبالشكل والمحتوى المناسبين، وبالسرعة المناسبة.

^١ الشهري، محمد. ٢٠١٢م. التعليم الإلكتروني (مفهومه، أنواعه، خصائصه). مدونه الكترونية على

الرابط: http://mohd422.blogspot.com/2012/09/blog-post_22.html (٢٠١٦/٠٢/٢٢)

^٢ ملحق، دلال استيتية وموسى، عمر سرحان. (٢٠٠٨م). التجديدات التربوية. دار وائل للنشر، عمان. ص ١٨٥.

العوامل التي تؤدي إلى نجاح التعليم الإلكتروني:

لضمان نجاح التعليم الإلكتروني كما ذكر عبد الحميد² يجب اتباع ما يلي:

١. التهيئة الاجتماعية لدى افراد المجتمع لتقبل هذا النوع من التعليم.
٢. ضرورة مساهمة التربويين في تصميم وإعداد هذا النوع من التعليم.
٣. توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم مثل إعداد الكوادر البشرية المدربة وكذلك توفير خطوات الاتصال المطلوبة التي تساعد على نقل التعليم من مكان إلى آخر.
٤. وضع برامج لتدريب الطلاب والمدرسين والإداريين للاستفادة بدرجة قصوى من تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني.

من جانب آخر يرى حساني³ أن نجاح التعليم الإلكتروني يتوقف على الآتي:

١. تحديد نوعية البرامج المستخدمة في تأليف البرمجية.
٢. تحديد استراتيجية التعلم المناسبة للطلاب.
٣. تحديد استراتيجية المزج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.
٤. مراعاة طبيعة المنهج والمادة العلمية.
٥. مراعاة حاجات المتعلمين.
٦. إعداد مشاريع للبرمجية يمكن تحقيقه.
٧. إعداد البرمجية والتطبيق الأولى.

معوقات التعليم الإلكتروني:

هناك عدة معوقات تحول دون توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية⁴ منها ما يلي:

١. عدم وضوح أسلوب وأهداف هذا النوع من التعليم للمسؤولين عن العمليات التربوية.
٢. الأمية التقنية مما يتطلب جهداً كبيراً لتدريب وتأهيل المدرس والطلاب استعداداً لهذه التجربة.
٣. التكلفة المادية من شراء المعدات اللازمة والأجهزة الأخرى الصيانة والصيانة.
٤. إضعاف دور المدرس كمشرف تربوي وارتباطه المباشر مع طلبة، وبالتالي قدرته على التأثير المباشر.
٥. إبراز دور الجامعة كؤسسة تعليمية هامة في المجتمع لها دورها الهام في تنشئة الأجيال المتعاقبة.
٦. ظهور الكثير من الشركات التجارية والتي هدفها الربح فقط والتي تقوم بالإشراف على تأهيل المدرسين وإعدادهم وهي في الحقيقة غير مؤهلة علمياً لذلك.

¹ الغراب، إيمان محمد . (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي . جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة. ص٩٤.

^٢ الغراب، إيمان محمد . (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي . جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة. ص٣١.

^٣ حساني، شوقي محمود. (٢٠٠٨م). تقنيات وتكنولوجيا التعليم. ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة. ص٩٤.

^٤ عبد الحميد، عبد العزيز. (٢٠١٠م). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر. ص٢٨.

٧. كثرة الأجهزة العلمية المستخدمة في التعليمية التعليمية قد يصيب المتعلم بالفطور في استعمالها.

كما ذكر حساني أن من معوقات التعليم الإلكتروني:

١. تطوير المعايير: يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفيء بريقه وتعيق انتشاره بسرعة، ومن أهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة، وقد أُطلق مؤخراً في الولايات المتحدة أول معيار للتعليم الإلكتروني المعتمد على لغة (XML) وسكورم (Standard Sharable) (Content Object).
٢. الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني.
٣. علم المنهج والميثودولوجيا غالباً ما تؤخذ القرارات التقنية من قبل المصممين أو الفنيين معتمدين في ذلك على استخداماتهم وتجاربهم التشجيعية.
٤. الخصوصية والسرية واختلاف المحتوى والإمتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.
٥. مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.
٦. وعي أفراد المجتمع لهذا النوع من التعليم وعدم الوقوف السلبي منه.
٧. الحاجة إلى تدريب المتعلمين وكيفية التعليم باستخدام الإنترنت.

خصائص التعليم الإلكتروني:

ذكر عبد العاطي وأبو خطوة² خصائص التعليم الإلكتروني كما يلي:

١. يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية والإنترنت في الحصول على المعلومات.
٢. يحدث التعليم نتيجة التواصل بين المدرس والمتعلم، والتفاعل بين المتعلم ووسائل التعليم الإلكترونية الأخرى كالدروس الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني وغيرها.
٣. يعتمد على التفاعل بين الطلاب والمدرس وبين الطلاب أنفسهم.
٤. يقوم التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت على إيجاد موقعا إلكترونياً يخدم القطاع التعليمي مرتبطاً بشبكة الإنترنت، وتبنى فيه المعلومات على شكل صفحة تعليمية.
٥. ربط جميع الاقسام الإدارية بشبكة داخلية وخارجية تخدم العاملين وتقدم المعلومات التي يحتاجها الإداريون والمدرسون والطلبة.

وذكر ملحس وموسى³ خصائص التعليم الإلكتروني في الآتي:

١. يوفر بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والمدرس في الاتجاهين وبين المتعلم وزملائه، كما يوفر عنصر المتعة في التعلم.
٢. يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي)، كذلك يمكن أن يتعلم من رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني)، أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة.

^١ حساني، شوقي محمود. (٢٠٠٨م). تقنيات وتكنولوجيا التعليم. ط ١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة. ص ٩٤.

^٢ عبد العاطي، حسن الباتع وأبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٢م). التعليم الإلكتروني الرقمي (النظرية - التصميم - الإنتاج). دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

^٣ ملحس، دلال استيتية وموسى، عمر سرحان. (٢٠٠٨م). التجديدات التربوية. دار وائل للنشر، عمان. ص ١٧٩.

٣. يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان إذ يستطيع المتعلم أن يحصل عليه في أي مكان في العالم وفي أي وقت على مدار ٢٤ ساعة في اليوم طوال أيام الأسبوع.
٤. يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تعلمية تتوفر فيها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي مثل إجراء تجارب خطيرة في معمل الكيمياء أو الإقتراب من موقع إنفجار بركان في اليابان مثلاً.
٥. يستطيع المتعلم التعلم دون الإلتزام بعمر زمني محدد فهو يشجع على التعلم المستمر مدى الحياة.
٦. يتواكب التعليم الإلكتروني مع وجود إدارة إلكترونية مسؤولة عن تسجيل الدراسين ودفع المصروفات ومتابعة الدراسين ومنح الشهادات.
٧. يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفير تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته، والإنترنت والشبكات المحلية.
٨. قلة تكلفة التعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي.
٩. سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

دور المدرس في التعليم الإلكتروني:

المدرس هو القائد والمشرف والموجه، والطالب هو محور العملية التعليمية، وبذلك أخذت العلاقة بين الطالب والمدرس صورة جديدة لها. فهي تختلف عن الطريقة التقليدية، حيث كان المدرس هو المحور الرئيسي للعملية التعليمية، ولذلك وجب علينا تغيير التصور التقليدي بناءً على الصورة الجديدة.^١

إذا كان المدرس في النظم التعليمية التقليدية يشبه دور المحاضر، المدرب، والموجه فإن الأدوار التي يجب أن يقوم بها المدرس في التعليم الإلكتروني هي ذاتها. حيث الاعتماد ينتقل من المدرس إلى المتعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلمه ذاتياً، ويصبح المدرس في ظل هذا النظام مرشداً أو مدرساً أو موجهاً للتعلم أو مشرفاً.^٢

كما ذكرت مداح^٣ أن الدور الذي يضطلع به المدرس في التعليم بشكل عام دور هام للغاية لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطلاب، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية. وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخرج طلاباً متفوقين ومبدعين، وفي التعليم الإلكتروني تزداد أهمية المدرس ويعظم دوره، وهذا بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإلكتروني سيؤدي في النهاية إلى الإستغناء عن المدرس. ولكي يصبح المدرس معلماً إلكترونياً يحتاج أولاً إلى إعادة صياغة فكرية يقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل الذي تعج به كافة مجالات الحياة، ولا بد أن يقتنع بأنه لن يصنع وحيداً رجال المستقبل الذين يعول عليهم المجتمع والأمة فيصنع الأمجاد ويحقق الريادة. إذ لا بد له من تعلم الأساليب الحديثة في التدريس والاستراتيجيات الفعالة والتعمق في فهم فلسفته أو إتقان تطبيقها، حتى يتمكن من نقل هذا الفكر إلى طلابه فيمارسونه من خلال أدوات التعليم الإلكتروني.

^١ العقاد، أسماء. (٢٠١٠م). التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة. كلية تكنولوجيا المعلومات جامعة بيرزيت. فلسطين. ص ٦.

^٢ محمود، علي. (٢٠٠٨م). كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة. ورقة عمل منشورة في مجلة كلية التربية - جامعة الخرطوم العدد الثالث، السنة الثانية، ديسمبر ذو القعدة ١٤٢٩ هـ. ص ٥٧.

^٣ مداح، سامية صدقة. (د ت). التعليم الإلكتروني. كلية التربية، جامعة أم القرى.

نحتاج إلى التغيير الذي لا يقتصر فقط على طريقة توصيل المعلومة للطالب، بل يشمل جانبين آخرين وهما: المادة المطروحة في المنهاج، وملائمة الوسيلة المستخدمة في التعليم. فلا يكفطرح المادة التعليمية إلكترونياً فقط. بغض النظر عن مضمونها ومستواها وأهميتها، بل أن أساس النجاح للتعليم هو المنهاج ومن ثم تأتي الطريقة، هل هي تقليدية أو الكترونية.¹

وهنا يأتي دور المدرس كمشرف على التعليم فهو يطلع على أسلوب التعليم والوسيلة المستخدمة إن كانت ناجحة أم لا، ويجتهد لإيجاد البديل المناسب. ثم يعمل على استعمال الوسائل التكنولوجية المتاحة لعرض الدرس. وذلك من أجل أن يحقق العائد التعليمي للتعليم الإلكتروني على المتعلمين والمدرسين. كما يتضح من خلال الجدول (١) التالي:

جدول رقم (١):

العائد التعليمي للتعلم الإلكتروني على المتعلمين والمدرسين

المدرسين	المتعلمين
سهولة تزويد المادة بما هو جديد.	التقدم حسب القدرات الذاتية.
تنوع طرق العرض (رسوم ثلاثية الأبعاد، شرائح، غيرها)	التدرج في التعليم بحيث ينتقل من مرحلة تمكن منها على أخرى.
التحول من المحاضر إلى طرق الكترونية أخرى مما قد يشد انتباه الطلبة.	التعلم في بيئة مناسبة وخاصة بالمتعلم.
التعلم دون مراعاة الفروق الفردية.	إمكانية المناقشة والتفاعل إلكترونياً او مشافهة (التعليم التعاوني)
	التغذية الراجعة الفورية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة أحمد² بعنوان: "مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية". تناولت الدراسة مجال التسمية وموضوع هذه الدراسة مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥). وتتلخص مشكلة الدراسة في اقتصار أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية الأكاديمي للطرق والوسائل والاستراتيجيات التقليدية والذي أدى بدوره على اهمال الطرق والوسائل والاستراتيجيات الحديثة ممثلة في التعليم الإلكتروني. تأتي أهمية هذه الدراسة في كشفها الأدوار المتعددة التي ينبغي أن يقوم بها عضو هيئة التدريس حيث تتغير حاجات المتعلمين والمواقف

¹العقاد، أسماء. (٢٠١٠م). التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة. كلية تكنولوجيا المعلومات جامعة بيرزيت. فلسطين. ص ٦.

²أحمد، عمر أبو القاسم أبو بكر. (٢٠١٤م). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية.

دكتوراه الفلسفة في التربية (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.

التعليمية التي يمر بها ومجارات التطورات الحديثة في عصر التحولات الشريعة. وهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم لكفايات التعليم الإلكتروني وتضمينها في استبانته مكونه من (٨) عبارة كأداة رئيسية وإجراء مقابلة لعدد من خبراء تكنولوجيا التعليم لاكمال هذه الدراسة ومن خلالهما توصلت الدراسة إلى نتائج تمثلت في أن كفايات استخدام الحاسوب والإنترنت من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم تتوفر بدرجة متوسطة، وتتوفر كفايات التخطيط والتقييم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم بدرجة كبيرة.

دراسة أبو سوار¹ بعنوان: "فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التحصيل الدراسي لمادة الحاسوب للمرحلة الثانوية". هدفت الدراسة على التعرف على فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التحصيل الدراسي لمادة الحاسوب للمرحلة الثانوية. وتمثلت مشكلة الدراسة في عدم الاستفادة القصوى من خواص الحاسوب في العملية التربوية التعليمية، إضافة إلى عدم استخدام الدروس والتجارب التطبيقية لدروس الحاسوب التي تحتاج إلى إجراء تجارب معملية. نبعت أهمية هذه الدراسة من توظيفها للحاسوب كوسيلة تعليمية حديثة تتوفر فيها كل الوسائط المتعددة والتي من الصعب أن تتوفر في غيره. وهدف الدراسة على معرفة أثر استخدام الكتاب الإلكتروني في رفع مستوى تحصيل المتعلمين مقارنة باستخدام الكتاب التقليدي. وذلك من خلال تصميم برنامج تعليمي في كتاب الحاسوب للصف الأول الثانوي، هذا بالإضافة إلى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض التباين في تحصيل المتعلمين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذلك معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التميز في تحصيل المتعلمين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أنها: أثبتت فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تعليم الطالبات. كما أنه له علاقة إيجابية برفع مستوى التحصيل لدى الطالبات. ويؤدي إلى خفض درجات التباين بين الطالبات ويوزعها بطريقة متجانسة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسط (المعدل) لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ما يؤكد الأثر الإيجابي لاستخدام الحاسوب في تعليم مادة الحاسوب، كما أثبتت الدراسة تميز الطالبات اللاتي درسن بالكتاب الإلكتروني مقارنة باللاتي درسن بالطريقة التقليدية.

دراسة حسين² بعنوان: "أثر التعليم الإلكتروني باستخدام الموجة التعليمية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء للصف العاشر بالمرحلة الأساسية - دراسة تطبيقية على المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرس (٢٠١٣م)". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليم الإلكتروني عبر منظومة الموجة التعليمية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم الأردنية بمحافظة جرشم إجراء مقارنة بين استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي وقياس مدى فعالية التعليم الإلكتروني في التدريس خلال الأعوام (٢٠١٢م). تمثلت مشكلة الدراسة في الصعوبات التي تواجه عملية تدريس الفيزياء

¹ أبو سوار، قمر السيد حسن. (٢٠١٣م). فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التحصيل الدراسي لمادة الحاسوب للمرحلة الثانوية. ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.

² حسين، خولة أحيم. (٢٠١٢م). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام الموجة التعليمية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسية بمرحلة الأساس - دراسة تطبيقية على المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرس (٢٠١٠-٢٠١٢م). ماجستير تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.

مع عدم توفر الإمكانيات المادية لجراء التجارب العلمية التي تساعد في إثراء الفهم لدى الطلبة، وتبرز أهمية الدراسة في تسليط الضوء على استخدام التعليم الإلكتروني كوسيلة مساعدة في التدريس في مجال الفيزياء من أجل معرفة أثر هذه الطريقة في تحصيل الطلاب ايجاباً او سلباً وي مدى جدوى التصميم الإلكتروني للصورة والصوت. وهدفت الدراسة إلى مقارنة وقياس بين أسلوب التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، والتعرف على مدى فاعلية التصميم الإلكتروني للصورة والصوت في التدريس. وتحفيز المدرسين على استخدام التقنيات الحديثة في طرق التدريس من خلال عرض مفاهيم التصميم الإلكتروني والبرمجيات التعليمية المستخدمة في هذا المجال. استخدمت الدراسة منهج البحث التجريبي في التحكم بأحد العوامل المستقلة الواردة في الدراسة وهي استراتيجية التدريس المتبعة. تكونت عينية الدراسة من (١٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تفوق استراتيجية التعليم الإلكتروني على الطريقة التقليدية في مستوى تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الفيزياء. تفوق الاناث في التحصيل العلمي على الذكور عند التدريس بطريقة التعليم الإلكتروني. ولاثر التفاعل بين استراتيجية التعليم الإلكتروني والجنس في التحصيل العلمي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي أوصت الدراسة بضرورة تدريس الفيزياء باستخدام منظومة الموجة التعليمية وتدريب الطلاب على استراتيجية التعليم الإلكتروني وتصميمها في المدارس. أم بالنسبة للمشرفين التربويين وواضعي المناهج فقط أوصت الدراسة بتبني استراتيجية التعليم الإلكتروني وادخالها بشكل أوسع في المناهج المدرسية لزيادة الفهم العلمي وتسيير تلم الفيزياء. وبالنسبة للباحثين والمهتمين بمجال البحث العلمي اوصت الدراسة بالقيام بدراسات أخرى مقارنة بين التعليم الإلكتروني وطرق التدريس الأخرى وأثرها في التحصيل، ومقارنة أثر التعليم الإلكتروني الذي يعده المدرس وتلك التي يعدها الطلاب بأنفسهم وأثر ذلك على التحصيل والمتغيرات الأخرى تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات مثل دراسة مقارنة للتعليم الإلكتروني وطرق التعليم التقليدية من حيث أثر كل منها في التحصيل العلمي للطلاب واكتساب العمليات العلمية.

دراسة كمتور وحياتي^١ بعنوان: "أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في تطوير برامج التعليم العام في السودان". هدفت الدراسة على تسليط مزيد من الضوء على أهمية التوظيف الفعال لتقنية المعلومات والاتصالات في تطوير برامج التعليم العام في السودان وتحسين مخرجاته، وتطرقت الدراسة إلى معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في برامج التعليم العام في السودان. وإلى السبل التي يمكن اتخاذها في سبيل تذليل هذه المعوقات بغية الوصول لأفضل الحلول، الأمر الذي يسهم في ترقية وتطوير برامج التعليم العام، كما اشارت الدراسة إلى أهمية تطويع تقنية المعلومات والاتصالات بغية تسيير العملية التعليمية مما يمكن الطالب من أن يتعلم تبعاً لقدراته واستعداداته. أوضحت الدراسة كذلك أن التعليم الإلكتروني المبني على التوظيف الفعال لتقنيتي المعلومات والاتصالات يعد من افضل الطرق لتطوير التعليم ورفع جودته كما دعت على ضرورة تغيير النظرة إلى التعليم الإلكتروني من مجرد أدوات ووسائل معينه للمعلم إلى كونه منظومه تدريسية ضمن منظومه تربوية تستوجب أن يخطط لها تخطيطاً جيداً وأن يتأهل لها البيئة المناسبة. واخيراً اقترحت الدراسة إنشاء مركز قومي لانتاج وتطوير البرمجيات التعليمية تؤل تبعيته لرئاسة الوزراء السوداني.

^١ كمتور، عصام الدين إدريس وحياتي، الطيب أحمد . (٢٠١١م). أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في تطوير برامج التعليم العام في السودان . ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ٢٢ مارس ٢٠١١م.

دراسة حسن¹ بعنوان: "تصميم كتاب الكتروني في مقرر تصنيف النبات بجامعة الخرطوم وفقاً لقالب جانبيه وبرجز وأثره على التحصيل الدراسي والاتجاهات". هدفت الدراسة إلى تصميم وتجريب كتاب الكتروني في مقرر تصنيف النبات بقسم الاحياء بكلية التربية بجامعة الخرطوم ومعرفة اتجاهات الطلاب نحو الكتاب الإلكتروني. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي. وأدوات الدراسة هي: الاستبانة والاختبارات التحصيلية ودليل الكتروني قدم للطلاب. من اهم النتائج التي تم التوصل إليها: يؤدي الكتاب الإلكتروني في مقرر تصنيف النبات على زيادة التحصيل الدراسي للطلاب. يوجد فروق دالة احصائياً في اتجاهات الطلاب نحو استخدام الكتاب الإلكتروني في التدريس يعزى إلى التحاق الطلاب بالدورات التدريبية في مجال الحاسوب.

دراسة الغامدي² بعنوان: "دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور الغدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجيبيل الصناعية، والتعرف على متطلبات تفعيل الإدارة المدرسية للتعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجيبيل الصناعية. استخدم الباحث المنهج الوصفي. واستخدم الاستبانة، المقابلة الشخصية كأدوات لجمع بيانات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في واقع دور الغدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجيبيل الصناعية من خلال العمليات الإدارية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقييم). ووجود معوقات تفعيل الغدارة المدرسية للتعليم الإلكتروني المدمج التي تضمنتها الاستبانة، وموافقة أفراد عينه المقابلة على متطلبات تفعيل الغدارة المدرسية للتعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجيبيل الصناعية.

دراسة عثمان³ بعنوان: "الفصول الإلكترونية ودورها في تحقيق مفهوم التعليم عن بعد". هدفت الدراسة إلى تناول مفهوم الفصول الإلكترونية ودور هذه الفصول في تسهيل مهمة تلقي المعلومات الدراسية والمناهج الأكاديمية بصورة لا تحتاج لتواجد الطلاب والدارسين في أماكن واحدة خاصة في برامج طلاب الانتساب والتعليم عن بعد. كما هدفت الدراسة أيضاً للتعرف على المفهم الحديث للتعليم عن بعد وارتباطه بالفصول الإلكترونية ارتباطاً وثيقاً. مع أهمية تلقي هؤلاء الطلاب والمدرسين المستخدمين لتقنية الفصول الإلكترونية دورات في مجال الحاسب الآلي والإنترنت لتسهيل التواصل والأداء الصحيح بين بعضهم البعض. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واداة الاستبانة والمقابلة لمجتمع طلاب مراكز التعليم عن بعد بعينة عشوائية تصل إلى (٢١) طالباً وطالبة. ومن اهم النتائج التي تم التوصل إليها أن تقنية الفصول الإلكترونية لم تبدأ بصورة فعالة بمراكز التعليم عن بعد. وأن الامام بتقنيات الحاسب الآلي والإنترنت هي العمود الفقري للتعامل مع تقنية الفصول الإلكترونية.

¹ حسن، هالة إبراهيم. (٢٠١٠م). تصميم كتاب الكتروني في مقرر تصنيف النبات بجامعة الخرطوم وفقاً لقالب جانبيه وبرجز وأثره على التحصيل الدراسي والاتجاهات. دكتوراه تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

² الغامدي، صالح سفر صالح. (٢٠١٠م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجيبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية.

³ عثمان، أنور احمد. (٢٠٠٩م). الفصول الإلكترونية ودورها في تحقيق مفهوم التعليم عن بعد. دكتوراه في فلسفة التربية (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.

دراسة الاحمدي¹ بعنوان: "فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة". هدفت الدراسة إلى فاعلية استخدام المقرر الإلكتروني على شبكة الإنترنت وفاعلية استخدام البرمجية التعليمية في تحصيل الطالبات واحتفاظهن بكلية الآداب والعلوم الإنسانية للبنات، والوقوف على مدى فاعلية كل من المقرر الإلكتروني على شبكة الإنترنت والبرمجية التعليمية في التحصيل والاحتفاظ. استخدمت الدراسة هو اختبار تحصيلي، برمجة تعليمية. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة التي تدرس (بالطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية الأولى (التي تدرس باستخدام "البرمجية التعليمية") في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة التي تدرس (بالطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية الثانية (التي تدرس باستخدام مقرر الشبكة العالمية "الإنترنت") في التحصيل.

دراسة المصري² بعنوان: "تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعليم الإلكتروني". هدف الدراسة على تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، وتعرف أثر كل من المعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (7) طالباً وطالبة من طلبة برنامج الماجستير في كلية العلوم التربوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي. واستخدمت الاستبانة المكونة من (24) فقرة تم تطويرها لتقييم اتجاهات الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني تعزى للمعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية. بناء على النتائج أوصت الدراسة بالآتي: التوسع بشكل أكبر في استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في الجامعة الهاشمية ومع طلبة الدراسات العليا بشكل خاص باعتبارهم قادة التعلم الإلكتروني مستقبلاً كون هذا النوع من التعلم متجدد بشكل دائم، مما يجعل الطلبة على اتصال بكل ما هو جديد في عالم التعليم الإلكتروني. إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعلم الإلكتروني وتناول موضوعات أخرى مثل التعلم المدمج، ومتغيرات أخرى مثل المستوى الدراسي وجنس الطلبة.

دراسة عبد العاطي³ بعنوان: "أثر التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية المهارات والتصميم لمواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية نحو تكنولوجيا التعلم". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية المهارات والتصميم لمواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية نحو تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً وطالبة قسموا إلى ثلاث مجموعات متساوية. أدوات الدراسة التي استخدمت هي: اختبارات تحصيلية، مقياس أداء المهام ومهارات التصميم والإنتاج لمواقع الويب، مقياس اتجاه الطلاب نحو تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في الجانب

¹ الأحمدي، أميمة بنت حميد. (2008). فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة.

² المصري، ريم عمر. (2008). تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعليم الإلكتروني.

³ عبد العاطي، حسن الباتع وأبو خطوة، السيد عبد المولى. (2012). التعليم الإلكتروني الرقمي (النظرية - التصميم - الإنتاج). دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

المعرفي لمهارات التصميم والإنتاج لمواقع الويب التعليمية للمجموعات الثلاث. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التحصيل في الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم التقليدي ومتوسطات التحصيل من الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم الإلكتروني لصالح التعليم التقليدي. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التحصيل من الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طرق التعليم المدمج، ومتوسط درجات التحصيل في الجانب المعرفي، لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم الإلكتروني، لصالح التعليم المدمج.

دراسة النور¹ بعنوان: " دور المكتبات الإلكترونية في دعم التعليم عن بعد". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المكتبة الإلكترونية في خدمة التعليم عن بعد حيث تطرق لتعريفه وأهدافه ومبرراته، كما تطرق على استخدام التكنولوجيا الحديثة في المكتبات بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه المكتبات في تقديم خدمات التعليم عن بعد. وتناول بالتفصيل أشكال خدمات التعليم عن بعد التي تقدمها المكتبات منها: الفصل الافتراضي النشر الإلكتروني بمختلف أشكاله من كتب ودوريات الكترونية، خدمات الإنترنت والبريد الإلكتروني الذي يساعد دراسي التعليم عن بعد في الرد على استفساراتهم، والأقراص المدمجة والمؤتمرات المرئية والدور الذي يقوم به أمناء المكتبات في عملية التعليم عن بعد.

دراسة زين الدين² بعنوان: " أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها". هدفت الدراسة إلى تصني أثر التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على تحصيل الطلاب الدراسي، وبناء مقياس لقياس اتجاه الطلاب نحوه. طبقت الدراسة على طلاب الصف الثالث الإعدادي بثلاث مدارس بمحافظة بورسعيد، مدرسة فنا الإعدادية بنين، ومدرسة ابن سينا الإعدادية بنين، ومدرسة الخلفاء الراشدين بنين، عام (٢٠١٠م) وعددهم (١١) طالباً، قسموا إلى ثلاثة مجموعات مجموعتين تجريبيتين. درس احدهما عن طريق التعليم الإلكتروني عبر الشبكات والأخرى عن التعليم الإلكتروني القائم على الكمبيوتر، أما الثالثة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. منهج الدراسة الوصفي التحليلي والتجريبي واستخدام الاختبار التحصيلي وقياس الاتجاه كأدوات للدراسة. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبيتين - وطلاب المجموعة الضابطة في تحصيلهم لمادة الرياضيات، ولكن تشير النتائج على أن متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين أفضل من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست عن طريق التعليم بالكمبيوتر تفوقاً على أولئك الذين درسوا عن طريق التعليم الإلكتروني عبر الشبكات وعزا الباحث ذلك إلى اشكال المجموعة الأخيرة بالإنترنت والمواقع غير التعليمية والاستماع على الإنترنت.

دراسة غانم³ بعنوان: " المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدرسة الإعدادية". هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية التعليم بواسطة نظام المحلل القاعدي الحاسوبي وأثر جنس الطالب في تحصيل بعض قواعد اللغة العربية (الأفعال المبنيّة والمعربة). واستخدم الباحث عينه مكونه من (٦) طالباً

¹ النور، محاسن بله. (٢٠٠٧م). دور المكتبات الإلكترونية في دعم برامج التعليم عن بعد. ماجستير (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.

² زين الدين، محمد محمود. (٢٠٠٦م). أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. دكتوراه في التربية (تكنولوجيا التعليم)، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

³ غانم، حسن ذياب. (٢٠٠٥م). المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدرسة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

نصفهم من الإناث من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدينة حمص. وبعد إجراء الاختبار البعدي. توصل الباحث إلى ان المستوى التحصيلي للمجموعة التجريبية التي استخدمت نظام المحلل القاعدي الحاسوبي كان اعلى من المستوى التحصيلي لطلبة المجموعة الضابطة.

دراسة عامر¹ بعنوان: "تدريس الكيمياء باستخدام الوسائط المتعددة بالكمبيوتر والإنترنت". عند استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الكيمياء نكون قادرين على تحقيق الأهداف التالية: إنماء القدرة على التخيل والتصور وذلك يؤدي لإنماء القدر على التفكير لدى الطالب. ورفع كفاءة التدريس من خلال إدخال طرق تدريس جديد لتعلم في مادة الكيمياء. جعل مادة الكيمياء مادة تشويق وجذب للطلاب من خلال الصورة المتحركة والصوت والأشكال ثلاثية الأبعاد والتي تساعد في تصور البناءات الجزيئية للمادة. إنماء القدرة على التحليل وتركيب المفاهيم بعضها مع بعض في منظومات متكاملة. خلق جيل قادر على التعامل مع تكنولوجيا العصر من حاسوب وإنترنت. إنماء القدرة لدى الطلبة في البحث والتصفح باستخدام الإنترنت. تطوير طرق تدريس الكيمياء باستخدام هذه الوسائط المتميزة والتي تخلق بعداً جديداً في تدريس الكيمياء. عينة الدراسة عددها (١٢) طالباً من مستوى السنة الثانية من كلية معلمي الرياض في قسم الكيمياء. اما فيما يخص القسم الأول من الأدوات المستخدمة في تحضير البحث فكانت كالتالي: برنامج البروبونت مضافاً عليه بعض البرامج لإضافة أبعاد ثلاثية للعرض، وبرنامج يحضر صور متحركة، برنامج الفلاش والشوكوفيف وذلك لعرض المادة بالصوت والصورة المتحركة، لقطات من الفيديو لعرض أفلام مختصرة مسبقاً للتجارب المعملية، صورة ثنائية وثلاثية الابعاد باستخدام برامج مزودة من قبل خدمة الإنترنت، برامج كيميائية تفاعلية، برنامج افتراضي لمختبر الكيمياء العامة. وهذه الأدوات يتم تحضيرها مسبقاً للمساعدة في تقديم المنهج للطلبة وهي موجودة على أسطوانة مدمجة. القسم الثاني يتكون من مادة المنهج والتي يتم خزنها على اسطوانة مدمجة ويتم تحضيرها مسبقاً مراعيًا في ذلك النهج المنظومي في ترابط المادة العلمية والتي تشمل كلا من المناهج التالية: الكيمياء العامة الكيمياء العضوية- طرق التحليل الآلي - كيمياء الصناعات العضوية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي: استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية أدى إلى نتائج أفضل من التعليم بالطريق التقليدية، وتوفير بعض الوقت في التعليم مقارنة بالوقت العادي الذي يستنفذه في الصف للكيمياء ذاتها من المهة التعليمية، وتنمية اتجاهات أكثر إيجابية نحو الحاسوب، الحاسوب ورفع مستوى تحصيل الطلبة، ويساعد الطلبة في التدريب والتمرين على إجراء العمليات الرياضية، ويوفر اهتماماً خاصاً بكل طالب حسب قدراته واستعداداته ومستواه العلمي مما يساعد الطلب على أن يتحكم في عملية التعلم وعلى أن يعتمد على نفسه في تحصيل المواد الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنشأة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها للتعليم الإلكتروني، حيث تناولت في معظمها المحاور الرئيسية له. والدراسة التقويمية المسحية لمعرفة مدى توافر هذا النوع من التعليم، دراسة كمتور. وكذلك دراسة حسين. واللذان تناولتا الدراسة المسحية التقويمية أهمية توظيف التعليم الإلكتروني.

¹ عامر، مهند إبراهيم . (٢٠٠٤م). تدريس الكيمياء باستخدام الوسائط المتعددة بالكمبيوتر والإنترنت . ورقة عمل مقدمة لمؤتمر جامعة عين شمس الرابع "المدخل المنظومي في التدريس والتعليم" جرس الأهلية، قسم الكيمياء.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجانب النظري للدراسة من خلال الإطلاع على الأدبيات والكتب المرتبطة بالموضوع.

ومن جانب آخر فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية. بينما تناولت الدراسات السابقة جوانب مختلفة من التعليم الإلكتروني مثل الفصول الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني مثل دراسة أبو سوار والتي تناولت فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التحصيل الدراسي لمادة الحاسوب للمرحلة الثانوية، ودراسة حسن في تناولها تصميم الكتاب الإلكتروني في مقرر تصنيف النبات.

النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: النتائج:

هدف هذا البحث إلى معرفة متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي. وقد تناول البحث بعض العناصر الأساسية اللازمة للبدء في التعليم الإلكتروني، ومن خلال الاطلاع وتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة. كان من أهم النتائج مايلي:

١. ضعف المعرفة في استخدامات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي.
٢. عدم اهتمام الإدارة بتطوير مهارات المدرسين في استخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم.
٣. عدم توفر بيئة تدريسية تفاعلية مليئة بمصادر تكنولوجيا التعليم.
٤. نقص الكوادر الأكاديمية المتخصصة في التعليم الإلكتروني.
٥. المحتوى التعليمي لا يساعد في استخدام التكنولوجيا في التدريس.
٦. ضعف مهارات البحث الإلكتروني لدى المدرسين.
٧. صعوبة تقبل التدريب في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم.
٨. ضعف الدعم المادي لبرامج تدريب المدرسين على التعليم الإلكتروني.
٩. عدم توفر المواد والأجهزة اللازمة للتدريب في مجال التعليم الإلكتروني.
١٠. عدم وجود إشراف فني وتقني للأجهزة والمعدات الإلكترونية.
١١. لا تتوافر مباني خاصة بالتعليم الإلكتروني في داخل الجامعة.
١٢. العبء الإضافي على المدرس في ظل التعليم الإلكتروني.

ثانياً: التوصيات

بناء على ما توصل اليه البحث من نتائج، يقترح الباحث عدد من التوصيات لتفعيل استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي وهي:

١. أن يكون من أهداف التعليم الإلكتروني تدريب المدرسين وفق حاجاتهم وإمكانياتهم.
٢. وضع أهداف للتعليم الإلكتروني واضحة ومحددة للمعلمين.
٣. الأخذ برأي الخبراء والمختصين في مجال التعليم الإلكتروني وتوظيفه في التدريس.

٤. وضع خطط التعليم الإلكتروني وفق الإمكانيات المتاحة في الجامعة.
٥. الإعداد والتدريب المستمر للمعلمين إلكترونياً.

ثالثاً: المقترحات:

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات، يقترح الباحث عدد من البحوث الدراسات المستقبلية وهي:

١. دور التعليم الإلكتروني في تحسين العملية التعليمية الجامعية.
٢. تطوير التعليم الإلكتروني بمرحلة التعليم الجامعي على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
٣. دراسة تقويمية عن دور المدرس في التعليم الإلكتروني الجامعي.

قائمة المراجع:

١. أبو سوار، قمر السيد حسن. (٢٠١٣م). فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التحصيل الدراسي لمادة الحاسوب للمرحلة الثانوية. ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.
٢. أحمد، عمر أبو القاسم أبو بكر. (٢٠١٤م). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية. دكتوراه الفلسفة في التربية (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.
٣. الأحمدى، أميمة بنت حميد. (٢٠٠٨م). فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة.
٤. آل محيا، عبدالله يحيى. "مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية المدرسين بآبها" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٠٠٢م.
٥. البسيوني، محمد محمد. "معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط ووضع مشروع مقترح للتطوير له" مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع٤٧، ج٢، سبتمبر ٢٠٠١م.
٦. حساني، شوقي محمود. (٢٠٠٨م). تقنيات وتكنولوجيا التعليم. ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
٧. حسن، هالة إبراهيم. (٢٠١٠م). تصميم كتاب الكتروني في مقرر تصنيف النبات بجامعة الخرطوم وفقاً لآلب جانبييه وبرجز وأثره على التحصيل الدراسي والاتجاهات. دكتوراه تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
٨. حسين، خولة احمد. (٢٠١٢م). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام الموجه التعليمية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسية بمرحلة الأساس – دراسة تطبيقية على المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرس (٢٠١٠-٢٠١٢م). ماجستير تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.
٩. حمود، علي. (٢٠٠٨م). كفايات إعداد المدرس في ضوء التحديات المعاصرة. ورقة عمل منشورة في مجلة كلية التربية – جامعة الخرطوم العدد الثالث، السنة الثانية، ديسمبر ذو القعدة ١٤٢٩ هـ.
١٠. الخوالدة، تيسير محمد. "صور التعلم الإلكتروني التي يمارسها المدرسون في المدارس الخاصة في عمان" مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٣٤، مايو ٢٠٠٤م.
١١. زين الدين، محمد محمود. (٢٠٠٦م). أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. دكتوراه في التربية (تكنولوجيا التعليم)، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
١٢. سالم، احمد. (٢٠٠٤م). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشيد، عمان.

١٣. الشهري، محمد. ٢٠١٢م. التعليم الإلكتروني (مفهومه، أنواعه، خصائصه). مدونه الكترونية على الرابط:

http://mohd422.blogspot.com/2012/09/blog-post_22.html

(٢٠١٦/٠٢/٢٢)

١٤. عامر، مهنه إبراهيم. (٢٠٠٤م). تدريس الكيمياء باستخدام الوسائط المتعددة بالكمبيوتر والإنترنت. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر جامعة عين شمس الرابع "المدخل المنظومي في التدريس والتعليم" جرس الأهلية، قسم الكيمياء.

١٥. عبد العاطي، السيد. (٢٠٠٧م). أثر التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية المهارات والتصميم لمواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية نحو تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

١٦. عبد الحميد، عبد العزيز. (٢٠١٠م). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

١٧. عبد العاطي، حسن البائع وأبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٢م). التعليم الإلكتروني الرقمي (النظرية – التصميم – الإنتاج). دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

١٨. عبد المنعم، محمد. (٢٠٠٣م). مستحدثات التكنولوجيا في مجال التعليم وطبيعتها وخصائصها. سلسلة دراسات وبحوث، تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع.

١٩. عثمان، أنور احمد. (٢٠٠٩م). الفصول الإلكترونية ودورها في تحقيق مفهوم التعليم عن بعد. دكتوراه في فلسفة التربية (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهرى.

٢٠. العقاد، أسماء. (٢٠١٠م). التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة. كلية تكنولوجيا المعلومات جامعة بيرزيت. فلسطين.

٢١. علي، أسامة سعيد ومسعود، حمادة محمد ومحمد، إبراهيم يوسف. (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم ومستحدثات التكنولوجيا. ط١. عالم الكتب، القاهرة.

٢٢. الغامدي، صالح سفر صالح. (٢٠١٠م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج مدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية.

٢٣. غانم، حسن ذياب. (٢٠٠٥م). المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدرسة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٤. الغراب، ايمان محمد. (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

٢٥. الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (٢٠٠٢م). استخدام الحاسوب في التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن.

٢٦. كمتور، عصام الدين إدريس وحياتي، الطيب أحمد. (٢٠١١م). أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في تطوير برامج التعليم العام في السودان. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ٢٢ مارس ٢٠١١م.

٢٧. محسون، إبراهيم محمود. (٢٠٠٣م). فعالية وحدة في الفيزياء باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٨. مداح، سامية صدقة. (د.ت). التعليم الإلكتروني. كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٩. المصري، ريم عمر. (٢٠٠٨م). تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعليم الإلكتروني.

٣٠. ملحس، دلال استيتية وموسى، عمر سرحان. (٢٠٠٨م). التجديدات التربوية. دار وائل للنشر، عمان.



٣١. الموسى، عبد الله. (٢٠٠٢م). التعليم الإلكتروني. مكتبة التربية جامعة الملك سعود.
٣٢. النور، محاسن بله. (٢٠٠٧م). دور المكتبات الإلكترونية في دعم برامج التعليم عن بعد. ماجستير (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهري.
33. Maxwell, D. Jackson (1997) connect TEN: A CAS study of Technology Training for Teachers. Tennessee, U.S.A. ERIC No. ED: 416193
34. Michigan Department of Education (2000). Michigan's State Technology Plan 1998- Update 2000. Lansing Michigan, Retrieved: September 20, 2004 from the World Wad Web : (<http://www.michigan.gov/documents/miplan2000>).

الأسرة الجزائرية بين القيم التقليدية وقيم الحداثة

إعداد الطالبة: فرحات نادية/إشراف الأستاذ الدكتور حويطي أحمد
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/جامعة الجزائر-2-

معلومات عامة :

ناقشت الطالبة الباحثة: فرحات نادية، تحت إشراف الأستاذ الدكتور حويطي أحمد، أطروحة دكتوراه في العلوم الاجتماعية، بعنوان: " الأسرة الجزائرية بين القيم التقليدية وقيم الحداثة "، وذلك يوم السبت ديسمبر 2017، بقاعة المناقشات الخاصة بقسم علم الاجتماع لثية العلوم الإنسانية والاجتماعية -جامعة الجزائر2، حيث تكونت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

- الدكتور رميته أحمد، أستاذ محاضر أ ، جامعة الجزائر2- رئيسا.

-الأستاذ الدكتور حويطي أحمد ، أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر2- مشرفا مقررًا.

-الأستاذ الدكتور جمال مفتوق أستاذ التعليم العالي عضوا مناقشا.

لدكتور شريف زهرة، أستاذ محاضرة صنف أ جامعة الجزائر2- عضوا مناقشا.

-الدكتور رايح درواش ، أستاذ محاضرة صنف أ بقسم العلوم السياسية بجامعة عضوا مناقشا.

وبعد المناقشة والمداولة قررت اللجنة منح الطالبة الباحثة: فرحات نادية ، شهادة دكتوراه في العلوم الإجتماعية، بدرجة مشرف جدا.

ملخص الرسالة :

تعد الأسر ظاهرة عامة تسود سائر المجتمعات ومختلف الثقافات، فهي النظام الإنساني الأول في المجتمع له وظائف وآليات وضوابط تعمل على استمراره والمحافظة عليه، كما تعد منظمة اجتماعية تتكون من أفراد تربطهم روابط اجتماعية وأخلاقية ودموية وروحية، فهي تشكل شبكة من العلاقات تتفاعل فيما بينها من خلال الوظائف التي تسهر على تأديتها سواء على مستواها أو على مستوى المجتمع ككل، وتكمن أهمية الأسرة إلى جانب وظائف الرعاية والتنشئة الاجتماعية والحماية ومنح المكانة فإنها المصدر الوحيد الذي يمد المجتمع بأعضاء جدد تتفق مع مواصفات وخصوصيات ونوعية هذا المجتمع أو ذلك.

تتكون الأسرة من الزوج والزوجة والأبناء وتشكل المرأة عنصرا فعالا ومهما في بناء الأسرة، فهي تقوم بأدوار هامة وحيوية ابتداء من الحمل والوضع إلى تقديم الرعاية الجسمانية والنفسية للأطفال وتستمر هذه العملية إلى مختلف الأعمار، وهذا

يسمى بالتنشئة الاجتماعية فهذه المهام بقيت ثابتة، عبر التاريخ وفي مختلف الثقافات إلى جانب بعض الانشغالات الأخرى، فمثلا تقوم المرأة الريفية إلى جانب دورها الفطري بالرعي والزراعة والنسيج...الخ.

ورغم المجهودات التي تقوم بها المرأة تبقى في مكانة ثانوية بعد الرجل فهي المخلوقة الضعيفة التي تعيش حياتها تحت وصاية الرجل سواء كان أبا أو زوجا أو أخا، أما الرجل فهو في أعلى الهرم الأسري، وباعتبار الأسرة الجزائرية التقليدية أسرة بطريقة موسعة تظم أسر زواجية عدة يعيشون في بيت واحد تكون السلطة للأب في إدارة الشؤون الأسرية هذا ما يجعلها تتميز بالتماسك والتعاون والحسم في اتخاذ القرارات، أما المرأة في منظور الرجل التقليدي فلا تصلح للقيام بالمهارات الخطيرة التي تقرر مستقبل العائلة لذلك أوكلت إليهن الواجبات المنزلية ورعاية الأبناء، بذلك تظهر قيم تحترم الذكور دون الإناث، ومن ثم تحتل المرأة المكانة الدونية من الرجل، ويظهر هذا التمييز حتى في العلاقة بين الزوج وزوجته، فالرجل لا يمكث أوقات فراغه مع زوجته وأبنائه لأن ذلك عيب ومذلة للرجل لذلك كان كثير من الأزواج لا يعطون أهمية لأحوال زوجاتهم، وأي نزاع لا يمكنه أن يخرج من نطاق الأسرة ليتأكد مرة أخرى أن مكانة المرأة داخل الأسرة التقليدية لها سلطة أقل تبعا لمرتبها الاجتماعية الضعيفة أمام الرجل وهذا ما ينعكس على تحديج طبيعة العلاقة بينهما، بل كانت تتحدد مكانتها تبعا لإنجاب الذكور.

ونتيجة للتصنيع والتحضر ودخول قيم وأفكار حديثة إلى المجتمع الجزائري، عرف البناء الأسري تغيرا لا يمكن تجاهله، فالأسرة الجزائرية الآن هي في حالة تحول مستمر من أسرة ممتدة إلى أسرة نووية.

إن انتشار الثقافة والتربية والتعليم بين أبناء العائلات لعب دورا كبيرا في الاستقلال الفكري والقيمي للأفراد دون وقوفهم ضد العادات والتقاليد، كما أدى ذلك إلى إزالة الحاجز الاجتماعي الذي يفصل بين الرجال والنساء، بل ونتيجة للتحويلات الاقتصادية وحتى السياسية تحصلت المرأة على قسم من حقوقها وأدى إلى ارتفاع مكانتها وأتيح المجال أمامها لأداء الدور الاجتماعي الإيجابي الذي يساعدها على المشاركة في عمليتي بناء وتقديم المجتمع.

إن طبيعة الحياة الأسرية الحديثة تختلف كل الإخلاف عن طبيعة الحياة الأسرية التقليدية، فصغر حجم الأسرة وضعف علاقتها الاجتماعية مع أقاربها قد أدى إلى زيادة الاتصال بين الزوج والزوجة والأطفال، وبدأ الزوج يستند إلى قواعد المساومة في المركز والمكانة الاجتماعية هذا ما ساهم في تغير العلاقات الأسرية تغيرا إيجابيا.

إن الوضع الأسري الجديد الذي تعيشه كل أسرة هو نتيجة للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي عرفها المجتمع الجزائري، فكل التغيرات التي تصيبها تؤثر على سلوك أفرادها وقد يؤخذ التغير شكلا معنويا يمس القيم والعادات السائدة في الأسرة أو شكلا ماديا يتمثل في تأثير التكنولوجيا على الحياة الاجتماعية. إذ نجد في عصرنا الحاضر قد تنازلت الأسرة عن بعض الأدوار والوظائف، وقاسمتها في ذلك مؤسسات اجتماعية ووسائل أخرى كوسائل الإعلام (التلفزيون)، فالتحويلات الاقتصادية والاجتماعية كان لها الأثر البالغ على البنية الأسرية، وباعتبار الأسرة وحدة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المجتمع فهي الصورة التي تعكس كل مرحلة تطور يمر بها المجتمع، وطبيعة الأسرة الديناميكية مكنها من التكيف مع معطيات كل مرحلة هذا ما يفسر لنا المظاهر الجديدة للأسرة، سواء على مستوى العلاقات السائدة فيها أو من حيث شكل بنيتها ونمطها وأدوار أفرادها ومكانتهم.

إلا أن الأسرة الجزائرية أسرة تقوم على أفكار مستمدة من الثقافة العربية الإسلامية توارثتها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة وذلك بنقلها من جيل الآباء إلى جيل الأبناء، فلا يمكن أن تلغى هذه القيم المعبرة عن الهوية الثقافية لمجرد السعي وراء تحديث الحياة الاجتماعية والحياة الأسرية على وجه الخصوص، رغم ما تقوم به وسائل الإعلام

والشبكة المعلوماتية من فرض قيمها بمختلف الأساليب على الأسرة الجزائرية والمنافية أحيانا لمعتقدات المجتمع، فهي تحاول أن تتصدى لها من خلال ترسيخ القيم الاجتماعية، ومن جهة أخرى وجدت نفسها متقبلة لبعضها الآخر، وظهر ذلك التغير في أنماط سلوكية في العيش والملبس بل أعيد صياغة الحياة اليومية لشؤون الفرد والأسرة، ولما كانت عصرنة القيم والتقاليد ذات أهمية بالغة بالنسبة للمجتمع والأسرة، سارعت وسائل الإعلام - خاصة التلفزيون لميزته الخاصة- لتدعيم مفهوم الحدثة وذلك من خلال ترسيخ قيم وأنماط سلوكية جديدة وهذا في مختلف البرامج التي يقدمها التلفاز لمواكبة العصر.

إن اجتماع ثقافتين مختلفتين وقد يكون أحيانا متعارضتين والسعي إلى بناء جيل يحمل في شخصيته ذلك التناقض لهي مهمة صعبة أمام الآباء لرعاية أبنائهم وتنشئتهم تنشئة سوية، فكيف يحافظ هذا الجيل على قيمه التقليدية المعبرة عن هويته الثقافية من جهة، ويستوعب من جهة أخرى القيم الجديدة التي فرضتها عليه عملية التغير باختلاف أساليبها، لذلك فإن الجيل الذي ينشأ في صراع - ثقافي قيمي- لن تتضح له الرؤية في بناء ذاته وأسرته ومجتمعه، وقد ينعكس هذا الصراع على سلوك الأفراد وممارساتهم بل قيمهم وطريقة تفكيرهم وعيهم بل حتى المفاهيم تغيرت بتغير أبعادها ومؤثراتها، فلقد ظهر مفهوم الأسرة الحديثة في بناء جديد يقوم بأدوار تتحدد وفقا للمراكز والمكانات الموزعة بين أفرادها والتي تأثرت بدخول عوامل اقتصادية وثقافية مثل خروج المرأة للعمل وارتفاع مستواها التعليمي وانتشار التحضر والوعي الحضاري، هذا ما يفسر ظهور أنماط جديدة للأسرة الناتجة عن تصورات مبنية على قيم وأفكار حديثة.

فهل كان لهذا التغير القيمي تأثيرا إيجابيا على الأسرة؟ وهل حافظت الأسرة على هيكلها وبنائها التقليدي أمام القيم والأفكار الجديدة التي دخلت عليها؟، ثم هل أعيد تحديد وتوزيع الأدوار والمكانات والوظائف وبالتالي تغيرت العلاقات الأسرية بين الأفراد (علاقة الأزواج بالزوجات وعلاقة الآباء بالأبناء). وهل ساهم التلفزيون في إحداث تغيرات على الأسرة من حيث علاقات الآباء بالأبناء والأزواج بالزوجات؟ .

للإجابة على التساؤلات المطروحة جاءت الفرضيات التالية:

- ١ - تؤثر قيم الحدثة على الاختيار الزواجي لدى الشباب (الرجل والمرأة).
- ٢ - تؤثر قيم الحدثة على الأدوار والمكانات داخل الأسرة.
- ٣ - تؤثر قيم الحدثة على التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة.
- ٤ - يؤثر التلفزيون (من خلال برامجه) على ترسيخ قيم الحدثة داخل الأسرة.

و للتحقق من هذه الفرضيات قسمت الدراسة إلى بابين، فالباب الأول خصص لجانب النظري للدراسة وقد شمل سبعة (٧) فصول.

فالفصل الأول خصص للاقترب المنهجي للدراسة.

أما الفصل الثاني فخصص لنظريات المعتمدة والدراسات السابقة إذ تبنت الدراسة نظريات عدة لفهم الأسرة الجزائرية بين القيم التقليدية وقيم الحدثة، كالنظرية البنائية الوظيفية ونظرية التنشئة الاجتماعية وكذا نظرية الصراع التي تحاول تفسير الصراع القائم بين القيم التقليدية التي تعمل الأسرة على ترسيخها من خلال التنشئة الاجتماعية وقيم الحدثة التي فرضتها العوامل الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية في ظل العولمة، كما استعانت الدراسة بنظرية الحدثة، وفي المبحث

الثاني استعان البحث بالدراسات السابقة التي عالجت الأسرة الجزائرية من حيث أهم التغيرات التي تعرضت لها على المستوى البنوي والوظيفي وأهم خصائصها في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

أما الفصل الثالث فخصص للقيم الاجتماعية للأسرة وقسم إلى أربعة مباحث، فالمبحث الأول خصص لماهية القيم بوصفها معيارا للحكم يستخدمه الفرد أو الجماعة من بين بدائل عدة في مواقف يتطلب قرارا ما أو سلوكا معيناً، فهي الإطار المرجعي للسلوك داخل المجتمع ويتداخل هذا المفهوم مع مفاهيم عدة وهي: المعايير، السلوك، الاتجاهات، والحاجات، إلا أنه هناك فرق منهجي بينهم تم توضيحه في المتن.

وللقيم تصنيفات عدة حسب مختلف الاتجاهات النظرية، فهناك: ١- تصنيف على أساس المحتوى، ٢- تصنيف على أساس شدة القيمة، ٣- تصنيف على أساس العمومية، ٤- تصنيف على أساس الوضوح، ٥- تصنيف على أساس الدوام، وبذلك يتضح أن القيم أنواع: الدينية منها والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والجمالية،.... الخ.

رغم تلك الاختلافات فإن للقيم عناصر ومكونات ثابتة، إذ تتكون القيمة من مكون معرفي ومكون وجداني ومكون سلوكي، لذلك تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة للقيم، فالاتجاه النفسي يرى أن القيم تساهم في تفسير شخصية الفرد وسلوكه في ضوء التفاعل القائم بينهم، أما الاتجاه الفلسفي فيرى أن القيم ليست مطلقة ولا ثابتة ولا أزلية، ولا تنشأ من فراغ بل هي جزء من الخبرة الإنسانية الواقعية تتبع الإنسان وتتفاعل مع الأشياء والبيئة المحيطة به، أما الاتجاه السوسيولوجي فيرى أن القيم هي ظاهرة اجتماعية ثقافية مصدرها البناء الثقافي، تعمل على ضبط الفعل الاجتماعي والتحكم فيه، فتتحقق وظيفة الاستقرار للبناء الاجتماعي من خلال تحقيق التضامن الاجتماعي.

تختلف أهمية القيم من مجتمع لآخر حسب ثقافته وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، أما في المجتمعات العربية فتكمن أهمية القيم في أنها مصدر كل المعايير والتقاليد والأعراف والقواعد التنظيمية لاسيما عند سكان الريف أكثر مما هو عليه عند سكان الحضر.

و بما أن القيم ليست ثابتة فهي تتغير بتغير الإطار الحضاري والاجتماعي والثقافي والتكنولوجي للمجتمع، لذلك يمكن أن يحدث صراعا بين ما تمليه التحولات الاجتماعية والاقتصادية، وما رسخته الأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتي تؤدي إلى ازدواجية الفكر والثقافة والتي تحمل في داخلها تناقضا تبينه الأصالة والمعاصرة، لذلك يجب على الأفراد والمجتمعات التعامل مع الحداثة وقيمتها كأمر حتي دون أن يتميع كلية فيها من خلال عملية التكيف الثقافي.

الفصل الرابع: تطور الأسرة وعوامل تغيرها، وقسم على ثلاثة مباحث: فالمبحث الأول تم التعرض من خلاله إلى تطور الأسرة عبر التاريخ، فالأسرة هي وحدة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المجتمع، فكل تغير أو تحول اجتماعي أو ثقافي يطرأ على المجتمع يصيب الأسرة بوصفها تؤثر وتتأثر مع أجزاء المجتمع الواحد، فهي تعكس طابع مرحلة التطور الذي يمر بها مهما كان بناؤه وثقافته وإيديولوجيته، ولقد استطاعت الأسرة أن تكيف نفسها مع معطيات المرحلة التي تمر بها وعدلت بنيتها ووظائفها بصورة تتوافق مع مقتضيات التطور.

و لقد مرت الأسرة بمراحل عدة هي: مرحلة العائلة المستقرة، ثم مرحلة العائلة الفرعية أو الانتقالية، فالعائلة غير المستقرة، إلا أن مقوماتها ثابتة باختلاف المراحل التاريخية التي مرت بها.

فالأسرة العربية في عهد الجاهلية كانت تتكون من اسر عدة تسمى الأسرة العشيرة، يعيش أفرادها في سكن واحد، تقوم بأداء وظائفها الأساسية والثانوية بمفردها، تدبر شؤون العشيرة بواسطة مجلس الآباء أو رؤساء العشائر، أما عن نمط

الزواج السائد فكان يعكس تطور المجتمع وحاجاته وقد عرفت نمطين من الزواج: الزواج الداخلي الذي يسعى إلى الحفاظ على وحدة القبيلة وتماسكها بحكم أن الزواج ليس أمر شخصي بل هو هدف مجتمعي تسعى القبيلة من خلاله إلى تحقيق طموحاتها.

و تقوم هذه الأسرة على تفضيل الذكور وتعظيم مكانتهم، أما الإناث فهن مصدر العار والفضيحة لذلك انتشرت ظاهرة وأد البنات، فهناك علاقة بين الأسرة والمجتمع الذي يزودها بالأحكام القيمية والمقاييس الإيديولوجية.

أما الأسرة في ظل الإسلام فعرفت تغيرا على المستوى البيوي الوظيفي فلم يعد الولاء للقبيلة، فضبط الإسلام من خلال تشريعات القرآن العلاقات الأسرية لاسيما العلاقة الزوجية التي تميزت بالطاعة والاحترام إذ تعمل الزوجة على الحفاظ على مال الزوج وعرضه، وعلاقة الآباء بالأبناء التي تتسم بالقوة والإيجابية، فشكلت المبادئ الدينية والتنظيمية الاجتماعية والاقتصادية أرضيته لإحداث تطور نوعي في بنية القبيلة العربية وبالتالي الأسرة، حيث ساهمت في تحطيم كيان القبيلة كتنظيم اجتماعي وظهور الأسرة كإطار للحياة الاجتماعية يستمد كيانه من أحكام الشريعة الإسلامية والتي نظمت كل المجالات بما فيها الزواج الذي سن قوانين التعدد والطلاق وتربية الأبناء وتنشئتهم بأسلوب سليم وصحيح وهي أهم وظيفة تؤديها الأسرة إلى جانب الوظيفة الاقتصادية ووظيفة الرعاية والوظيفة البيولوجية والثقافية ولأن الأسرة في ديناميكية مستمرة نتيجة التغيرات التي يتعرض لها المجتمع نتيجة التصنيع ونمو الحواضر ودخول القيم الجديدة تغيرت التركيبة الأسرية تغيرا واضحا في بنائها ووظائفها وحتى علاقاتها الداخلية والخارجية، إذ أصبحت الأسرة العربية اليوم أسرة نوية وليست ممتدة ونسق القرابة يقوم على نظام الانتساب الثنائي إلى كل من أهل الأب والأم تسودهم علاقات الود والاحترام والتقدير.

إن تقلص حجم الأسرة وتغير تركيبها وبنائها يستدعي تغيرا مماثلا في الوظائف إذ أصبحت تستند إلى المؤسسات الاجتماعية في تأدية وظائفها، وهذا التغير يسمح لها بأن تكون وحدة متخصصة في وظائف معينة وحساسة كالتنشئة الاجتماعية، أما العلاقات الأسرية فيسودها الجو الديمقراطي والحوار والمساواة بين الأبناء لاسيما بعد حصول المرأة على درجات التعليم العالي وخروجها للعمل واستقلالها الاقتصادي والذي انعكس إيجابا على الأدوار والمكانات داخل الأسرة.

و الأسرة الجزائرية كالأسرة العربية عامة عرفت تغيرات بنائية ووظيفية فبعدها كانت عائلة موسعة تضم عددا كبيرا من الأفراد يصل إلى عشرين (٢) شخصا تعود السلطة فيها إلى لأب الأكبر (الجد) يعمل على تماسكها الداخلي والخارجي من خلال القيم التي تعمل على تربية أبنائها عليها للحفاظ على نمطها وخصوصياتها.

أما المبحث الثاني فخصص للزواج والاختيار الزواجي في الأسرة التقليدية والذي يخضع إلى القيم التقليدية التي تشجع الزواج الداخلي بين أبناء العمومة وكذا الأحوال لاعتبارات اجتماعية واقتصادية وثقافية وتختلف عملية الاختيار للزواج تبعا للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الشاب وكذا لمحددات الاختيار كالسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، لذلك فالزواج هو مشروع يقوم استراتيجيات معقدة تتطلب جزءا هاما من الطاقة العائلية.

أما المبحث الرابع فخصص للتنشئة الأسرية للأطفال، إذ تعد عملية التنشئة الاجتماعية عملية تثبيت القيم في نفسية الطفل طوال الحياة كلها فهي تخضع لعوامل عدة كالثقافة الاجتماعية وطبيعة العلاقات الأسرية وحجمها، ويعتمد أسلوب التنشئة في الأسرة التقليدية غالبا على القسوة والتسلط لأجل إعداد جيل قوي الشخصية وفقا للظروف التي يعيشها المجتمع والأسرة معا.

إن القيم التقليدية تعطي نمطا مميزا من الأسر التي تتطبع بها وتحتكم إليها في سلوكياتها من اختيار الزوج (ة) إلى تربية الأبناء وأسلوب معاملتهم وهذا ما يميزها عن أسر العالم لاسيما عندما يتعلق الأمر بالسلطة ورئاسة الأسرة ومكانة المرأة فيها.

أما الفصل السادس فخصص للأسرة الجزائرية في ظل قيم الحداثة، إذ تم التعرض لخصائص الأسرة ووظائفها في ظل قيم الحداثة، إذ أن التغيرات التي تعرضت لها الأسرة الجزائرية انعكست على بنائها ووظائفها وحتى على النسق القيمي الذي يوجه سلوك الأفراد ويتحكم في مواقفهم وفي عملية اختيار الزواج والعلاقات الاجتماعية والأسرية وهذا نتيجة عوامل مورفولوجية واقتصادية وثقافية وحضارية وعوامل إيديولوجية وتكنولوجية كلها ساهمت في تغير الأسرة إذ لم تعد الأسرة موسعة بل تضم فقط الأب والأم والأبناء متوسط حجمها بين خمسة وسبعة أفراد يحتل الأب فيها رأس الهرم الأسري متبوعا بالأم التي أصبحت تحتل مكانة اجتماعية مرتفعة داخل الأسرة وخارجها هذا ما فرض نمطا جديدا من العلاقات، إذ لم تعد سلطة الرجل بنفس القيمة الاجتماعية والثقافية التي كانت عليها في الأسرة التقليدية لاسيما بعد تغير مركز المرأة نتيجة تعلمها وخروجها للعمل من جهة وغياب الزوج لفترات طويلة عن المنزل من جهة أخرى سمح لها بممارسة سلطات أوسع سواء بالنسبة للأبناء أو شؤون المنزل، ويؤكد ذلك الدكتور عبد الغني مغربي في أن العائلة تحولت بعمق في مستوى العلاقات الشخصية الداخلية وأن التغير جذري مهما أحدث صراعا داخل الأسرة الكل يشارك فيه بما فهم المرأة.

و رغم محاولة الأسرة التحلي بخصائص حديثة إلا أنها ما تزال تحت تأثير القيم التقليدية التي تنظم سلوكها وتحدد مواقفها فهي في صراع بين الرغبة في التوافق مع نظام القيم المتوارثة الذي يرمز إلى هوية المجتمع والرغبة في الوقت نفسه في التخلي عن تحدي العمومية أو ما يطلق عليه الثقافة الحديثة.

إن هذه الثنائية القيمية تؤثر على البنية الأسرية ونظام القيم الذي يحدد الأدوار والمكانات والعلاقات داخلها، فهي تواجه موقفا صعبا، فالأساليب التقليدية للتفاعل داخل الأسرة لم تعد مناسبة مع التغيرات الحديثة، وكذلك فإن الأسرة لم تتكيف بعد مع الأساليب الحديث وهكذا تقف الأسرة في موقف صعب لذلك نجد الكثير من يرى أن الأسرة لم تعد قادرة على أداء وظائفها التربوية بل فقدت جل وظائفها الرئيسية.

أما المبحث الثاني فكان للاختيار الزواجي في ظل قيم الحداثة: ساهمت عملية التغير في الأسرة إلى التقليل من دور الأهل وتراجعها في عملية الاختيار للزواج وفي معايير الاختيار، ولم تعد هذه العملية حكرا على الرجل فحسب لاسيما بعد انتشار أفكار جديدة، وثقافة فرضها العصر والتي تطرح قيم التحرر والمساواة بين الجنسين، فنمط الاختيار السائد اليوم هو الاختيار العاطفي الحر يخضع إلى عوامل عدة كالجاذبية الجسمية والقرب المكاني والتشابه، وتغير العامل العاطفي (الحب) العامل الحاسم في الاختيار الزواجي.

في حين خصص المبحث الثالث للعلاقات الأسرية في ظل قيم الحداثة فقد كان لتغير حجم الأسرة وانخفاض عدد أفرادها آثار هامة على الحياة العائلية وعلاقاتها الاجتماعية الداخلية والخارجية، فعن علاقة الزوج بالزوجة فتستند إلى قواعد الديمقراطية والمساواة لأن الزواج أصبح يعقد بين شخصين متساويين في المركز والسمعة الاجتماعية، أما علاقة الآباء بالأبناء فيسودها الاحترام والتفاهم لأن الاحتكاك الثقافي والاتصال الحضاري أوجد جوا جديدا تولد فيه وصاحبه قيم ومفاهيم اجتماعية جديدة تسير روح العصر وإنجازاته.

فلقد ساهمت وسائل التثقيف لاسيما البرامج المتخصصة في رفع الوعي لدى الآباء في تعاملهم مع أبنائهم بأسلوب علمي صحيح وبما يفرضه عصرهم وثقافته، هذا ما أحدث الانفتاح في علاقة الآباء بالأبناء وهذا منذ الصغر فتغير قيم الإنجاب

مثلا كان دافعه الاهتمام أكثر بالأبناء ومتابعتهم في مختلف المراحل العمرية باختلاف جنسهم خاصة بعد تغيير إيديولوجية الأسرة اتجاه الأبناء خاصة الإناث منهم وطريقة تنشئتهم وهذه العملية أصبحت تخضع لثقافة الأسرة وكذا مستواها الاقتصادي والمهني.

أم الفصل السابع فشمّل القيم الأسرية والتلفزيون في أربعة مباحث، فالمبحث الأول عالج أهمية التلفزيون في المجتمع والأسرة، فهو أهم الأجهزة الإعلامية التي تساهم في تثقيف الأفراد ويختلف هذا التأثير من مجتمع لآخر حسب ظروف كل مجتمع الاقتصادي والاجتماعية والسياسية والتربوية، إلا أنه يبقى وسيلة لتوحيد الأفكار والعادات والتقاليد والقيم وأنماط السلوك بين أفراد الأسرة والمجتمع، ولأن البرامج التي يبثها التلفزيون متعددة المصدر وأغلبها أجنبية فأدى ذلك إلى تحطيم القيم التقليدية وبث قيم أجنبية كما أنه يبث قيم إيجابية تتمثل في تدعيم القيم الوطنية والمحافظ عليها، فهو سلاح ذو حدين يساهم من جهة في نشر المعارف الثقافية والسياسية والدينية وحتى المطبخية، وبذلك يقدم خدمة للمجتمع، ومن جهة أخرى يحارب القيم التقليدية للأسرة ويستبدلها بقيم أخرى كحب الذات وقيم المصلحة والمنفعة بدلا من حب الغير وقيم الجماعة، ولقد كان للتلفزيون الأثر الكبير نتيجة الخصائص التي تميزه عن باقي الوسائل.

أما المبحث الثاني فخصص لتأثير التلفزيون على الأطفال فقد بينت الدراسات أن له الأثر السلبي على صحة الأطفال من خلال تعرضهم لساعات طويلة للأشعة والجلوس دون حركة أمامه، إن تخصيص حصص وبرامج للأطفال ساهم في غرس بعض القيم الإيجابية بطريقة جيدة في ذهن الأطفال من خلال صراع الخير والشر في أفلام الكرتون، هذا من جهة وتزويدهم ببعض المعارف من جهة أخرى، وبالمقابل ساهم في نشر قيم العنف في أوساط الأطفال لأن سلوك الطفل يتأثر بما يشاهده أكثر من تأثره نفسيا.

و المبحث الثالث خصص للآثار الاجتماعية للتلفزيون على الأسرة: ساهم التلفزيون في دعم عملية الاتصال بين أفراد الأسرة فهو يزيد من فرص التقائهم واجتماعهم كما أنه يوطد العلاقات بينهم من خلال عرض المواضيع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ذات الاهتمام المشترك للنقاش والحوار بين أفراد الأسرة خاصة وأنه موجه إلى جميع فئات المجتمع دون تخصيص.

و لخاصيته الجذابة أكدت الدراسات أن ساعات المشاهدة الطويلة أثرت سلبا على تنظيم الوقت وضبط كمية ونوعية المشاهدة، فأصبح الأفراد مدمنون على مشاهدة التلفاز، فهو سلاح ذو حدين يحمل إيجابيات وسلبيات في نفس الوقت، إذا أحسن الفرد استغلاله استفاد منه وإذا أساء استخدامه ذابت هويته وثقافته في خضم الثقافات المتصارعة التي تحملها البرامج التلفزيونية.

أما المبحث الرابع فتم من خلاله عرض دور التلفزيون في بث القيم داخل الأسرة: يعد التلفزيون جزءا من التحولات الاجتماعية والتكنولوجية والقيمية فمن خلال تغلغله ساهم في إضعاف الوسائط الثقافية التقليدية، وتتناقض القيم التلفزيونية المستوردة مع القيم الفكرية والأخلاقية والاجتماعية والدينية السائدة، فقد أدى إلى اختراق الصفات القديمة وتغيير النسق القيمي التقليدي وذلك كمقدمة لتحقيق المجتمع المدني، ولقد ساعدت الفضائيات في نشر قيم المجتمع الاستهلاكي التي تعرض كثافة جديدة تحمل في طياتها قيم الفردية والعنف والجريمة، لذلك يرى الدكتور خير الدين حسين أن التلفزيون يجب أن يبقى مجرد أداة وأن تبقى القيم والثقافة هي الرقيب على حدود استخدامه، لأنه استطاع أن يحدث الاغتراب الثقافي لدى الشباب بإحداث خلخلة في القيم التقليدية والتشكيك فيها وبإظهار نموذج المجتمعات الغربية

والفضائيات وصل إلى كل أفراد الأسرة من الطفل إلى المراهق إلى المرأة وإلى الرجل من جهة، وهو وسيلة تدعم ثقافة المجتمع وتعمل على نشرها وتعميمها من خلال معالجة مختلف القضايا المجتمعية من جهة أخرى لتحقيق تنمية المجتمع.

أما الباب الثاني فخصص للجانب الميداني للدراسة وقسم إلى أربعة فصول.

الفصل الأول: الاختيار الزواجي: فبعد اختيار العينة بطريقة عشوائية والسيبلغ حجمها ٣٠ فرد وتوزيع الاستمارة وجمع البيانات وتعريفها وتحليلها توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:

إن أغلبية المبحوثين يعتبرون الخطوبة هي فترة تعارف بين الخطيبين وهذا باختلاف جنسهم، إلا أن أعلى نسبة سجلت عند المبحوثين الشباب وبلغت ٩٠.٩%، وتنخفض هذه النسبة كلما ارتفع سن المبحوثين، حيث لا يعترف كبار السن الذين ينتمون إلى الأسرة التقليدية التي لا تعترف ولا تسمح قيمها بالتعارف قبل الزواج، وللمستوى التعليمي علاقة بذلك إذ نجد هذا الموقف عند ذوي المستويات التعليمية المنخفضة، عكس الذين مستواهم التعليمي عالي إذ يحملون قيم ثقافية قد تختلف أو تتعارض مع القيم التقليدية للأسرة، ولذلك نجد نسبة كبيرة من المبحوثين يفضلون الخروج مع الخطيب (٥) بلغت ٥٢%، وهذا يدل على التحول الثقافي والقيمي لدى أفراد الأسرة الجزائرية، إلا أنه ليس تحول كلي فهناك من المبحوثين من لم يخرجوا مع الخطيب (٥) لاسيما الذين تتجاوز أعمارهم سن الواحد والخمسون (٥) سنة، وهم من الأصل الجغرافي الريفي الذي يتمسك سكانه بالقيم الثقافية التقليدية للأسرة أكثر من سكان الحضر المتفتحين على مختلف الثقافات، وقد بلغت نسبتهم ٦٤.٧%.

إن موقف الأسرة من سلوكيات أبنائها أثناء الخطبة من لقاء وخروج معا يتعارض مع ما يريده الأبناء، إذ نجد أغلبية أسر المبحوثين باختلاف سنهم وأصلهم الجغرافي يعترضون على خروج الخطيبين معا ولقائهما خارج الأسرة لاسيما أسر الفتيات إذ بلغت نسبتهم ٥٢% مقابل ٤٤.٨% من أسر الذكور، لأن قيم الأسرة التقليدية تضع حواجز أمام المرأة لرؤية خطيبها فكيف بالخروج معه، فهذه القيم إضافة إلى التعاليم الإسلامية تمنع لقاء الخطيبين وخروجهما لوحدهما لأنهما غريبين عن بعضهما في تلك الفترة إلا إذا تم العقد الشرعي، فنجد بعض الأسر تسمح بخروجهما في بعض الأحيان.

إن اعتراض الأسرة على خروج الخطيبين والتضييق عليهما جعلهما يفضلان فترة خطوبة قصيرة إذ بلغت نسبتهم ٨٥% وهذا باختلاف سنهم، جنسهم، أصلهم الجغرافي، وحتى مستواهم التعليمي، وهذا راجع إلى عدة أسباب اجتماعية وثقافية قد تعرقل الزواج أو تلغيه.

ولذلك نجد مفهوم الزواج ما يزال يحافظ على بناه، إذ نجد نسبته ٤٣.٦% من المبحوثين يعتبرونه رابطة بين أسرة الزوج وأسرته الزوجية وهذا يعني لكل واحد منهما توسيع علاقاته الأسرية ودائرته القرابية، إلا أن هناك نسبة معتبرة من المبحوثين حددوا مفهوم الزواج بالرابطة بين الزوجين فقط ولا يتعدى ذلك إذ بلغت نسبتهم ٣٩.٢٨%، وهذا يعني تغير في القيم الثقافية والفكرية للمبحوثين حول رابطة الزواج ويتغير هذا المفهوم عند الجنسين، إذ نجد الذكور أكثر تمسكا بالأسرة من الإناث اللواتي يردن الاستقلال الفكري والمادي عن الأسرة الأم، فمفهوم الزواج عندهن مجرد رابطة بينها وبين زوجها فقط، كما يتغير تعريف الزواج بتغير سن المبحوثين إذ كلما كبر المبحوثون سنا كلما زادت نسبتهم في تعريف الزواج على أنه رابطة بين أسرتين، وكلما انخفض سنهم وارتفع مستواهم التعليمي زادت نسبتهم في تحديده على أنه رابطة بين شخصين وثقافتين.

ويتضح ذلك عند المبحوثين من الأصل الجغرافي الحضري، ولكن رغم ذلك إلا أن الزواج ما يزال يتمتع بقديسيته المستمدة من القيم الإسلامية التي حثّ عليها القرآن الكريم والتي سماها بالميثاق الغليظ بين الزوج والزوجة، لذلك يرى

المبحوثون أن الزواج يمثل قيمة دينية أكثر مما هو ضرورة اجتماعية أو حاجة بيولوجية وهذا باختلاف مستواهم التعليمي وأصلهم الجغرافي.

إلا أن عملية الاختيار الزواجي تتأثر بالأصل الجغرافي والمستوى التعليمي وحتى سن المبحوثين، حيث نجد أن هذه العملية عرفت تغيرا نوعيا إذ أصبحت عملية الاختيار اليوم في الأسرة الجزائرية عملية شخصية وبلغت نسبة المبحوثين الذين قاموا بذلك قبل الزواج ٥٦% وهذا يدل على التغير في سلوكيات الأفراد، إذ كانت الأسرة عادة هي التي تختار الزوج (ة) وتبلغ اختيارها للطرف المعني وعليه القبول، ونجد من حافظ على ذلك من المبحوثين بنسبة ٢٠%، إلا أنه كلما انخفض سن المبحوثين اتجهوا إلى اختيار شريك (ة) حياتهم بشكل شخصي وفردى وفق معايير خاصة لا أحد يتدخل فيها.

وبالمقابل نجد أنه كلما ارتفع سن المبحوثين لاسيما الريفيون منهم كلما زادت نسبة الذين ساهم الأهل أو الأقارب في زواجهم وهذا ما يفسر انتمائهم إلى أسر محافظة على قيمها التقليدية في الزواج، على عكس الحضر الذين يتحررون من القيم التقليدية لأسرهم ويتمسكون بقيم ثقافية جديدة مكتسبة من خلال ارتفاع مستواهم الثقافي، ويرون أن التمسك بما كان عليه الآباء لا يتوافق والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، وقد ساهمت وسائل الإعلام في بث قيم جديدة تخالف قيم الأسرة التقليدية وتعرضها على أنها قيم حضارية متطورة.

وقد تعدد معايير الاختيار الزواجي عند المبحوثين باختلاف سنهم وجنسهم وأصلهم الجغرافي، ومستواهم التعليمي إلا أننا نجد معيار الدين والأخلاق ما يزال يتصدر قائمة المعايير، إذ بلغت نسبة من يأخذون بهذا المعيار ٤٢.٣%، إذ نجد في ظل الانحلال الخلقي والسلوكي الذي عرفه المجتمع جعل المقبل على الزواج يختار ويفضل من يؤمنها على عرضه وشرفه واسمه وماله، ومن تربي أولاده تربية سليمة ولا يعد الجمال الشكلي (الظاهري) من أهم معايير الاختيار، إلا أنه معيارا مهما لدى الرجال أكثر من النساء وبلغت نسبتهم ١٨.٤% عند الذكور مقابل ١٢.٦% عند الإناث، فالنساء يفضلن من يكملهن ولا يخزن مع الأخريات، وهذا ما يمنح البنت الحق في اختيار من تريده زواجا لها، إذ بينت النتائج أن أغلبية المبحوثين يؤكدون على حق المرأة في الاختيار إذ بلغت نسبتهم ٩٣.٣% باختلاف جنسهم وسنهم ومستواهم التعليمي وحتى أصلهم الجغرافي، وهذا مؤشر آخر على التغير الذي تعرضت له الأسرة في ثقافتها وسلوكها، إذ نجد أنه في الأسرة التقليدية كانت تبلغ المرأة بخطبتها وزواجها ولم يكن لها الحق في الاختيار لأنها كانت مأكثة في البيت وليس لها اتصال بالرجال ولا بالعالم الخارجي لأسرتها فهي لا تحسن الاختيار لنفسها، لذلك تقوم الأسرة بالاختيار نيابة عنها، أما بعد تعليمها وخروجها للعمل واتصالها بالعالم الخارجي وتعاملها مع الرجال في إطار مهنتها، تمكنت من معرفة ما كانت تجهله عن الرجال والزواج وبناء الأسرة، وخاصة بعد ظهور فكرة المساواة بين المرأة والرجل اكتسبت المرأة حق الاختيار للزواج كما اكتسبت حقوق أخرى اجتماعية وسياسية.

و بذلك يظهر أن هناك طريقتين للزواج الطريقة التقليدية التي تساهم فيها الأسرة والأقارب بشكل كبير في تثبيت العلاقة بين الرجل والمرأة برابطة الزواج، والطريقة الحديثة التي تسمح لكل طرف باختيار وفق معايير الخاصة، الطرف الثاني الذي يشاركه الحياة الأسرية، ورغم التغيرات التي حدثت في الأسرة إلا أن نسبة كبيرة من المبحوثين يفضلون الطريقة التقليدية في الزواج وبلغت ٥٣% من يفضلونها مقابل ٤٢% ممن يفضلون الطريقة الحديثة، إذ بينت الدراسة أن الذكور يفضلون أكثر من الإناث الطريقة التقليدية، أما الإناث فيفضلن الطريقة الحديثة حتى يعبرن عن رأيهن وكيانهن وشخصيتهن في الاختيار وفق المعايير التي يضعنها لمن يرتبطن به، كما نجد أن السن مرتبط بالطريقة المفضلة، إذ أن كبار السن يفضلون الطريقة التقليدية لأن الأسرة بما فيها الوالدين لها الخبرة الكافية للاختيار الأحسن عكس الأبناء، أما الشباب

يفضلون الطريقة الحديثة لأنهم يعتبرونها تمثل الحرية في الممارسة إذ سجلت النسبة ٣٨% كما تعتبر طريقة بين من خلالها الرجل (أو المرأة) شخصيته وذلك بنسبة ٢٨% والإناث أكثر من الذكور تمسكا بذلك، فهن يحاولن أن يتخلصن من القيود التي تفرضها بعض القيم التقليدية التي تسلب لهن حريتهن، وأصحاب المستوى التعليمي المنخفض أكثر من غيرهم تمسكا بذلك، ولأن سكان الحضر متفتحون على مختلف الثقافات فنجدهم أكثر من الريفيين حرصا على إثبات شخصيتهم والتعبير على وجودهم الاجتماعي بطريقتهم الخاصة حتى يثبتوا تحررهم من القيم التقليدية التي يحملها آباؤهم وأجدادهم على عكس بعض المبحوثين من الأصل الجغرافي الريفي الذين يرون أن ذلك ليس حرية بل تمييع وتفسخ وانحلال في الأخلاق لاسيما عند الإناث، فاللقاءات والمواعيد بحجة التعارف والتقارب في وجهات النظر، وخروج الخطيبين معا بدون محرم وخارج الأسرة، وبدون عقد شرعي، ما هو إلا تشجيع على بناء علاقات غير شرعية وتقتين اجتماعي مبطن للقاء الرجل والمرأة في مختلف المرافق العمومية وهذا ليس تطورا بل تفسخ ورجوع إلى الوراء.

إذن لقد تغيرت القيم والمفاهيم لدى الأسرة فيما يتعلق بالزواج وطريقة الاختيار ومعايير الاختيار إلى حد كبير، إذ نجد ظهور الاختيار الشخصي للزواج كمؤشر للحرية الفردية، وكذا حق المرأة في الاختيار كما يفعل الرجل لاسيما بعد انتشار فكرة المساواة بين الرجل والمرأة وتخلي الأفراد عن دور الأسرة التقليدية الأم في المساهمة في تكوين الأسرة الجديدة وهذا عكس ما كانت تعرفه الأسرة التقليدية وهذا ما بينته الجداول من ٧ حتى ٨٥.

الفصل الثاني: الأدوار والمكانات داخل الأسرة: من خلال جداول الفرضية الثانية يتبين أن أغلبية المبحوثين أجابوا بأن الزوجة تقوم بالأعمال المنزلية بمفردها، ورغم ذلك فإننا نجد نسبة معتبرة من المبحوثين الذين يعتبرون أن الزوجين يشتركان في القيام بالأعمال المنزلية، لاسيما المبحوثين من الأصل الجغرافي الحضري، والذين هم في سن الشباب، وقد وجد أن الزوج يشارك زوجته في أدائها المنزلي أحيانا، وهذا حسب ظروف عمله وأوقات فراغه، وحسب حاجة الزوجة إلى مساعدته كأن تكون مريضة أو غائبة عن البيت.

إن آراء المبحوثين تختلف باختلاف سنهم، أصلهم الجغرافي، ومستواهم التعليمي، إذ نجد أصحاب المستوى التعليمي العالي يحملون قيما تحفز على تحقيق التعاون والمساواة بين الزوجين، لاسيما وقد أصبحت المرأة تخرج للعمل، إلا أن هذا لا يعني وجود تداخل في الأدوار الأسرية، وقد أكد أغلبية المبحوثين (٦٦.٦% منهم) باختلاف سنهم، جنسهم، مستواهم التعليمي، وأصلهم الجغرافي ضرورة الفصل بين أدوار الزوجين داخل الأسرة حتى بعد خروج المرأة للعمل، وما يلاحظ هو وجود تغير واضح أصاب الأدوار الأسرية وهذا ما أكدته ٦٤% من المبحوثين الذين يؤثر سنهم على تحديد مواقفهم من التغير في الأدوار الأسرية، إذ كلما انخفض سن المبحوثين زادت نسبتهم في التأييد على وجود تغير في الأدوار الأسرية يتمثل لاسيما في التقصير في الأداء الأسري للمرأة، كما يظهر ذلك جليا عند المبحوثين الذين ينخفض مستواهم التعليمي، والذين هم من أصل جغرافي حضري، أما الريفيين فلا يسمحون بأي تقصير، لذلك نجد المرأة العاملة تجهد نفسها في سبيل تحقيق التوفيق بين المهام الأسرية والمهام الوظيفية، كأن تقوم باكرا، أو أن تشتري بعض الأدوات الكهرومنزلية التي تساعدها على الأداء الجيد في أقصر وقت ممكن.

ولقد ساهم حصول المرأة العاملة على راتب شهري في تحسين المستوى المعيشي للأسرة، إذ أصبحت تشارك في ميزانية الأسرة، وقد بلغت نسبة المبحوثين الذين أقروا بذلك ٤٢.٣%، فالنسوة العاملات باختلاف سنهن، جنسهن، مستواهن التعليمي وحتى أصلهم الجغرافي، يشاركن دائما براتبهن الشهري في الميزانية الأسرية وترتفع هذه المشاركة كلما قل الدخل الشهري للأسرة، مما يعني أن أهم سبب لخروج المرأة للعمل هو تحسين ورفع المستوى المعيشي لأسرتها ومحاولة

تلبية حاجات أبنائها إلى جانب زوجها، كما أنه قد يشارك الأبناء في ميزانية الأسرة إذا كانوا في سن تسمح لهم بالعمل، إذن فجميع أفراد الأسرة يتعاونون ويسعون إلى تحقيق الحياة الكريمة خاصة في ظل الظروف الاقتصادية المحلية والعالمية المتقلبة.

إن ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة وحصولها على راتب شهري ومن ثم استقلالها الاقتصادي ساهم في تحسين مكانتها داخل الأسرة مقارنة بما كانت عليه في الأسرة التقليدية، إذ بينت النتائج أن ٩٠% من المبحوثين أكدوا مشاركة المرأة في تسيير شؤون أسرتها إلى جانب زوجها وهذا باختلاف سنهم وأصلهم الجغرافي، ولقد ساهم ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي للمبحوثين في إعطاء الحق للمرأة في تسيير شؤون أسرتها إلى جانب زوجها، كما تؤثر الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها المبحوث على تحديد موقفه من مشاركة المرأة في ذلك، إذ نجد أن المبحوثين الذين ينتمون على الطبقة العليا يؤكدون مشاركة المرأة في تسيير شؤون الأسرة على عكس المبحوثين الذين ينتمون إلى الطبقة الدنيا فنسبتهم ضئيلة ممن يرون للمرأة مشاركة في تسيير شؤون أسرتها مهما كان عدد الأبناء، وهذا عكس ما كان يحدث في الأسرة التقليدية التي لا تعطي مكانة للمرأة إلا بعد إنجابها للذكور وكبر سنها، كما أصبحت عملية اتخاذ القرارات الأسرية عملية مشتركة بين الزوجين وليست عملية فردية إذ بلغت نسبة من يقرون بذلك ٦٤.٣%، وكلما ارتفع سن المبحوثين زادت نسبة مشاركة المرأة في اتخاذ القرارات الأسرية لاسيما عند المبحوثين من الأصل الجغرافي الحضري، أما الريفيون فلا زالوا متمسكين بالقيم التقليدية التي ترى أن الرجل هو المسؤول عن اتخاذ القرارات المتعلقة بأسرته، كما تبين أن الطبقة الاجتماعية تؤثر في تحديد مسؤولية اتخاذ القرارات، حيث أن المبحوثين الذين دخلهم مرتفع يعتبرون أن عملية اتخاذ القرارات داخل الأسرة هي عملية مشتركة وليست فردية، لاسيما بعد ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة وخروجها للعمل، على عكس المبحوثين من الطبقة الدنيا فأرائهم لا تسمح للمرأة بالمشاركة في اتخاذ القرارات الأسرية وهذا لكون هذه الأخيرة مهمة رجولية بحتة، لا تتدخل فيها المرأة إلا بعد كبر سنها فهذا تكون المرأة صاحبة خبرة وتجربة في الحياة يمكن لأبنائها أن يستشيروها ويستفيدوا من خبرتها، وقد بلغت نسبة الذين يعتبرون اتخاذ القرارات الأسرية مسؤولية الزوج بمفرده عند المبحوثين الذين يتجاوز سنهم ٤٠ سنة ٣٨.٤% وهذا من سمات الأسرة التقليدية.

ويختلف موقف المبحوثين من نموذج الأسرة التقليدية، إذ أن أغلبية المبحوثين باختلاف سنهم، جنسهم، وأصلهم الجغرافي يعتبرون الأسرة التقليدية أسرة محافظة على قيمها وثقافتها ومبادئها في علاقاتها الداخلية وهذا ما بينته جداول الفرضية الأولى، أو علاقاتها مع المحيط الخارجي، كما تعتبر أسرة متدينة، متمسكة بتعاليم دينها من أخلاق وعفة وحياء.

أما الأسرة الحديثة فهي أسرة متحررة من القيم التقليدية ومثقفة ومتحضرة من خلال اكتسابها لقيم تنمى والتطور الثقافي، الحضاري والتكنولوجي، ولقد أكد المبحوثون الذين مستوهم التعليمي منخفض أن الأسرة الحديثة أسرة متحررة من القيود التقليدية، على عكس المبحوثين الذين مستوهم التعليمي عالٍ (مرتفع) فهم يعتبرونها متحضرة مما يعني أنها تحمل سمات إيجابية وحضارية تستجيب لتغيرات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية، وحتى السياسية، كما يتأثر مفهوم الأسرة الحديثة بسن المبحوثين، أصلهم الجغرافي ودخلهم.

إن الاختلاف البين بين نموذج الأسرة التقليدية والنموذج الحديث للأسرة يجعل المبحوثين أما المفاضلة بينهما، إذ بينت النتائج أن النموذج المفضل عند المبحوثين هو نموذج الأسرة التقليدية وذلك بنسبة ٤٧.٦% مقابل ٤٠.٣% ممن يفضلون نموذج الأسرة الحديثة، ويختلف موقف المبحوثين من ذلك باختلاف جنسهم، إذ بينت نتائج الجداول السابقة أن الذكور يفضلون الأسرة التقليدية على عكس المبحوثات الإناث فهن يفضلن الأسرة الحديثة التي مكنهن من تحقيق مكانة

عالية فيها، والحصول على مختلف الحقوق التي كانت ممنوعة عليها في الأسرة التقليدية، كما يؤثر سن المبحوثين في ذلك، فنجد أن المبحوثين كبار السن يفضلون النموذج الذي نشأوا في ظلّه على عكس المبحوثين الشباب الذين يفضلون نموذج الأسرة الحديثة. وهذا باختلاف مستواهم التعليمي، ويؤثر الأصل الجغرافي في اختيار النموذج المفضل إذ أن المبحوثين من الأصل الجغرافي الريفي والذين ينتمون إلى الطبقة الدنيا يميلون إلى النموذج الذي يحمل القيم الريفية، أما الذين هم من الأصل الجغرافي الحضري وينتمون إلى الطبقة العليا فهم يفضلون النموذج الحديث للأسرة الذي يحمل القيم الحضارية.

وتخضع عوامل الاختيار إلى عوامل ذاتية، وأخرى موضوعية للمبحوثين، إذ اختيار المبحوثين للأسرة التقليدية يرجع إلى تمسكها بالقيم التي تعمل على تماسك الأسرة واستمرارها وتوطيد العلاقات بين أفرادها وذلك بنسبة ٣٩.٦%، أما الذين يفضلون النموذج الحديث للأسرة فيرجعون ذلك لكونها متفتحة على التغيرات المجتمعية والثقافية والتي تعطي نمطاً جديداً للعيش وذلك بنسبة ٢٤.٣%، إلا أن هناك نسبة عالية من المبحوثين لم يبينوا نموذجهم المفضل، فإذا اختاروا النموذج التقليدي فيحسبون من التقليديين أو الرجعيين، وإذا اختاروا النموذج الحديث فيعتبرون من المتفسخين من قيم الآباء ولأجداد، والمتمسكين بالقيم الجديدة الغربية على مجتمعنا، وتختلف أسباب الاختيار باختلاف الجنس، إذ أن الذكور يبررون خيارهم بالمحافظة على القيم الاجتماعية والثقافية التي تعبر عن هوية الأسرة والمجتمع العربي للمسلم، أما الإناث فهن يسعين إلى التفتح على القيم التي تعزز مكانتهن وتمنحهن حقوقهن المدنية وحتى السياسية، وتجعلهن مواكبات للتطورات المحلية والدولية التي تنعكس عليها بشكل أو بآخر، كما أن سن المبحوثين يحدد النموذج المفضل وحتى أسباب التفضيل، كما نجد المبحوثين الأميين أو أصحاب المستوى التعليمي المنخفض من الأصل الجغرافي الريفي أكثر تمسكاً بالقيم التقليدية للأسرة، مقارنة بأصحاب المستوى التعليمي العالي ومن الأصل الجغرافي الحضري، كما أن للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها المبحوث أثر على الاختيار إذ نجد أن الطبقة الدنيا متمسكة بقيم مجتمعها أكثر من الطبقة العليا التي تفتتح على مختلف الثقافات الغربية، حتى تتسم بالحضارة والتطور في السلوك وأسلوب العيش وحتى طريقة الأكل واللبس.

إذن هناك تغير واضح في الأدوار الأسرية لاسيما بعد خروج المرأة للعمل، وارتقائها إلى مستويات التعليم العالية، وحصولها على استقلالها الاقتصادي، كلها عوامل ساهمت في تحسين مكانتها داخل الأسرة وخارجها وحررتها من بعض القيم التقليدية السلبية التي كانت تحط من مكانتها وتجعلها في المراتب الدونية وتفوق الرجل عليها.

أما في الفصل الثالث: التنشئة الاجتماعية للأبناء في ظل قيم الحداثة فقد تبين من خلال جداول الفرضية أعلى نسبة من المبحوثين يستقبلون مولودهم الذكر بالفرحة وإقامة العقيقة وخاصة المبحوثين من الأصل الجغرافي الريفي وذلك بنسبة ٤١,١٨%، ومهما كان عدد الأطفال فإن المولود الذكر ما يزال يحتل مكانة في أسرته، وتتأثر طريقة استقبال المولود حسب المستوى التعليمي للمبحوثين إذ أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زادت نسبة الذين يعبرون عن فرحتهم بإقامة العقيقة (السبوع)، ولكن هذا لا يعني أن هناك فرق بين الذكور والإناث عند الأهل حسب مستواهم التعليمي فقط، بل عند أغلبية المبحوثين باختلاف جنسهم وأصلهم الجغرافي وسنهم، ولكن المستوى التعليمي يحدد الفرق بحيث نجد أن أصحاب المستوى التعليمي المنخفض يفضلون الذكور على الإناث وهذا يدل على أنه ما يزال بعض المبحوثين متمسكين بالقيم التقليدية التي تحمل قيم ذكورية، لذلك نجد نسبة مهمة من المبحوثين يعتبرون الابن الذكر يمثل خليفة للأب في أسرته وبلغت ٤٩% وحامل اسمها وهذا باختلاف الجنس إذ نجد الذكور (الآباء) يؤيدون ذلك أكثر من الإناث، والريفيين أكثر من الحضريين، وكلما ارتفع مستواهم التعليمي زادت نسبتهم والعكس صحيح، وبالمقابل نجد أن البنت تحتل مكانة هي الأخرى في الأسرة لكن تختلف عن مكانة الذكر إذ يعدونها المبحوث تمثل شرف للعائلة بالدرجة الأولى إذ بلغت نسبتهم ٤٥,٨% وخليفة الأم

بالدرجة الثانية بنسبة ٤١% خاصة عند المبحوثات الأمهات اللواتي تفوق أعمارهن الأربعينات وباختلاف أصلهن الجغرافي ومستواهن التعليمي.

ولأن لكل فرد في الأسرة مكانته وقيمته باعتباره ابن لتلك الأسرة فنجد أن المبحوثين باختلاف جنسهم وسنهم ومستواهم التعليمي وحتى أصلهم الجغرافي وعدد أبنائهم يشجعون الذكور والإناث على قدم المساواة في الدراسة، إذ بلغت نسبتهم ٩%، وهذا ما يدل على التغيير الذي حصل في ثقافة الأسرة اتجاه أهمية الدراسة للجنسين لأجل حماية مستقبلهم، ولأن باعتبار العلم نور والجهل ظلام للذكور والإناث، وتتأثر عملية تشجيع الأبناء على الدراسة بالطبقة التي ينتمي إليها المبحوثين، إذ نجد أن الذين ينتمون إلى الطبقة العليا يؤيدون تشجيع الذكور والإناث على حد سواء لأنه لا يوحد فرق بينهما، عكس الطبقة الدنيا التي تتمسك بالقيم التقليدية للأسرة.

إن ارتكاب الأبناء للأخطاء يستدعي موقف من الأهل إلا أن هذا الموقف تغير بتغير الأسرة، إذ نجد أن الأسلوب المفضل للمبحوثين في التعامل مع أخطاء الأبناء هو العتاب أولاً ثم التسامح بنسبة ٦٧% على عكس أسلوب العقاب الذي كان سائداً في أسر الآباء التقليدية، وهذا الموقف ثابت باختلاف جنس وسن والأصل الجغرافي للمبحوثين وحتى مستواهم التعليمي، ولا تختلف معاملة الأبناء باختلاف جنسهم في حالة ارتكاب الأخطاء وذلك بنسبة ٦٧% لاسيما المبحوثات الإناث أكثر من الذكور وذلك بنسبة ٧١% مقابل ٦٢%، ومهما كان عددهم (الأبناء)، وبالمقابل نجد نسبة معتبرة تضع فرق في المعاملة بين الذكور والإناث خاصة أصحاب المستوى التعليمي المنخفض، وأصحاب السن المنخفض وهذا راجع إلى اختلاف طبيعة الجنسين وتركيبتهما النفسية والفيزيولوجية والبنائية، كما أن الإناث يهتمون أكثر من الذكور بالعقاب وذلك نسبة ٩٧، ٩٦%.

إن عملية اختيار الأصدقاء من طرف الأبناء تخضع لمراقبة الوالدين إذ نجد نسبة مهمة من المبحوثين لا يتركون للأبناء حرية اختيار أصدقائهم بأنفسهم بنسبة ٥٨% لاسيما الآباء منهم لأنهم يدركون حقيقة ما يحدث خارج المنزل خاصة من لديهم عدد محدود من الأبناء، ففي هذه الحالة يتفرغ لهم الوالدين ويتابعونهم في سائر اهتماماتهم، لاسيما عند السن المبكرة من عمرهم وهذا راجع للخوف من الاختيار الخاطئ والتعرف على أصدقاء السوء الذين يؤثرون سلباً على سلوك الأبناء، أما الذين يتركون لهم حرية الاختيار فنجدهم كبار السن وهذا يعني أن سن الأبناء تؤهلهم للاختيار الصحيح والسليم للأصدقاء الذين يشابهون أو يتكاملون مع شخصيتهم، كما نجد أن الأبناء يتخذون قراراتهم الشخصية بشكل فردي أو يشاركون أهلهم في صنع القرار وخاصة عند المبحوثين من الأصل الريفي، وكبار السن إذ يعودون أبنائهم على عملية صنع القرار والتعامل مع مختلف المواقف التي قد يتعرضون لها بحكمة وتعقل عبر مختلف مراحلهم العمرية حتى يكون حافزاً لهم في المستقبل على مواجهة الحياة، كما تعبر عن الممارسة الفعلية للحرية الشخصية، وهذا باختلاف أصلهم الجغرافي ومستواهم التعليمي، وعلى العكس من ذلك نجد نسبة مهمة من المبحوثين لا يتركون الحرية لأبنائهم في اتخاذ قراراتهم وذلك لقلة خبرتهم في الحياة، وهذا باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها وحتى المستوى التعليمي للمبحوثين إذ بلغت نسبتهم ٨٠%.

وبذلك يتبين أن الحوار بين الآباء والأبناء سمة من سمات الأسرة الحديثة إذ نجد أن أغلبية المبحوثين يتجاوزون مع أبنائهم وخاصة الإناث منهم وهذا باختلاف أصلهم الجغرافي وعدد أبنائهم، وترتفع نسبة الحوار بارتفاع المستوى التعليمي والثقافي للمبحوثين إذ يعدونه وسيلة حضارية للتواصل بين الأجيال جيل الآباء وجيل الأبناء، وهذا عكس ما كانت عليه الأسرة التقليدية والتي كانت تقوم فقط على الأمر والطاعة والتنفيذ دون مناقشة أو اعتراض أو حتى فهم.

و يخضع الأبناء إلى عملية التوجيه الأسري من قبل الزوج والزوجة باختلاف جنسهم وأصلهم الجغرافي ومستواهم العلمي، إذ كلما كان المستوى التعليمي عالي كلما زادت نسبة المبحوثين الذين يوجهون أبنائهم باستمرار، والعكس صحيح، وهذا يدل على المتابعة الدائمة من طرف الأسرة للابن (ذكر أو أنثى) والسهر على رعايته الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية وذلك بنسبة ٨٨,٦%، أما عن علاقة الإخوة فيما بينهم فنجد أن أغلبية المبحوثين لا يسمحون للأخ (الذكر) بفرض سلطته على أخته لاسيما المبحوثات (الأمهات) اللواتي عايشن هذا النوع من السيطرة في أسرهن التقليدية، كما أن المستوى التعليمي يؤثر في موقف المبحوثين إذ نجد أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي والثقافي وحتى الاجتماعي زادت النسبة التي لا تسمح بفرض سلطة الأخ على أخته، وهذا يعني أن المبحوثين يتمسكون بقيم جديدة تساوي بين الجنسين في الحقوق والواجبات أمام الوالدين، وتخلوا عن القيم التي تقدر أولاد الذكور وتنتظر إلى البنات نظرة الدونية وهذا ما كانت تحمله الأسرة التقليدية وتعمل على توريثه للأجيال من خلال النفسية الاجتماعية للجنسين، ورغم ذلك نجد أن نسبة مهمة من المبحوثين يفضلون أسلوب آباءهم في التعامل مع أبنائهم وهذا باختلاف جنسهم أو عدد أبنائهم، ويعتبر المبحوثون من الأصل الريفي أكثر تمسكا بهذا الأسلوب مقارنة بالحضر وكذلك الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وعلى العكس من ذلك فنجد نسبة مهمة لا يمكنها أن ترفض هذا الأسلوب في التعامل خاصة أصحاب المستوى التعليمي المرتفع وهم من الأصل الجغرافي الحضري والذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية العليا، وتختلف مبرراتهم باختلاف اختياراتهم حيث نجد أن المبحوثين الذين يفضلون أسلوب آباءهم في التعامل مع أبنائهم قد أثبتوا نجاحهم ونجاحه في قدرته على تربية الأبناء تربية صحيحة وقائمة على أسس دينية وأخلاقية تقوم على الاحترام والطاعة وتقدير الصغير للكبير... وقد عبروا عن ذلك بنسبة ٩٣,٥%، إذ نجد المبحوثين الشباب متمسكين بأسلوب آباءهم نظرا للتمسك والتعدي في المعاملة بين الأبناء اتجاه الآباء في الأسرة الحديثة باسم الحرية الفردية والتحضر والتطور الذي أتلّف بعض المفاهيم كالاحترام والتقدير، وهذه القيم تحملها الطبقة الاجتماعية الدنيا مقارنة بالطبقة الاجتماعية العليا، وبالمقابل نجد أن الذين يفضلون التعامل مع الأبناء بغير أسلوب الآباء لأنه لا يقوم على الحوار زد إلى ذلك أن كل حيل يحمل ثقافة وقيم تختلف عن ثقافة وقيم الجيل الذي سبقه، لذلك لا يتعامل المبحوث بأسلوب ما تربي عليه، وهذا الموقف يحمله المبحوثون الذين يحملون قيم تمثل قيم الطبقة الاجتماعية العليا وأصحاب المستوى التعليمي العالي، والأصل الجغرافي الحضري.

نستنتج أن هناك تغير في علاقة الآباء والأبناء فلم تعد تحكم هذه العلاقة القيم التقليدية، بل أصبحت هناك قيم جديدة وحديثة تنظم الحياة الأسرية، تقوم على الحوار والتوجيه والمساواة، والتحرر من التقيد والتسلط والسيطرة، والعادات التي كانت تميز الذكر على الأنثى.

الفصل الرابع: التلفزيون وقيم الحداثة: من خلال نتائج جداول الفرضية يتضح أن البرامج المفضلة لدى المبحوثين هي البرامج الدينية ثم الثقافية فالاجتماعية والسياسية ويختلف التفضيل بين البرامج باختلاف الجنس والسن والدخل، إذ نجد المبحوثين الذكور يهتمون أكثر بالبرامج السياسية لاسيما الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية العليا أما الإناث فيفضلن ما يفيدهن في حياتهن الأسرية لذلك يفضلن البرامج الدينية والثقافية وخاصة اللواتي سنهن كبير ومستواهن التعليمي منخفض وذلك بنسبة ٤٦,٠%، وهذا ما يدفع المبحوثين لمتابعة القنوات العربية والمحلية أكثر من القنوات الغربية وذلك بنسبة ٨٤,٩٪ وهذا باختلاف جنسهم وسنهم وأصلهم الجغرافي إلا أن نجد من المبحوثين الذين يفضلون القنوات الغربية مستواهم التعليمي عالي وسنهم صغير (شباب) وينتمون إلى الطبقة العليا وهذا يبين ميل الشباب إلى الانفتاح على الثقافات الغربية والعالم الخارجي ويرجع أسباب التفضيل بين القنوات إلى عوامل عديدة، إذ نجد أن المبحوثين يسعون إلى اكتساب الثقافة من خلال الحصص التلفزيونية، فيعتبرونها وسيلة تعليمية بطريقة غير مباشرة ولأن القنوات المحلية

والعربية تبث برامج تحمل قيم الحياء والحشمة التي تربي عليها المبحوثين عكس القنوات الغربية التي تبث برامج بدون حياء وهذا ما يناقض القيم التقليدية للأسرة. كما تلعب اللغة المعيار الأهم في اختيار القنوات، إذ نجد نسبة الذين مستواهم التعليمي منخفض وسنهم كبير يفضلون القنوات المحلية والعربية لمصادقة المعلومات التي تبثها حول الثقافات والحضارات العربية.

و لأن هناك قنوات فضائية عربية وغربية تحمل مختلف القيم والأفكار، فنلاحظ أن أغلبية المبحوثين يشاهدون التلفزيون مع الأبناء بشكل مستمر أو متقطع وهذا باختلاف سنهم وجنسهم وأصلهم الجغرافي ومستواهم التعليمي وذلك بنسبة ٩٢.٣% فيبعد عودة الأبناء من المدرسة والآباء من العمل يجتمعون سويا أمام التلفاز ليلا لمشاهدة البرامج التي يفضلونها للتخفيف من أعباء وتعب النهار، فبذلك يتضح أن المبحوثين يحددون بأنفسهم ما يشاهده الأبناء وهذا ما تثبتته النتائج، حيث بلغت النسبة ٨١% مقابل ١٦% فقط من يمنحون للأبناء حرية اختيار البرامج ومشاهدتها بشكل فردي عادة وهذا يظهر خاصة عند المبحوثين الذين يفوق سنهم ٥١ سنة ومستواهم التعليمي منخفض لأنهم لا يدركون ما يبثه التلفزيون من سموم وأخطار على النفس والعقل والأخلاق وهذا ما يبينه الفصل السابع في الباب النظري، ويختلف تحديد البرامج للأبناء باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فكلما كانت الطبقة الاجتماعية منخفضة زادت نسبة الذين لا يراقبون أبنائهم فيما يشاهدونه والعكس صحيح.

وبما أن التلفزيون وسيلة للتنشئة الاجتماعية والسياسية، فهي تسعى إلى غرس قيم وأفكار في الجمهور وتتحدد طبيعة القيم بتحديد الجهة والهدف الذي يسعى إليه مالكوه، ولأن أغلب القنوات الفضائية وأكثرها تأثيرا وجذبا للشباب، فنجد أغلبية المبحوثين يؤكدون أن القيم التي تبثها تلك القنوات من خلال برامجها قيم تخالف الدين الإسلامي وتناقض الحشمة والتي هي سمة الفرد العربي المسلم وذلك بنسبة ٦٣.٧% و ٢٥.٦% هي نسبة الذين يعتبرون أنها قيم حضارية تعمل على تحضر الأسرة وتطورها ومواكبتها لما يحدث في العالم من تطورات اقتصادية وتكنولوجية وثقافية، ويختلف موقف المبحوثين باختلاف سنهم ومستواهم التعليمي، إذ كلما ارتفع سن المبحوثين زادت نسبتهم في اعتبار القيم التلفزيونية قيم تعارض الدين والحشمة من خلال ما يبثه من برامجها المخلة بالأدب والحياء من رسوم متحركة إلى أفلام ومسلسلات هدامة للذوق العام للأسرة والمجتمع وهذا ما يرفضه كل محافظ على قيمه وأخلاقه وأعرافه وبالمقابل نجد أن المبحوثين الأصغر سنا هم الأكثر تقبلا للقيم التلفزيونية التي تعبر عن قيم التطور والازدهار والمدنية التي وصل إليها الغرب والتي ينبغي أن نواكبها في مجالات عدة ثقافية واجتماعية وسياسية من خلال قيم المساواة والحرية واثبات الذات والرياح السريع والوصول إلى الأهداف بمختلف الطرق وهي كلها نظريات غربية وليدة بيئتها وظروفها المخالفة والمتعارضة أحيانا مع الظروف والبيئة العربية الإسلامية ولكن هناك حقيقة قيم إيجابية يمكن أن نأخذها: منها احترام الوقت وخصوصية الغير والملكية الخاصة وحرية الرأي وهذا ما لا يدركه أصحاب المستوى التعليمي المنخفض لذلك يرفضونها بشدة جملة وتفصيلا خاصة الأميين منهم بنسبة ٤٠.٧% وهذا باختلاف الأصل الجغرافي للمبحوثين والطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

ورغم ذلك لم يحدد المبحوثين الآثار التي يتركها التلفزيون على العلاقات الأسرية، إدراكا منهم أنه لم يرق إلى أن يمس بالعلاقات الأسرية فهي متماسكة ومحفوظة على بنيتها الداخلية لأنها قائمة على أساس ديني واجتماعي متين.

أما الذين أجابوا بأن العلاقات الأسرية تأثرت بفعل البرامج التلفزيونية فتأثرت العلاقات بين الآباء والأبناء وعلاقة الزوج بالزوجة وذلك بنسبة كبيرة إذ أن الذين مستواهم التعليمي منخفض تأثرت علاقتهم مع الأبناء أما الذين مستواهم عالي فلقد تأثرت علاقات الزوجية وهذا عند المبحوثين الذين سنهم يتراوح بين (٣٥٢) سنة وهم الأسرة حديثة النشأة. ولقد

تأثرت الأسر ذات الأصل الحضري أكثر من الأسر ذات الأصل الريفي المحافظة على قيمها وثقافتها باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

إلا أن طبيعة التأثير تختلف بنسبة كبيرة من المبحوثين الذين يعتبرون أن للتلفزيون أثر إيجابي أكثر منه سلبي وذلك بنسبة ٤٤.٦% وهذا باختلاف جنسهم. ويؤثر الأصل الجغرافي والمستوى التعليمي في موقف المبحوثين، حيث نجد أن المبحوثين من الأصل الجغرافي الريفي ومستواهم التعليمي منخفض يؤكدون إيجابية التأثير على عكس الحضريين والذين مستواهم التعليمي مرتفع يؤكدون سلبية التأثير باختلاف الدخل للمبحوثين، وتتمثل إيجابية التأثير في تحضر الأسرة وتفتحها وذلك بنسبة ٦١.٤% أما سلبية التأثير فتتمثل في تفسخ الأسرة وتفككها وذلك بنسبة ٣١.٥% كما يؤثر السن والمستوى التعليمي في موقف المبحوثين إذ أنه كلما انخفض سن المبحوثين ومستواهم التعليمي زادت نسبة الذين يعتبرون التلفزيون وسيلة حضارية تعمل على تفتح الأسرة وربطها بالعالم الخارجي وكلما ارتفع سن المبحوثين وارتفع مستواهم التعليمي زادت نسبتهم في اعتباره وسيلة تعمل على تفكك العلاقات الأسرية وتفسخ قيمها التقليدية التي نشأوا عليها ويسعون إلى تمريرها لأبنائهم الذين تمسكوا بقيم جديدة تخالف قيمهم وقد تعارضها وتناقضها لأنها وليدة مجتمع وقيم وثقافة تختلف عن قيم وثقافة المجتمعات العربية المسلمة.

ولأن التلفزيون أصبح يمارس دور المؤسسات الثقافية والاجتماعية في نشر القيم والأفكار الثقافية ومختلف الأنماط السلوكية، عده المبحوثين سلاح ذو حدين يبني ويطور الأفراد والمجتمعات إذا أحسن استخدامه وحددت برامجه الهادفة للمشاهدة، ويهدم ويدمر كل ما بنته الأسرة في أبنائها إذا سمحت لتلك القيم الدخول إليها وعدم مراقبة الأبناء وتوجيههم لأخذ ما يمكن الاستفادة منه كقيم التطور التكنولوجي والاقتصادي ورفض القيم السلبية التي تهدم الشخصية العربية وتعدد هويتها وثقافتها من خلال العولمة التي يمارسها التلفزيون. وتؤثر البيئة والمحيط في موقف المبحوثين إذ نجد المبحوثين من الأصل الريفي يعتبرونه سلاح ذو حدين أكثر من الحضريين وبالمقابل نجد أن المبحوثين من الأصل الحضري يعتبرونه وسيلة لبث القيم في بعض الأحيان ومن خلال بعض البرامج الهادفة كما بينت النتائج أن المبحوثين الذين ينتمون إلى الطبقة الدنيا يؤكدون أكثر من غيرهم على أن التلفزيون ليس وسيلة ترفيهية فحسب بل وسيلة تثقيفية وتربوية أيضا من خلاله تتحضر الأسرة وتتطور وتنتفع على العالم الخارجي، فهو وسيلة للتعليم غير المباشر، أما الذين ينتمون إلى الطبقة العليا فيؤكدون ازدواجية القيم في التلفزيون فهو يحمل قيم إيجابية وسلبية فيحذر المشاهد لما يتلقاه حتى لا يذوب كاملا في فكر وثقافة مالك القناة أو مخرج الرسالة الإعلامية.

إذن ساهم التلفزيون في نشر القيم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تعمل على تنمية الفكر وتطوير الأسرة والمجتمع وتحضرها، كما أنها تمرر من خلال مختلف برامجها قيما تخالف ما نشأ عليه المبحوثين في أسرهم التقليدية كالحشمة والعفة والتعاون والاحترام واستبدالها بمفاهيم كالديمقراطية والحرية وحق المرأة وتحررها وإثبات الذات وغيرها من المفاهيم البراقة في مظهرها والسامة في مضمونها.



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2017

ISSN 2311-5181