جامعة، بسكرة، الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة -بسكرة -الجزائر

العدد: 11

ذو القعدة 1435هـ/ سبتمبر 2014م

I.S.S.N :2253-0347

رقم الإيداع القانوني: 2012-1695

أنجز بمطبعة جامعة محمد خيضر بسكرة

ص.ب 145 ق.ر بسكرة 07000 الجزائر

مجلة

علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

العدد **11** : **ذو القعدة** 1435**هـ/ سبتمبر** 2014**م**

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير أ.د عبد الرحمان برقوق إلى :

ص.ب 145 **ق.ر.بسكرة** 07000 **الجزائر**

الهاتف/ الفاكس: 0021333501260

البريدالالكتروني: revue.fshs@univ-biskra.dz

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قواعد النشر:

- تنشر مجلة "**علوم الإنسان والمجتمع**" الأبحاث والدراسات العلمية والفكرية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية وفقا للشروط التالية:
- تقدم المقالات مطبوعة على الورق في نسختين وفي حدود 15 صفحة بصفحات المجلة، مصحوبة بقرص مضغوط وفق برنامج « Microsoft Word » بالنسقين العادي و RTF.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال، اسم الباحث ورتبته العلمية المؤسسة التابع لها(قسم، كلية وجامعة)، الهاتف والفاكس، العنوان الالكتروني وملخصين للموضوع في حدود مأتي كلمة أو ثمانية سطور أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين الأخريين على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية .
- تكتب المادة العلمية العربية بخط من نوع Simlified Arabic مقاسه 12 بمسافة 21 نقطة بين الأسطر، العنوان الرئيسي Simplified Arabic 14 Gras، العناوين الفرعية Simplified Arabic

12Gras، أما الفرنسية أوالانكليزية فتقدم بخط من نوع Times New Roman مقاسه 12.

- هوامش الصفحة تكون كما يلي: أعلى 02، أسفل 02، يمين 02، يسار 02، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25، حجم الورقة مخصص(x1623,5).
- تضبط الجداول والأشكال مرقمة ومعنونة وفقا لهوامش الصفحة الآنفة الذكر، و يستحسن أن تعد بالطريقة الآلية أي بالبرامج المخصصة لها.
- يرقم التهميش والإحالات بطريقة آلية« Note de fin » على أن تعرض في نهاية المقال بالترتيب التالي: المؤلف: عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، البلد، السنة، الطبعة والصفحة.
- المقالات المرسلة إلى المجلة لا ترجع إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- المقالات المنشورة في هذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
- يحق لهيئة تحريرالمجلة إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- كل مقال لا تتوفر فيه هذه الشروط لا ينشر مهما كانت قيمته العلمية.
- يرسل المقال في قرص مرن مرفقا بنسختين مطبوعتين إلى عنوان الجامعة و البريد الإلكتروني على:

revue.fshs@univ-biskra.dz

المادة التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة تعنى بالدراسات الاجتماعية والنفسية و الاعلامية والتاريخية

باللغة العربية واللغات الأجنبية

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د بلقاسم سلاطنية مدير جامعة بسكرة

رئيس التحرير

أ.د عبد الرحمان برقوق: عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

هيئة التحرير

أ.د عبد العالي دبلة

أ.د علـــــي آجقو

أ.د نور الدين زمام

د. عبيدة صبطي

د.داود جفافلة

إعداد وإخراج

د. عبيدة صبطي

الهيئة العلمية

أ.د/ سلاطنية بلقاسم، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د / علي آجقو، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د / زمام نور الدين، جامعة بسكرة، الجزائر	أ.د/ عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د / نصر الدين جابر، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د/ الطاهر إبراهيمي، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د / حسان الجيلاني، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د / عبد العزيز علي الخزاعي، جامعة الأردن
أ.د /ديديي لوساوت، جامعة باريس 8 ، فرنسا	أ.د / عبد الرزاق الدليمي، جامعة البترا، الأردن، عمان
أ.د / محمد المري نحمد اسماعيل خليل، جامعة الزقازيق، مصر	أ.د/ فريد الماسوي، جامعة باريس 8، فرنسا
أ.د / دحو فغرور، جامعة وهران ، الجزائر	أ.د / علي قوادرية، جامعة سكيكدة ، الجزائر
أ.د / ميلود سفاري، جامعة سطيف ، الجزائر	أ.د/ الحايس عبد الوهاب جودة، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان
أ.د / مـــراد بوطبـــة ، جامعة أم البواقي	أ.د/ أشرف صالح محمد سيد، جامعة ابن رشد، هولندا
أ.د/ عبد الحميد جفال، جامعة عنابة ، الجزائر	أ.د/ رشيد حمدوش، جامعة الجزائر2
أ.د/ الهاشمي مقراني، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر	أ.د / معن خليل العمر، جامعة سيدني، استراليا
أ..د / ابراهيم بلعادي، جامعة قالمة ، الجزائر	د / صالح محمد حميد، جامعة الصنعاء، اليمن.
أ.د/ نور الدين تاوريرت، جامعة بسكرة ، الجزائر	د/ سعيد العبدولي، جامعة قرطاج، تونس
د/ فكري متولي، جامعة الشقراء، المملكة العربية السعودية.	د/عفراء ابراهيم خليل إسماعيل العبيدي، جامعة بغداد، العراق.

المحتويات

	الافتتاحية	11
	الدراسات الاجتماعية	
01	الحوار كأسلوب تربوي داخل الأسرة وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي أ.د/ الطاهر إبراهيمي، أ / أسماء إبراهيمي، جامعة بسكرة، الجزائر	15
02	مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبات الاقامات الجامعية بالمسيلة أ.د/ نور الدين تاوريريت، أ/ جمال تالي ، جامعة بسكرة، جامعة المسيلة، الجزائر	39
03	التعامل مع السجناء وفق المعايير الدولية ومقارنته بقانون السجون الجزائري د/ مصطفى شريك ، جامعة سوق اهراس ، الجزائر	57
04	سلطة الذكورة وشرعيتها في الوعي النسائي، تحليل خطاب الحس المشترك د/ وسيلة بروقي، جامعة تبسة، الجزائر	97
05	أشكال التحرش الجنسي في الوسط الجامعي (دراسة حالة). أ/ لبنى يسعد، جامعة جيجل، الجزائر	111
06	وظائف المثل الشعبي في منطقة الأوراس	141

	سمية فالق، جامعة خنشلة، الجزائر	
الدراسات التاريخية والأثرية والانثروبولوجية		
07	مباني قلعة الجزائر العثمانية، (دراسة تاريخية أثرية) د/ لطيفة بورابة ، جامعة الجزائر2، الجزائر.	163
08	مقاربة أنثروبولوجية لظاهرة عالمية العائلة عبر الثقافات الإنسانية د/ مختار رحاب، جامعة المسيلة، الجزائر	193
09	الرمز عند الصوفية بين المعايشة والممارسة أ/بوغديري كمال، جامعة بسكرة، الجزائر	213
10	المصادر الغربية لتاريخ المغرب في العصر الحديث أ/ الشيخ لكحل، جامعة غرداية، الجزائر	235
الدراسات النفسية و التربوية		
11	برنامج مقترح للحد من صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء نظرية جاردنر د/ فكري لطيف متولي، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية	261
12	علاقة استراتيجيات مواجهة الضغط بدرجة الاكتئاب د/ بديعة واكلي، جامعة سطيف، الجزائر.	287
13	اثر الثقافة على الصحة النفسية د/ ماهر فرحان مرعب، جامعة قالمة، الجزائر	321

14	دور التكفل السيكولوجي في تحقيق التوافق النفسي لدى المتعايش مع فيروس السيدا أ/ بن سماعيل رحيمة ، جامعة عنابة، الجزائر	343
	الدراسات الإعلامية	
15	الانترنت (العالم الافتراضي) والعنف الرمزي د/ نعيمة رحماني، أ/ دهيمي زينب، جامعة تلمسان، الجزائر.	365
	دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية	
16	رياضة كمال الأجسام و مدى انعكاسها على ممارسة النشاط الرياضي الترويحي عند المراهقين أ/ مهدي سحساحي، جامعة باتنة، الجزائر	383
17	دوافع التحاق الطلبة الجدد بتخصص التربية البدنية والرياضية أ/ ناصر زاهوى ، جامعة بسكرة ،الجزائر	403
	الدراسات باللغة الأجنبية	
18	**Enfance Et Maltraitance** **Pr.Kerbouche Abdelhamid, Université de Constantine 02** **Dr. Boucenna Abdelwafi-Zouheir**	03
19	**Implication de La Consigne Scolaire dns L'evaluation Certificative Cas de l'épreuve de fin cycle**	21

	primaire **Miloud Gorine, Université d'Oran, Algérie**.	

الافتتاحية

نضع بين أيديكم العدد الحادي عشر من مجلة علوم الإنسان والمجتمع العلمية المحكمة، في سنتها الثالثة للسنة الجامعية 2014/ 2015 والتي تحمل في طياتها وبين صفحاتها وبين كلمات وحروف مواضيعها الخبرة البحثية الرصينة. فيها كنزُ من المعارف والمعلومات العلمية المتخصصة في المجالات: الاجتماعية والتربوية، والنفسية، والتاريخية والاثرية والإعلامية والرياضية، التي توصل إليها باحثون متميزون.

وإن مجلة علوم الإنسان والمجتمع تصدر عن يقين بأن المنهج العلمى ليس مجرد معادلات صماء تصاغ داخل المختبرات، بل منهج فكري يستطيع به الباحث أن يدرك كل ما يحدث حوله وفقا لأسلوب علمى يعتمد على الأسباب والنتائج.وأن أي موضوع في حياة الفرد والمجتمع اليومية يمكن أن يخضع للبحث العلمى من أجل المزيد من الفهم وتعميق الرؤية لفلسفة الحياة، وفهم القواعد والنواميس التي تحكم الطبيعة والوجود.

إن مجلة علوم الإنسان والمجتمع التى تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر وإداراتها حريصة جدا على إرضائكم بما تقدمه من أبحاث نتمنى أن يلاق هذا العدد الذي بين يديكم استحسانكم.ونأمل أن تنصب جهود الباحثين والباحثات في مناقشة ومقاربة الإشكالات الفكرية الكبرى المطروحة على العالم العربى، ومواكبة ما يجري من متغيرات في مرحلة حاسمة و دقيقة من تاريخ العالم العربى ضمن أفق علمى **يعتمد الحوار النقدي الموضوعي.**

وفي الأخير نتمنى أن يكون هذا العدد مفيداً للقراء والمكتبات.والله من وراء القصد وهو الهادي السبيل،،،

رئيس التحرير

البروفيسور : عبد الرحمان برقوق

الدراسات الاجتماعية

الحوار كأسلوب تربوي داخل الأسرة وعلاقته بالسلوك العدواني

لدى تلاميذ التعليم الثانوي

الأستاذ الدكتور : الطاهر إبراهيمي، جامعة بسكرة، الجزائر

الأستاذة: أسماء إبراهيمي، جامعةالمسيلة، الجزائر

الملخص:

تحاول الدراسة الحالية كشف العلاقة بين الحوار كأسلوب تربوى فى الأسرة و السلوك العدوانى لتلميذ المرحلة الثانوية من خلال عينة عشوائية، وبالاستعانة بأساليب فنية وإجراءات منهجية ملائمة بهدف جعل واقع الظاهرة العدوانية معروف. الصلة بأساليب الحوار الشائعة في الأسرة الشيء الذي من شانه ضبط تلك العلاقة على نحو وقدر يحد من السلوك العدوانى في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر ويعمل على إشاعة جو التعاون والتنافس في سبيل مردود تعليمي أجود.

Résumé:

L'étude actuel essaye de découvrir la relation entre le dialogue comme un style d'éducation dans la famille et le comportement agressif de l'étudiant de lycée par une échantillon stochastique et avec l'aide des façons technique et procédure Méthodologique dans le but de mettre la réalité de phénomène agressivité a connu d'une relation avec les modes de dialogue général dans la famille qui a déterminé cette relation pour limiter la comportement agressif dans lycées Algériens et il travail pour reprendre la coopération et la compétition pour obtenir un meilleur rendement didactique.

مقدمة:

تعد الأسرة الوحدة الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويتفاعل مع أعضائها حيث تهيئ استعداداته البيولوجية والنفسية ليصبح لبنة مستعدة لعملية التنشئة ويكتسب عن طريقها ثقافة المجتمع ونظمه فالأسرة هي الحصن الاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد لذلك استحقت أن تكون المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يتلقى فيها الفرد تنشئته وهي تقوم بوظائفها الاجتماعية، تعتمد بذلك على جملة من أساليب وطرق التفاعل والتواصل التي تكتسب بها معنى يؤسس لعلاقات ايجابية المنحى، لذلك كان نمط الحوار وطبيعته عامل يمكن أن يحدد توجهات السلوك بالنسبة للمراهقين خصوصا إذا نضرنا إلى حساسية المرحلة العمرية حيث تحدث فيها تغيرات عديدة في جوانب الشخصية مما يجعل المراهق عرضة لجملة من المشاكل الانفعالية والسلوكية من شأنها تحفيز السلوك العدواني هذا الأخير الذي يعد سلوكا سالبا لما يتركه من آثار ونتائج خطيرة على السلوك التعليمي للتلميذ وعلى مجتمع المدرسة.

1. مشكلة الدراسة:

للعلاقات الأسرية دور كبير في توطيد بناء الأسرة وتقوية تماسك أفرادها ولها تأثيرات على بناء الطفل ونموه لاستكمال نضجه وتكامله عن طريق أساليب التواصل والحوار الأسري، فالحوار يعد بمثابة الحلقة التي توصل أفراد الأسرة إلى التفاهم والانسجام أين يتسنى لكل فرد فيها التعبير عن انشغالاته ومشاعره وأفكاره ومشاكله.

فثقافة الحوار الأسري هي أسلوب الحياة السائد في مجتمع الأسرة والمعضد للحوار ويشتمل على قيمه الروحية والفكرية وقيم الأسرة السلوكية والذوقية والخلقية، وعاداتها واتجاهاتها وما يترتب عليه من إنصات وتقبل واحترام الأطراف المتحاورة، ثم إن الحوار الأسري البناء يساعد على نشأة الأبناء نشأة سوية صالحة بعيدة عن الانحراف الخلقي والسلوكي ومن خلالها تعزز ثقة

المراهق بنفسه ويتعلم كيف يتعامل مع الآخرين ، وللحوار ضوابط تجعل منه حوارا إيجابيا كالتقبل للآخر والنقاش والهدوء والرضا ....الخ في حين يكون للحوار بعدا سلبيا إذا كان يتسم بالتسلط والقسوة والعنف والإكراه فهذه المفاهيم تفسد الأسرة إذا كانت قاعدة للتعامل بين أفرادها وبالتالي يكون العنف والعدوان أسلوب تعامل أفرادها خارج الأسرة في المجتمع وفي المدرسة.

حيث ترى هورني أن أساس السلوك العدواني ينتج من علاقات الطفل بوالديه فإذا عايش الطفل الحب والحنان فسوف ينمو نموا سليما وإذا لم يحظى الطفل بذلك فينمو العدوان لدى الطفل. [1]

كما كشفت بعض الدراسات الآثار السلبية لاضطراب البيئات الأسرية على سلوك الطفل إذ تبين أن الأطفال الذين ينشئون داخل جو أسري غير مستقر يعانون مشكلات انفعالية وسلوكية واجتماعية [2]

لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث موضوع العلاقة بين الحوار كأسلوب تربوي داخل الأسرة والسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي مترجمة في تساؤل رئيس مفاده:

هل للحوار الأسري علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

تنجر عنه التساؤلات الجزئية التالية :

ـ هل توجد علاقة بين الحوار الديمقراطي داخل الأسرة والسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

ـ هل للحوار التسلطي داخل الأسرة علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

ـ هل للحوار المنمي للسلوك العدواني داخل الأسرة علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟.

2 ـ فرضيات الدراسة:

- لأسلوب الحوار داخل الأسرة علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- للحوار الديمقراطي علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- للحوار التسلطي علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- للحوار المنمي للعدوان علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

3 ـ تحديد مفاهيم الدراسة:

- **الحوار الأسري:** هو أسلوب التفاهم والتواصل بين أفراد الأسرة وطريقة للتعبير عن الآراء والأفكار والمشاعر.
- **السلوك العدواني:** يتمثل في السلوك الذي يتعدي به التلميذ المراهق على الآخرين أو على الأشياء في محيط المدرسة
- **تلميذ التعليم الثانوي:** هو التلميذ الذي يدرس في الثانوية ويتراوح عمره بين 16 / 21 سنة.

أولا الحوار الأسري:

1 ـ تعريف الحوار الأسري:

الحوار هو وسيلة من وسائل التواصل بين البشر بل و يمثل أكبر مساحة من مساحات التواصل بين البشر وبعضهم البعض، بين الأم والأب والابن والزوج والزوجة وبين الأخ وأخته وأخوه.[3]

والحوار الأسري هو التفاعل بين أفراد الأسرة عن طريق المناقشة والحديث عن كل ما يتعلق بشؤون الأسرة من أهداف ومقومات وعقبات ويتم وضع حلول لها وذلك بتبادل الأفكار والآراء الجماعية حول محاور عدة مما يؤدي إلى خلق الألفة والتواصل. (4)

ويقصد بالاتصال الأسري الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الأمان والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات وأشكال الضبط ونظام الحياة وكذلك إشباع الحاجات، وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة مما يعطي شخصية أسرية عامة حيث نقول أسرة سعيدة، أسرة قلقة، أسرة مترابطة، أسرة متصدعة (5) .

2 ـ عناصـر الحـوار:

يتفق الحوار كونه وسيلة من وسائل الاتصال مع نفس عناصر الاتصال وهي:

المرسل: وهو في حالة الحوار الشخص الذي يقوم بعملية الحوار أومن يقوم بطرح الموضوع للحوار.

المستقبل: وهو في حالة الحوار قد يكون دوره سلبي بالاستقبال فقط من المرسل أو أن يكون دوره ايجابي وهو أن يكون هو ذاته صاحب فكرة و بالتالي يلعب دور مستقبل ومرسل في ذات الوقت.

الرسالة : وهي الموضوع محل النقاش أو الحوار.

وسيلة إيصال الرسالة : وتتنوع بحسب نوع الحوار وشكله.

3 ـ أهمية الحوار داخل الأسرة:

تكمن أهمية الحوار في الأسرة في دعم النمو النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت والتحرر من كم الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق، فهو يتيح للإنسان تفريغ طاقاته ومشاعره من خلال الأساليب اللفضية الغوية التي يجد من خلالها حلولا لمشكلاته أو تعديلا لوجهات نضر سابقة، فالحوار وسيلة

بنائية علاجية تساعد في حل الكثير من المشكلات كما أنه الوسيلة المثلى لبناء جو أسري سليم يدعم نمو الأطفال.

عموما للحوار داخل الأسرة أهمية كبيرة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يساعد على مواجهة السلوكات غير السليمة داخل الأسرة مثل القهر.
- يساعد الأبناء في التخلص من الكذب خوفا من العقاب.
- يساعد الأسرة في تحسين العلاقات الاجتماعية بين أفرادها.
- يساعد الأسرة في غرس القيم السلوكات الصحيحة في نفوس الأبناء.
- يساعد في تبادل الآراء و الأفكار داخل الأسرة وذلك من خلال حوار الكبار مع الصغار واحترام آراءهم بصرف النظر عن صحة أو خطأ هذه الآراء.
- يشكل الحوار الأسري ضرورة حتمية داخل الأسرة مع سيادة عصر التكنولوجيا و العلم وتعدد أوجه النشاط البشري[6].

4. أشكال الحوار:

للحوار أشكال عديدة أهمها:

- الحوار الاعتيادي بين شخصين أو أكثر حول موضوع ما سواء كان هذا الموضوع في الشأن العام أو قضية خاصة.
- الحديث في المؤتمرات و الندوات و الصالونات بمختلف أسماءها و أشكالها.
- الحوارات المكتوبة وليست المنطوقة مثل تلك التي تحدث في منتديات الانترنت وكذلك المدونات و المقالات وغيرها من طرح الرؤى و

الأفكار ومن ثم الرد عليها كتابيا.

- البرامج الحوارية المسموع منها و المرئية وخاصة في عصر الفضائيات.
- النقاشات في ورش ولجان العمل حول قرارات ما ستتخذ لتسيير العمل أو الحلول لمشكلة ما أو رؤى إستراتيجية للمؤسسة.

6 ـ أهداف الحـوار:

يهدف الحوار في عمومه إلى:

- عرض وجهة نظر.
- إقناع الآخرين بوجهة نظر.
- إقامة الحجة و البينة على الطرف الآخر.
- معرفة ما لدى الآخرين من وجهة نظر تجاه موضوع معين.
- رد الاتهامات و الشبهات و إبطال وجهة النظر لدى الشخص الآخر[7].

ثانيا: السلوك العـدواني

1 ـ تعريف العدوان:

لغة: الظلم وتجاوز الحد.

اصطلاحا : يعرف العدوان بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسيا على شكل اهانة أو خفض قيمة أو جسميا كما انه ضرب من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق رغبة في السيطرة[8].

كما يعد العدوان من ردود الفعل الرئيسية للإحباط حيث ترتبط النوبات العدوانية وتتحرك بفعل الإحباط ويقترن العدوان دائما بانفعال الغضب فقد يستثار الفرد إذا كان هناك مثير لذلك [9].

2 ـ تصنيـف العـدوان:

توجد تصنيفات عديدة للعدوان تختلف كثيرا في طبيعتها ويرجع هذا الأمر إلى صعوبة التعريف مما جعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته المتنوعة من حيث نوعه سويا بناءا أم مرضيا هداما ومن حيث أشكاله أو صور التعبير عنه ومن حيث توجهه ضد الآخرين أو ضد الذات، فبالنسبة لتصنيف العدوان وفقا لنوعه نجد أن هناك اتفاق على وجود نوعين من العدوان، العدوان السوي والعدوان المرضي أو العدوان الحميد و العدوان المرضي كما يصنفها إيريك فروم E.From أو العدوان في جانبيه السوي البناء أو المرضي الهدام كما يرى سيجموند فرويد .S. Freuid ، فالعدوان ضروري للإنسان عندما يكون من أجل الحياة و البقاء و المحافظة على الذات وتحقيق الأهداف الفاعلة، وهو عكس ذلك إذا تحول (بـ وعي أو بـ غير وعي) إلى سلوك فتاك يسبب الأذى و الموت و الخراب سواء للإنسان أو لبيئته على حد سواء [(10)].

3 ـ الفرق بين العنف و العدوان:

المفهومان يتداخلان تداخلا كبيرا فالعدوان يعرف بطريقة تجعله يستغرق مفهوم العنف، و العنف هو صورة من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس و الصراع بين هذه الجماعات ومهما يكن الأمر فان العنف هو سلوك عدواني أي هو وليد الشعور بالعداوة، و العنف هو نهاية المطاف للسلوك العدواني ولكي نوضح العلاقة بين العنف و العدوان يكون هذا من خلال مسارين، المسار الأول من حيث شدة الفعل والمسار الثاني من حيث عامل الظهور فالعنف يكون واضح وظاهرا ولكن العدوان لم يشرط أن يكون ظاهرا ففي بعض الأحيان يكون خفيا و بالتالي فان كل عنف يعد عدوانا ولكن كل عدوان لا يعد عنفا بالضرورة [(11)].

4 ـ ديناميات العدوان:

يعد السلوك العدواني محصلة للتفاعل بين مجموعة من المتغيرات عبر

عدد من المراحل التي تحدث غالبا وفق التسلسل التالي:

أولا: العوامل المهيئة للعدوان وتشمل مجموعة المتغيرات المتصلة بالمعتدي و الضحية و السياق الثقافي و الاجتماعي المصاحب لموقف العدوان و الظروف البيئية الطبيعية السائدة.

ثانيا: تؤدي العوامل السابقة إلى استثارة قدر من التوتر يجعل الفرد أكثر قابلية للاستجابة العدوانية.

ثالثا: حين يرتفع معدل التوتر فانه في ظل وجود فئة أخرى من العوامل التي يطلق عليها العوامل المفجرة للعدوان يثير الاستجابة العدوانية.

رابعا: صدور الاستجابة العدوانية التي تكون متأثرة بالعناصر الثلاثة السابقة وتتحدد طبيعتها تبعا لعدد آخر من المتغيرات [12].

5 ـ النظريـات المفسـرة للعـدوان:

1 ـ النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية "جون واطسون "حيث اثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي [13]

2 ـ نظرية لورنس في العدوان:

أعاد عالم الأجناس Etiologist كونراد لورنس Konrad Lorenz

الاهتمام لعلم الدوافع عام (1963) وقد اشتهر لورنس بدراسته لسلوك الحيوانات وعلى الأخص الإوز، فقد افترض لورنس فريش وتينبيرغر لانجازه حول الأسس الايثولوجية للسلوك فقد افترض لورنس وجود عدة منظومات من الدوافع من ضمنها دافع العدوان، ويفترض لورنس أن الطاقة العدوانية تعمل بصورة مستمرة ومتجددة ومن هنا فانه لابد من تفريغ هذه الطاقة خلال مثيرات التفريغ كالقيام بعدوان مباشر Direct agression أو عدوان غير مباشر Sub stitute agression وإشباع الدافع العدواني أمر ليس سهلا إذ أن الحياة الاجتماعية وضرورة الانصياع لعادات وتقاليد وقوانين المجتمع تمنع الفرد من تفريغ هذه الطاقة ومن ثم فإن هذا المنع يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات في الصحة الجسمية [14] .

3 ـ النظرية البيولوجية:

السلوك العدواني من منظور المدخل البيولوجي العصبي حيث ترجع هذه النظرية سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، كما يرى أصحاب هذه النظرية أيضا اختلافا في بناء المجرمين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس، وهذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون للشراسة والعنف ,واعتمدت في ذلك على بعض الدراسات التي تمت على المجرمين من حيث التركيب التشريحي، وعدد الكروموزومات الصبغات -47) xyy) (47-xxy) ومن هذه النظريات ما اتجه إلى دراسة الهرمونات ولاحظت ارتباطا بين زيادة هرمون الذكورة Testosteroneوبين العدوان خاصة في حالة الاغتصاب الجنسي كما لوحظ أن اخصاء الحيوانات يقلل من عدوانيتها، ومنها ما اتجه إلى دراسة الناقلات العصبية حيث أن الناقلات الكاثيكولامينية catécholamine و الكولينية cholinergique يشتركان معا في إحداث العنف بينما البروتين و الجايا امينوبيوتريك G.A.E.A تثبط العدوان ولوحظ حديثا أن نقص السيروتونين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة Irritabilité وزيادة العدوان لدى الحيوانات[15].

4 ـ نظرية الإحباط:

من أشهر علماء هذه النظرية نيل ميللر Miller روبرت سبيرز Spears ماور Mawer ليونارد دوب Doop جون دولارد Dollard وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الأخرى للسلوك الإنساني وقد عرض أول صورة لهذه النظرية على فرض مؤداه أنه يوجد ارتباط بين الإحباط والعدوان، حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة لها يتمثل جوهر النظرية في الآتي:

ـ كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.

ـ كل العدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق.

حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق و المؤثر المصاحب للإحباط [16] .

5 ـ نظرية التعلم الاجتماعي:

يذهب أنصار نظرية التعلم الاجتماعي بأننا نتعلم العدوان من خلال خليط من الملاحظات و المشاهدات ومن خلال التقليد و المحاكاة ومن خلال رؤية نماذج للعدوان ومن تأثير التعزيز أو الحصول على المكافآت من جراء العدوان [17]

4 ـ إجراءات الدراسة الميدانية:

4 ـ 1 منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي في توصيف أسلوب الحوار الأسري المتعدد الأوجه وتحديد مناحي السلوكيات العدوانية بما فيها العدوان اللفظي المادي والمعنوي وكشف العلاقة المحتملة بين متغيري الموضوع: أسلوب الحوار –ا لسلوك العدواني.

4 ـ 2 عينة الدراسة:

ضمت تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية مكي مني ومتقنة رأس القرية بولاية بسكرة وبلغ عددهم 30 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 21 – 16 سنة وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية والتي تتناسب مع طبيعة البحث.

3.4 أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في :

ـ مقياس السلوك العدواني: الذي يضم 56 عبارة تقيس السلوك العدواني بأبعاده اللفظي والبدني والمعنوي .

ـ استبيان الحوار كأسلوب تربوي داخل الأسرة وعلاقته بالسلوك العدواني من إعداد الباحثة و الذي يشتمل على بيانات عامة وثلاث محاور حسب تساؤلات البحث.

4 - 4 الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام بعض الأساليب الإحصائية تمثلت في التكرارات.المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ,وكذا معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرين.

5 ـ عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

جدول رقم :(1) طبيعة الحوار داخل الأسرة

العبارة	دائما ت×س		أحيانا ت×س		أبدا ت×س		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-هل تفضل أسلوب الحوار داخل	23	69	3	6	4	4	2.63	0.01

الأسرة								
2-هل يغلب على مواضيع الحوار المواضيع الاجتماعية	16	48	5	10	9	9	2.23	0.26
3-هل يسود الحوار داخل الأسرة.	9	27	18	36	3	3	2.2	0.26
4-هل تفضل الحوار مع الأب.	14	42	5	10	11	11	2.1	0.26
5-هل تفضل الحوار مع الأم.	17	51	6	12	7	7	2	0.26
6-هل يغلب على مواضيع الحوار	10	30	10	20	10	10	2	0.25

المواضيع الدراسية.								
7-هل تفضل الحوار مع الإخوة.	6	18	14	28	10	10	1.86	0.33

من خلال الجدول رقم (1) و الذي يبين طبيعة الحوار داخل الأسرة يتضح أن أغلب المبحوثين يتفقون على أن الحوار داخل الأسرة أمر ايجابي وضروري ,فنسبة 76.6 %من أفراد العينة يفضلون أسلوب الحوار داخل الأسرة وهذا دليل أن للحوار فوائد عديدة وتأثيرات بالغة على نفسية التلاميذ المراهقين، وعلى سلوكهم يأتي بعدها مباشرة عنصر انه يغلب في أسر 53 %من أفراد العينة المواضيع الاجتماعية في الحوار ذلك أن الحوار الأسري لا يخلو من الصبغة الاجتماعية.

فالعلاقات الاجتماعية وكذا المشاكل الاجتماعية المختلفة التي تؤثر في تركيبة أفراد الأسرة تجعل من عامل الحوار الأسري ممزوج بكل ما هو اجتماعي، وهذا يدل في عمومه على وجود حوار داخل الأسرة هذا وقد عبر 30 %من أفراد العينة على وجود الحوار الدائم داخل الأسرة في حين أن 60 %من أفراد العينة يوجد الحوار داخل أسرهم لكن بصورة مرات منقطعة وليست دائمة وهذا يرجع إلى تطور الحياة وخروج المرأة للعمل فالزوج والزوجة يمضيان أغلب أوقاتهم في العمل و الأولاد في الدراسة ولا يجتمعون إلا في الليل أو في أوقات الطعام أين يكون الحديث محدد جدا ولا يشبع حاجة الأبناء في الشعور بالمؤانسة ودفء العلاقة الأسرية و الحوار بين أفراد الأسرة ولعل أسلوب الحوار مع الأب له طابعه الخاص في مجتمعنا وهذا ما عبر عنه أفراد العينة حيث 50 % من أفراد العينة يفضلون الحوار مع الأب رغبة منهم في الشعور بمتعة الحنان الأبوي الممزوج

بمشاعر الحماية و الطمأنينة و الشعور بالمساندة أما الأم فهي الأخرى لها نصيبها في رغبة أبناءها و تفضيلهم الحوار معها ,حيث عبر 56 %من أفراد العينة عن رغبتهم في الحوار مع الأم وذلك أن الأم في البيت هي الإحساس وهي المصدر الأول للطاقة النفسية و العاطفية من حنان وحب ورعاية ,وفي الأخير يأتي عنصر الحديث عن المواضيع الدراسية هو ما عبر عنه 30 %فقط من أفراد العينة يعبرون عن أن الحوار الأسري يدور دائما حول الدراسة وكل مل يتعلق بها و الجزء الباقي بصورة متقطعة أحيانا فقط و أخيرا يفضل 20 %من أفراد العينة الحوار مع الأخوة بصورة دائمة و 93 %أحيانا فقط.

جدول رقم (2) المحور الأول الحوار الديمقراطي داخل الأسرة

العبارة	دائما ت×س		أحيانا ت×س		أبدا ت×س		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-هل يصغي إليك باهتمام أثناء الحوار	12	36	18	36	0	0	2.4	0.28
2--هل تشعر بالحرية في التعبير عن أرائك أثناء الحوار	13	39	14	28	3	3	2.33	0.27
3-هل يتيح الحوار فرصة إبداء الرأي	12	36	14	28	4	4	2.26	0.26

للجميع.								
4-هل يتمخض عن النقاش رأي يحظى بالقبول.	7	21	20	40	3	3	2.13	0.26
5-هل يظهر لك خلال الحوار انك تعامل كطفل.	5	15	9	18	14	14	1.56	0.32
6-هل اللين في الحوار يجعلك تشعر بالضعف؟	4	12	10	20	16	16	1.6	0.32

من خلال الجدول الأول الذي يعكس مدى اثر الحوار الديمقراطي على السلوك العدواني للمراهق المتمدرس بالطور الثانوي حيث أظهرت استجابات 40 %من أفراد العينة انه يصغي إليهم باهتمام أثناء الحوار وهذا مراده إلى الرعاية الأسرية التي يحاط بها المراهق ,فما تتطلبه هذه المرحلة بالخصوص هو التفهم و التقبل للتغيرات الفيزيولوجية و النفسية التي تميز هذه المرحلة خصوصا من طرف الوالدين ذلك أن المراهق في هذه المرحلة يرغب في التحرر من قيود الأسرة و الشعور بالرجولة بالنسبة للذكور وعالم المرأة الناضجة بالنسبة للبنات يأتي بعد هذا العنصر مباشرة انه 43 %من أفراد العينة أنهم يشعرون بالحرية أثناء التعبير عن أرائهم وهذا ما يعكس رغبتهم في تأكيد ذواتهم و الشعور بقيمتهم ومكانتهم

كأفراد فاعلون داخل الأسرة و المحيط الاجتماعي بصفة خاصة، هذا وقد عبر أيضا 40 % من أفراد العينة عن أن النقاش أو الحوار في أسرهم يتمخض عنه رأي يحظى بالقبول وهذا أمر ايجابي خصوصا على نفسية المراهق في هذه المرحلة فشعوره بالعدالة والمساواة داخل الأسرة و الرضا أمر يدفع به إلى الشعور بنوع من الاستقرار الداخلي الذي ينعكس على سلوكه عموما وتكون استجاباته مرنة حسب الموقف وتبتعد أكثر عن مظاهر السلوك العدواني الذي يعبر عن الإحباط وعدم إشباع احتياجات النفس الاجتماعية إضافة إلى رغبة المراهق في الخروج من دائرة الطفولة فقد عبر عدد قليل فقط من أفراد العينة أي ما نسبته 16.66% مع أن الحوار داخل الأسرة يشعره بأنه يعامل كطفل، وهذا يظهر ما مدى اهتمام بعض الأسر بالمراهق واستخدام أسلوب المعاملة الفعلية معه لكي لا يتمرد وينضبط بقواعد وضوابط الأسرة .

ولعل هذا ما يسبب ثورة المراهق لعدم رضاه عن هذا الأسلوب فهو يمقته ولا يفضل أن يستخدمه الأولياء أو المربون معه ولعل هذا ما يجعل 13% من أفراد العينة يشعرون بأن الأسلوب اللين يجعلهم يشعرون بالضعف، في حين أن الأفراد الآخرون يعبرون عن عكس ذلك وهذا ما يؤكد رغبتين متناقضتين لدى المراهق وهذا ما يعكس أن اللاتوازن و التشتت في هذه المرحلة هي المميزات الأساسية له

جدول رقم (3)المحور الثاني :هل ترى أن للحوار التسلطي اثر على السلوك العدواني من خلال:

العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ت	ت×س	ت	ت×س	ت	ت×س		
1-أنهم لا يعيرونك	8	24	13	26	9	9	1.96	0.25

اهتماما أثناء الحوار								
2-استخدام أسلوب الترهيب في الحوار داخل الأسرة.	7	21	11	22	12	12	1.83	0.26
3-السيطرة في الحوار داخل الأسرة.	9	27	7	14	14	14	1.83	0.26
4-يلغي رأيك أثناء الحوار.	5	15	17	41	8	8	1.63	0.28
5-أسلوب الحوار داخل الأسرة يقوم على الضغط و الإكراه.	5	15	5	15	20	20	1.5	0.30

من خلال الجدول (3)الذي يوضح أثر الحوار التسلطي على السلوك العدواني حيث اظهر 26.6 %من أفراد العينة أن أسرهم لا تعيرهم اهتماما أثناء الحوار ولعل هذا ما يجعلهم يمتنعون على التواصل الأسري ليلجئوا إلى جماعات الرفاق أين تختلف أنماط السلوك وقد يلجئون إلى التعبير بسلوك عدواني للفت الانتباه عن حالة عدم الارتياح والرضا الذي من المفروض أن تتوفر عليه الأسرة يأتي بعد ذلك تباعا 23 %من أفراد العينة يستخدم في أسرهم أسلوب الترهيب في الحوار مما يخلق لدى المراهق نوعا من الألم النفسي ممزوج بمشاعر الإحباط الذي

يكون سببا رئيسيا في التعبير عن مطالبه بطريقة العدوان كما عبر 30 %من أفراد العينة على أن عامل السيطرة في الحوار يسود دائما أثناء الحوار في الأسرة، وهذا أيضا عامل مؤثر على المراهق ومسبب لحالة التوتر الداخلي و الضيق التي تسبب هي الأخرى بدورها سلوكات عدوانية كرد فعل مباشر لرفض هذا الأسلوب الذي لا يتقبله المراهق، إضافة إلى أن 16 % من أفراد العينة يلغى رأيهم تماما أثناء الحوار وهذا يدل على تسلط شديد الذي من شأنه أن يولد كبتا عميقا في نفسية المراهق الذي غالبا ما يرغب في التعبير اللفظي عن ما يجول في خاطره ويرغب في أن يلفت الانتباه وينال الاهتمام فهذا الإلغاء لرأيه قد يولد لديه قمعا شديدا تكون نتيجته الحتمية سلوكا انفجاريا عدوانيا معبرا عن رفض مطلق ويكون العدوان لديه في أكثر من شكل كما عبر أيضا 16% من أفراد العينة عن أن أسلوب الضغط والإكراه هوا لسائد في محتوى حوارات أسرة المراهق وهي أساليب منافية تماما لما يحتاجه المراهق وهذا ما يولد العدوان لديه .

جدول رقم:(4) هل اتسام الحوار بسلوكيات مساعدة على العدوان اثر على السلوك العدواني.

العبارة	دائما ت×س		أحيانا ت×س		أبدا ت×س		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-والداك متساهلان معك في مسالة بقاءك في البيت أم في الشارع.	5	15	14	28	11	11	1.8	0.26
2-شعورك بقلة اهتمام والديك.	5	15	12	24	13	13	1.73	0.27

3-كان والداك يعاقبانك حتى لو كان سلوكك سويا	6	18	9	18	15	15	1.7	0.27
4-كانت علاقات والداك تقوم على السيطرة و التحكم	2	6	17	34	11	11	1.7	0.26
5-كان والداك يعلمانك الدفاع عن نفسك بأسلوب العدوان.	4	12	11	22	15	15	1.63	0.28

من خلال الجدول رقم (4) الذي يلخص مدى أثر الحوار المساعد على العدوان على السلوك العدواني لدى المراهق حيث أظهر ما نسبته 16 %من أفراد العينة أن والداهم يتساهلان معهم في مسالة بقاءهم في البيت أم في الشارع وهذا يغلب خصوصا عند جنس الذكور وهي تعبر عن عدم الاهتمام و الإهمال الذي تمارسه بعض الأسر في تربية أبناءهم بحيث لا يميزون بين ما هو لائق وما هو غير لائق فيكون تعبيرهم بالعدوان كنتيجة لسوء التربية ونقص في الاستجابة الانفعالية المناسبة للموقف.يأتي بنسبة مساوية أي 16 % من أفراد العينة عبروا عن شعورهم بقلة اهتمام والديهم فهذا الإهمال الواضح يظهر في لامبالاة الوالدين بسلوكيات أبناءهم سواء أكانت سلوكات سوية أم سلوكات غير سوية .

وظيفة الأسرة هنا وظيفة بيولوجية بحتة تفتقد لعوامل الرعاية النفسية التي تتميز بالاحتواء للمراهق وتقبله و الوقوف عند نقاط التوتر و الأزمات التي قد تعترضه للتصدي لها بالأساليب الناجعة، أما هذا الإهمال فلن ينجر عنه إلا رغبة في التحرر بطرق غير ملائمة وقد يكون تعبير العدوان على رأس هذا التوجه، كما عبر 20 % من أفراد العينة على أن والديهم يعاقبونهم حتى ولو كان سلوكهم

سويا وكان العقاب هو أسلوب التواصل الغالب بالأبناء وهذا ما قد يولد مشاعر الكره لدى الأبناء في أسلوب تواصل الآباء فيكون العدوان المباشر أو غير المباشر أهم ما يعبر به المراهق وقد يلجا بعض المراهقين إلى أسلوب إيذاء الذات كنوع من العدوان الموجه نحو الذات .إضافة إلى تعبير 6 %من أفراد العينة على أن علاقات والديهم تقوم على السيطرة و التحكم وهذا الأسلوب ينتقل للطفل بالتقليد فيكون تعبيره عدواني في أغلبية الأحيان ويأتي 13 % من أفراد العينة ليعبروا عن أن والديهم علموهم الدفاع عن النفس بأسلوب عدائي فكان الطابع العالم لسلوكياتهم هو العدوان .

6. مناقشة النتائج:

الفرضية العامة : لأسلوب الحوار داخل الأسرة علاقة بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.حيث تم قياس هذه العلاقة بواسطة معامل الارتباط بيرسون (ر) حيث تم تفريغ نتائج مقياس السلوك العدواني وكذا تفريغ نتائج الاستبيان المتعلق بأسلوب الحوار داخل الأسرة وبعد جدولة النتائج ثم حساب هذه العلاقة بمعادلة بيرسون

فكانت النتيجة ر= 0.26 وهي غير دالة إحصائيا وهذا يعبر عن أن العلاقة بين أسلوب الحوار داخل الأسرة لا يرتبط مباشرة بالسلوك العدواني ذلك أن السلوك العدواني لا يتأتى بالدرجة الأولى من الحوار داخل الأسرة وإن تعدت أساليبه وأشكاله إلا أن الحوار في عمومه يوحي بالعديد من الأشياء الايجابية وخصوصا فيما يتعلق بتربية المراهقين فطبيعة المرحلة تدعى صبرا وحلما شديدين من طرف أسرة المراهق ، لأنها فترة تقلب انفعالي تصحبها حالات من التوتر و القلق الناتج عن صعوبة تحديد الهوية الشخصية، فالاستجابة العدوانية تعبر عن العديد من الحالات و الأزمات التي يعانيها المراهق في أسرته ومحيطه الاجتماعي واحتوائه ومحاورته بصورة معلنة قد يكون أنجع الأساليب.

هذا وقد كانت نتائج عينة الدراسة في مقياس السلوك العدواني تتراوح بين 10درجات كحد أدنى و 139 كأقصى درجة وأغلب أفراد العينة

يمارسون السلوك العدواني بأشكاله اللفظي و المادي إلا أن أسباب هذا السلوك متعددة العوامل منها ما يتعلق بالأسرة كأسلوب التربية ومنها ما يتعلق بالمحيط الدراسي وغيرها من العوامل إلا أنه هناك من أرجع التصرفات العدوانية للمراهق إلى أسرته بالدرجة الأولى إضافة إلى الانتماء إلى العصبة أو الشلة و اللقاء المنتظم معهم في أوقات الفراغ من العوامل الهامة المسببة للعدوانية شريطة أن تكون هذه المجموعة تسعى نحو هذه السلوكيات ، إن الحوار الديمقراطي في أسرة المراهق يساعده على التعبير عن نفسه و إبداء وجهات نظره المختلفة حول الموضوعات وتحترم أرائه وتجد قبولا مما يجعله أكثرا راحة وإشباعا لحاجاته في الحب والتقبل والاحترام ،وبالتالي يميل سلوكه إلى الاعتدال والاتزان و الهدوء، في حين أن تسلط الأسرة وشدة معاملتها للمراهقين وإهمال أرائهم وإزاحتهم من جلسات الحوار الأسرية ستخلق بالضرورة لديهم حاجة كبيرة إلى التنفيس الانفعالي في جو أسرة تنعدم فيها ثقافة الحوار واحتواء المراهق وفسح مجالات التعبير عن عالمه المليء بالصراع كل هذا سيجعله محبطا متوترا ولا يجد غير العدوانية أسلوبا كرد فعل عن تجاهل الأسرة له وإحباط دوافعه

خاتمــة:

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن الحوار الأسري ضرورة ومطلب أساسي في حياة المراهق المتمدرس للحفاظ على مستوى صحته النفسية وتوافقه الاجتماعي والدراسي، ثم إن تجسيد الأسرة لثقافة الحوار الأسري داخلها إنما يتأتى من وعي اجتماعي وحضاري يكتسي به أفرادها، فالحوار يدعم ويقوي الروابط الأسرية ويسهل لأفرادها الإفضاء بكل ما يختلج نفوسهم وما يعيق تطورهم ونموهم، ويبقى لشكل الحوار وطريقته المنتهجة في الأسرة أثرها على نفسية المراهق وسلوكه سلبا أو إيجابا، وما دام معنى الحوار الأسري يتضمن مفاهيم إيجابيه فإن أثره سيكون إيجابيا، ومفهوم السلوك العدواني بما يتضمنه من تخريب وأذى تتشابك في حدوثه عوامل عديدة تتعدى عامل الحوار

الأسري .

هوامـش البحث:

(1) محمد عيسى إسماعيل غريب الفلكاوي، الفرق في **تباعد التفاعل الأسري للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين** ،رسالة ماجستير، دولة الكويت، 2007، ص 45.

(2) بطرس حافظ بطرس، **التكيف والصحة النفسية للطفل** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص80.

(3) http : www.mdat.blogspot.com.

(4)http://www.kacnd.org.

(5) محمد بيومي خليل ، **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 12.

(6) http : www.mdat.blogspot.com.

(7) http://www.kacnd.org .

(8) حنان عبد الحميد العناني، **الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، 2001 ص 130.

(9) صالح حسن الداهري، **الشخصية و الصحة النفسية**، اربد مؤسسة حماه ودار ناظم هاشم العبيدي للنشر، الأردن، ص63.

(10) عصام عبد اللطيف العقاد، **سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد**، غريب للطباعة و النشر والتوزيع، القاهر2001، ص، ص 13-14.

(11) محمود سعيد الخولي, **العنف في مواقف الحياة نطاقات و تفاعلات**، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر و التوزيع، القاهرة 2006. ص، ص 19-20.

(12) زين العابدين درويش، **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار الفكر العربي،

القاهرة، 1984، ص331.

(13) http://www.minshawi.com/other/Fashous-htm

(14) سامر جميل رضوان، **الصحة النفسية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان 2002، ص 265.

(15) عصام عبد اللطيف العقاد، مرجع سبق ذكره، ص107.

(16) المرجع السابق، ص 113.

(17) باتريشيا ميللر، **نظريات النمو**، ترجمة محمد عوض الله سالم، دار الفكر، الأردن، 2005، ص 168.

مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الاقامات الجامعية بالمسيلة

الأستاذ الدكتور : نور الدين تاوريريت، جامعة بسكرة، الجزائر

الاستاذ: جمال تالي، جامعة جيجل ، الجزائر

الملخص:

لقد حدد الباحثون مظاهر عدة للاغتراب لدى الشباب عمومًا، والمسببات التى تقف وراء حدوث الاغتراب لدى الشباب، ولا شك أن مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعى تتداخل في التعبير عنها بين الطلبة الجامعيين كتداخل القيم التى يحملونها، وقد يدلّ سلوك ما على أكثر من مظهر للاغتراب إذ لا توجد حدود بين العناصر المكونة للمنظومة القيمية لديهم، كما لا توجد فواصل لمظاهر الاغتراب وتجلياته لدى الطلبة الجامعيين بمختلف الاقامات الجامعية في جامعة محمد بوضياف في المسيلة. فما هى مظاهر الاغتراب لدى الطلبة الجامعيين من الجنسين في الوسط الجامعي؟.

Abstract :

Researchers have identified several aspects of alienation among young people in general, and the causes behind the occurrence of alienation among young people, there is no doubt that the manifestations of alienation in the university community overlap in expression among university students; such as overlapping values that they hold. The behavior indicates that more than a manifestation of alienation, as there are no boundaries between the constituent elements of the value system they have, as there are no breaks for the manifestations of alienation and its manifestations among university students in various academic residency at the University of Mohamed Boudiaf in M'sila. What are the manifestations of alienation among university students of both genders in the university community?

مقدّمة:

لقد طغى موضوع الشباب على الساحة الفكرية والأكاديمية والإعلامية، خاصة من طرف علماء الاجتماع الذين أهملوا هذا الموضوع لفترة طويلة من الزمن.

والشباب الجامعي فئة عريضة من المجتمع الجزائري لها متطلباتها واحتياجاتها، فهي تعاني فعلا من ظاهرة الإحباط بدرجة كبيرة الى الحد الذي تؤدي به الظروف الى الحصول على ما يرغب فيه ولو بطرق غير شرعية، وما ينجم عنها من أخطار وصعوبات للشباب من جهة والمجتمع الذي يعيش فيه هذا الشباب، ولا نعتقد أن شبابنا بعيد عن هذا الوضع إذ دلت العديد من الدراسات التي أجريت حول الشباب انه يعاني من العديد من المشكلات[1].

حيث يمثل الاغتراب حالة نفسية واجتماعية يعيشها الشباب نتيجة للظروف التي يمر بها، ويعد من المشكلات التي يجب دراستها والحد من انتشارها لما لها من آثار سلبية على الفرد والمجتمع.

أولا:مشكلة الدراسة: إن الشباب الجامعي في المجتمع الجزائري يعايش عالمين متناقضين، حاملاً في شخصيته ثقافتين متباعدتين يصعب التقريب بينهما. ثقافة تراثية؛ مفعمة بقيم المواطنة والأصالة، وأخرى عولمية تغريبية تسلبه الأولى وتدفعه نحو عصرنه فردية كوكبية تعلي من شأن القيم المادية. وبين العالم الأول والعالم الثاني يقف الطالب الجامعي عاجزاً عن الوصل بين ماضيه التراثي وبين عصرنة الآخر المغتربة عنه.

ومن هنا تتضح أزمة الشباب الجامعي باعتباره يعيش حالة من الاغتراب، والتأزم في منظومة القيم لديه، وفي هذا الإطار تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل التالي:

ما هي مظاهر الاغتراب لدى طلبة الاقامات الجامعية من الجنسين بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة؟

ثانيا.منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته في الكشف عن مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي والتي تظهر لدى طلبة الاقامات الجامعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، والمنهج الوصفي التحليلي يعدّ أسلوبا من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية عن الظاهرة أو موضوع محدد، خلال فترة زمنية معلومة [2].

ثالثا:مجتمع الدراسة:

المجتمع الأصلي للدراسة يتمثل في عدد الطلبة الكلي المقيمين في مختلف الاقامات الجامعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، حيث بلغ عددهم في العام 2012(20610) طالب مقيم موزعين على الجنسين في10 إقامات جامعية.

رابعا:عينة الدراسة:

إن معرفة الباحث لطبيعة مجتمع الدراسة يعد أمرا هاما لأنه على ضوئه سيحدد عينة الدراسة وكيفية اختيارها بشكل يتناسب مع صفات مجتمع الدراسة [3].

والعدد الإجمالي للطلبة الجامعيين المقيمين في مختلف الاقامات الجامعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة يقدر ب20610طالبا وطالبة سنة 2012، حيث تم اعتماد نسبة 2.5% من كل إقامة جامعية على اعتبار القاعدة التي اقرها موريس انجرس في تحديد حجم العينة من المجتمع الأصلي في حالة ما إذا كان المجتمع كبيرا، إذ يرى انه في حالة تجاوز مجتمع الدراسة لعشرات الآلاف أو عشرات المئات من الآلاف فانه من 01% إلى 05% يكون كافيا؛ لتفادي تكرارا ظهور نفس المفردات في عينة الدراسة، وبالتالي هذا النوع من التكرار لا يفيد الباحث، ويصبح ذلك صحيحا كلما كبر حجم المجتمع الأصلي [4].

وبالتالي يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب النسبة المئوية المحددة من طرف الباحث 2.5% بالنسبة للذكور والإناث كالآتي:

الجدول رقم (01) حجم عينة الدراسة من الإناث والذكور:

	مجتمع الدراسة	نسبة المعاينة	حجم العينة
إناث	12417	%2.5	310
ذكور	8193	%2.5	204
المجموع	20610	%2.5	514

ومن خلال معطيات الجدول رقم 04 يتبين أن عينة الدراسة هي **عينة حصصية** تم سحبها وفقا لنسبة 2.5% من المقيمين بمختلف الاقامات الجامعية من مجتمع الدراسة، وتقدر بـــ:514 طالبا وطالبة يتم إجراء الدراسة الميدانية عليهم، من خلال تطبيق أداة الدراسة الرئيسية وهي الاستبيان.

خامسا:أدوات الدراسة:

أ.الملاحظة:

الملاحظة أفادتنا في التأكد من مدى صحة المعلومات التي أدلى بها المبحوثين وبين ما هو موجود حقيقة في الوسط الجامعي، وهذا لاعتبارنا بأن الملاحظة محك خارجي يمكن الاحتكام إليه في التثبت من مدى صدق البيانات [(5)].

ب.المقابلة غير المقننة:

نهدف من خلال توظيف هذه الأداة في الدراسة إلى معرفة واقع الطلبة الجامعيين في الوسط الجامعي كبيئة تربوية اجتماعية، تتكامل في دورها مع الدور الذي تقوم به الأسرة، خاصة وان فئة الطلبة تتطلب اهتمام خاص بحكم المرحلة التي يمرون بها.

ج.مقياس مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي:

قام الباحث بتصميم المقياس لقياس الاغتراب في الوسط الجامعي، حيث احتوى هذا المقياس على خمسة أبعاد، العجز، العزلة الاجتماعية، اللامعنى، التشيؤ، اللامعيارية، خصص لكل بعد 10 عبارات، وحددت الخيارات من ثلاث بدائل.والمقياس هو مكيّف على البيئة الجزائرية ومطور ومعدل من مقياس سيمان1959، ومقياس عادل الأشول، ومقياس حسن إبراهيم المحمداوي 2007 وعبد اللطيف محمد خليفة 2003.مقياس الاغتراب للشباب لإجلال يسري 2003.مقياس مشاعر ومعتقدات الاغتراب لسناء حامد زهران 2004.

صدق وثبات مقياس مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي:

تم الاعتماد على صدق المحكمين،وحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق المقياس بنفس صورته مرتين متتاليتين على عينة من الطلبة الجامعيين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار الأولى والثانية، ويسمى المعامل الناتج معامل الاستقرار، وقد طبق الباحث نفس المقياس على عينة من الطلبة الجامعيين تبلغ 70 طالبا مرتين تفصل بينهما مدة زمنية 15 يوم، ثـم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجتين بطريقة الارتباط للدرجات الخام. وقد بلغ معامل الارتباط 0.88 وهو دال عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

سادسا.أساليب المعالجة الإحصائية:

إن البيانات المجمعة مهما كانت دقتها وكميتها فإنها من دون قيمة حقيقية، إلا إذا عرضت للتحليل الدقيق الذي يساعد على تحديد الاتجاهات واستخلاص النتائج، وتفسير العلاقات السببية التي تتحكم بالظاهرة المدروسة في إطارها الاجتماعي، باستخدام الأدوات التحليلية الإحصائية والرياضية.

بعدما تم جمع بيانات الدراسة الميدانية عن طريق إجابات عينة الدراسة على عبارات المقياس وإدخال هذه البيانات بالحاسب الآلي، تمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS ver14)؛ أي الحزمة الإحصائية للعلوم

الاجتماعية، وذلك بعد ترميز البيانات الكيفية والتعبير عنها بأرقام حتى يسهل معالجتها إحصائيا.

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها اتجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون "ر" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الصدق البنائي للمقياس.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

استخدم الباحث الانحراف المعياري والذي يعتبر من أهم مقاييس التشتت " يقيس معطيات العامل المتغير في البحث، ويكون عن طريق قياس درجة انحراف المعطيات عن الوسط ".

لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد العينة عن متوسط كل عبارة فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين درجات المقياس، أما إذا كان الانحراف المعياري 1.00 فأعلى فيعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها بين درجات المقياس علما بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.

كما استخدمنا المتوسط الحسابي لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

معادلة سيبرمان –براون لتصحيح معامل الارتباط عند حساب ثبات مقياس مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي.

سابعا.عرض نتائج الدراسة:

نحاول عرض أهم ما توصلت إليه الدراسة فيما يخص الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة، ثم نقوم بعرض وتحليل مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي مع تبيان مدى انتشارها ودرجات الاغتراب بين المبحوثين.

أ.الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة:

تبيّن من خلال عرضنا للخصائص الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة، أنهم يتميزون بعدة خصائص؛ والتي تمثل عاملا مهما في تكوين شخصياتهم من خلال الخلفية الاجتماعية والانتماء الجغرافي ومتوسط أعمار أفراد عينة الدراسة، والمستوى الثقافي والاقتصادي لأسرهم وبنية هذه الأسر ووظائف أفرادها.

وقد أسفرت الدراسة الحالية على عدة سمات يتمتع بها أفراد عينة الدراسة نبرزها فيما يلي:

– تتميز عينة الدراسة بالتفوق العددي للإناث على الذكور من حيث العدد حيث بلغت نسبة الإناث 60%في حين يمثل الذكور نسبة 40%، وهذا التفاوت العددي يعكس طبيعة المجتمع الأصلي الذي أخذت منه عينة الدراسة الحالية، كما أن كل أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى فئة الشباب حيث متوسط العمر لا يزيد عن 21 سنة لكلا الجنسين، وبالطبع انتمائهم إلى مؤسسة تعليمية مثل الجامعة تستقطب فئات من هذا العمر بدرجة اكبر، وبالتالي أفراد عينة الدراسة يمرون بمرحلة مهمة تتخلها تحولات عميقة على مستوى بناء الشخصية والرغبة في تأكيد الذات

وتحقيق الاستقلالية في كل النواحي، والسعي إلى الحصول على دور اجتماعي يضمن للفرد تحقيق ذاته.

- كما أن المستوى الدراسي الذي ينتمون إليه في الجامعة هو السنة الثانية فما فوق وهذا راجع لاعتبارات وضعها الباحث بالدرجة الأولى ونسبة طلبة السنوات الأولى من مختلف التخصصات تعاملت معهم الدراسة مع بداية السداسي الثاني.
- وينتمي63% من أفراد عينة الدراسة من الجنسين إلى بيئات ريفية تنعكس على طبيعة قيمهم وتصوراتهم، وحتى على تفاعلهم مع الوسط الجامعي حيث أكدت العديد من الدراسات على دور البيئة في تنمية مختلف جوانب الشخصية، وهي تعكس طبيعة المجتمع الجزائري الذي يتركز فيه السكان في المناطق الريفية أكثر من المدن.
- ونظرا لكون أفراد عينة الدراسة من الشباب الذين يسعون إلى نيل شهادة علمية تؤهلهم الى شغل مناصب ووظائف، وبالتالي إلى ادوار اجتماعية معينة فان نسبة 93% منهم غير متزوجين، لاعتبارات عديدة منها؛ تغير نظرة الشباب نحو الزواج ، كما أنّ الزواج المبكر ارتبط كقيمة اجتماعية بالعائلة الممتدة وتراجع بتراجعها.

ب.عرض نتائج مقياس مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي:

وفي هذا الإطار نسعى الى الإجابة عن التساؤل الرئيسي الذي تمحورت حوله الدراسة وهو ماهي مظاهر الاغتراب السائدة في الوسط الجامعي بين طلبة الاقامات الجامعية بجامعة المسيلة؟

جدول رقم (02) يبن ترتيب مظاهر الاغتراب حسب المتوسط الحسابي:

محاور مقياس الاغتراب		أوافق	لا أوافق	لا ادري	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
التشيؤ	ك	359	114	41	514	**23.83**	0.93	**1**
	%	70	22	08	%100			
اللامعنى	ك	344	62	159	514	**21.72**	0.66	**2**
	%	67	12	21	%100			
العزلة الاجتماعية	ك	63	27	10	514	**20.88**	0.70	**3**
	%	324	138	52	%100			
اللامعيارية	ك	252	164	98	514	**19.25**	0.45	**4**
	%	49	32	19	%100			
العجز	ك	216	154	144	514	**17.48**	0.85	**5**
	%	42	30	28	%100			
المتوسط الحسابي العام		**20.63**		**الانحراف المعياري**		**0.71**		

إن التعبير عن مظاهر الاغتراب لدى أفراد عينة الدراسة تتداخل فيما بينها كتداخل القيم التي يحملونها، وقد يدل سلوك ما على أكثر من مظهر للاغتراب فلا توجد حدود بين القيم المكونة للمنظومة القيمية لديهم، كما لا توجد فواصل لمظاهر الاغتراب وتجلياته لدى أفراد عينة الدراسة، أما التصنيف الذي اعتمدناه في الدراسة الحالية فهو للتدليل على كل مظهر من خلال استجابات معينة ولتبيان غلبة مظهر على آخر كون أن لكل مظهر من مظاهر الاغتراب جانبين كل جانب يعبر عن شدته أو ضعفه لدى أفراد عينة الدراسة.

1.التشيؤ:

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن التشيؤ يتجلى لدى أفراد عينة الدراسة كأكثر مظاهر الاغتراب شيوعا بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين حسب قيمة المتوسط الحسابي والذي بلغ 23.83، ومرد ذلك أن القيم التي يحملها أفراد عينة الدراسة هي قيم مادية أكثر منها قيم أخلاقية أو روحية.

فالمجتمع الجزائري وفي ظل اقتصاد السوق والتحولات التي انجرت عنه ظهرت وظائف جديدة وأثرياء جدد أصبح ينظر إليهم المجتمع كأفراد نجحوا في استغلال الفرص التي أتيحت لهم، وعليه ارتبطت هذه التحولات والممارسات بقيم جديدة في المجتمع الجزائري.

وتوصلت الدراسة الى أن 75% من الجنسين يوافقون على محتوى العبارة أن إنسان اليوم تحول الى سلعة أو مادة، وكأنه تجرد من إنسانيته وكينونته، فقد قيمته ومشاعره وإحساسه بالآخرين، ولعل هذا المستوى من الاستجابات يعكس القهر والتشيؤ الذي يعيشه الطالب الجامعي في ظل ما يراه من مظاهر مادية تسيطر على أفراد المجتمع، وانجذابهم الى تقدير صاحب المال وما يملكه من منتجات، كما يرون انه بالمادة تحقق كل شيء خاصة بالنسبة للذكور، فهل حقيقة المادة تحقق كل شيء؟

لقد تنمطت الحياة الاجتماعية واختزلت في بعض الأشياء المادية وأصبح نموذج الإنسان الغربي نموذجا يحتذى به، امتلاك سيارة ، بيت مستقل ووظيفة، ومع أنها حق مشروع لكل فرد في المجتمع؛ إن كانت بالسبل المشروعة وطرق الكسب الشريف المتعارف عليها اجتماعيا، وليس بالفساد والرشوة والسرقة والاختلاس..وغيرها من المظاهر التي تفشت في المجتمع الجزائري، لان السعي وراء كسب المال وبكل الطرق لا يحقق للمجتمع استقراره ولا يضمن حق أفراده، وتعم الفوضى والظلم، وهو ما يعجل في انهيار المنظومة القيمية لتحل محلها قيما بديلة تبرر ما كان غير مشروع وتجعله مقبولا اجتماعيا الى حد ما، وهو ما يعزز

اللامعيارية والتشيؤ في المجتمع، ويصبح أفراده وكأنهم يتحركون آليا لا مشاعر لهم، ولا هَمّ لهم غير جني المال، لأنّ قيمتهم بما يملكون لا بما يحسّون به ويفكّرون فيه.

2.اللامعنى:

يتبين من الجدول أعلاه أن اللامعنى كمظهر من مظاهر الاغتراب يحتل المرتبة الثانية على ترتيب المقياس حيث بلغ المتوسط الحسابي 21,72، ويظهر حين يفتقد الفرد القدرة على التنبؤ بأفعاله المستقبلية، ويموت فيه الطموح والسعي الى تحقيق تلك الأهداف ويفتقد الرغبة في القيام بأشياء يمكنها أن تساعده في ذلك، كعدم الاهتمام بالدراسة وافتقاد الانتماء الى الوسط الجامعي، بذلك لا يملك معنى لما يقوم به في الحاضر، خاصة في ظل التأسي بنماذج اجتماعية ربما يرى أنها حققت النجاح والأهداف التي يسعى إليها في وقت قصير وبدون مواصلتهم للدراسة أو الاهتمام بها، وتوجد أمثلة كثيرة في المجتمع الجزائري من أولئك الفاشلين دراسيا الذين يشغلون مناصب ومراكز مهمة في مختلف المؤسسات، أو ممن يملكون رؤوس الأموال.

حيث يرى اغلب أفراد عينة الدراسة انه من المهم الحصول على شهادة ومواصلة الدراسات العليا إن أمكن، لكن حسبهم النجاح في الدراسة أو النجاح في الحصول على شهادة، لا يعني النجاح في ضمان المستقبل أو في الحصول على وظيفة، في ظل المعطيات الحالية السائدة في المجتمع الجزائري والتي تتميز بتزايد اعداد خريجي الجامعات وقلة فرص العمل.

ويمكن أن نضيف ملاحظة مفادها أنه يتكرس لدى المبحوثين من الجنسين نزعة سلبية في الوسط الجامعي من حيث المشاركة والتفاعل مع مختلف الأنشطة والفعاليات التي تنظّم من فترة لأخرى، كما أن اغلبهم لا ينخرطون في مختلف التنظيمات الطلابية والثقافية والرياضية، إنهم في واقع الأمر منغلقون على أنفسهم أو على جماعتهم المرجعية التي تكون في الأغلب تعكس انتمائهم الى وسط ريفي أو حضري معين، إنهم يختصرون الحياة الجامعية في ثالوث ممل وروتيني يمتد من

الإقامة الجامعية الى قاعات الدراسة الى البيت، ولعل هذا ما يفسر حالات الملل والروتين التي عبر عنها المبحوثون في أكثر من مرة أثناء إعداد هذه الدراسة.

كما أن الاهتمام بالدراسة الجامعية لدى المبحوثين فقد قيمته مقارنة بنتائج الدراسات السابقة، إذ يعتبرون أن الدراسة الجامعية ليست خيارا بالنسبة لهم، بقدرما هي ضرورة أملتها عليهم معطيات التوظيف وسوق العمل في الجزائر، ويشير البعض منهم؛ لو حصلوا على فرص عمل مناسبة لما التحقوا بالجامعة، فهم غير راضين عن انتمائهم للوسط الجامعي بالمعطيات الحالية، إن التركيز على الشهادة الجامعية وما يرجوه الطالب من المرحلة الجامعية بعد نهايتها، هو في حد ذاته تكريس للاّمعنى والشعور بالاغتراب، إذ ما جدوى الجد والكد من اجل الحصول على شهادة وفي النهاية الطالب نفسه مشروع بطال.

3.العزلة الاجتماعية:

تأتي في المركز الثالث من حيث درجات الاستجابة على المقياس من قبل المبحوثين بمتوسط حسابي قدره 20,88، ونشير الى أن انتقال الفرد من أسرته ومن بيئته الاجتماعية التي نشأ وتربى فيها الى الوسط الجامعي قد تصاحبه تغيرات واضطرابات نفسية وانفعالية تظهر على الطالب في عدم تكيفه مع الوسط الجامعي، نظرا لما توفره الأسرة من اشباعات واهتمام ورعاية، على عكس الوسط الجامعي الذي يجعل الطالب يتمتع بنوع من الحرية والاستقلالية والاعتماد على النفس.

غير أن هذه الحالة عادة ما تكون ظرفية وعابرة بمجرد تكيف الطالب مع متطلبات الوسط الجامعي، لكن هناك من الطلبة لا يستطيع تجاوز المرحلة ولا يحقق التكيف بسهولة، ويعيش حالة من الشعور بعدم الثقة في الآخرين ويجد صعوبات في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويعيش المرحلة الجامعية في ثالوث مغلق، متنقلا من حجرات الدراسة الى الإقامة الجامعية الى الوسط الأسري الذي ينتمي إليه، وتظهر عليه بعض الاضطرابات السلوكية في الجامعة والتي بينا

بعضها في الدراسة الحالية كالغش في الامتحانات والعنف وغيرها من مظاهر، كما تظهر عليه هذه الاضطرابات في الإقامة الجامعية في شكل مقاطعته لمختلف النشاطات أو في تخريبه للمتلكات وإتلافها.

وتبين من خلال مناقشة محور العزلة الاجتماعية وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، أن العلاقات الاجتماعية في الوسط الجامعي ميدان الدراسة تتميز بكثافة التفاعل الاجتماعي بين الجنس نفسه، وبدرجة اقل بين الجنسين حيث تتسم بالحذر وعدم الثقة، إذ تعمل القيم الأسرية على تعزيز هذا الاتجاه، كما يتسم بعض المبحوثين من الجنسين بعدم تفاعلهم مع الوسط الجامعي من خلال عدم المشاركة في مختلف الفعاليات والنشاطات التي تنظم في الوسط الجامعي وعلى مستوى الاقامات، تحت مبررات متعددة غير أن النشاطات الرياضية تستقطب الاهتمام، أما الحفلات الفنية فعادة ما تكون سببا في الصراع بين الطلبة والتنظيمات التي ينتمون إليها بين رافض لها وساع الى إقامتها.

وتجدر الإشارة الى أن الاقامات الجامعية أو حتى الجامعة لم تعد تضم طلبة من ولايات مختلفة، وبيئات جغرافية متنوعة من الجزائر تعكس تنوع الثقافات الفرعية والاختلاف في العادات والتقاليد كما في السابق؛ حيث ونظرا للتوسع في فتح الجامعات وعلى مستوى كل ولاية وفتح اغلب التخصصات فيها أصبحت الجامعة تضم طلبة من الولاية نفسها والبعض من ولايات مجاورة ما عدا بعض التخصصات، وعليه نلاحظ في نهاية الأسبوع الاقامات الجامعية شبه خالية من الطلبة لقربها النسبي من مقر الإقامة، وهي بذلك لا تتيح لهم التفاعل مع مختلف النشاطات والمشاركة فيها، وتقل درجة تأثير الوسط الجامعي في الطلبة وتجعلهم أكثر تعلقا بالقيم التي يحملونها من الوسط الذي نشئوا فيه.

ولاحظنا في الدراسة الحالية أن الأسرة وجماعة الأصدقاء هي أكثر دوائر الانتماء للمبحوثين، وهم أكثر تعلقا بأسرهم مع أن الوسط الجامعي يعد ميدانا خصبا لتكوين الصداقات والانخراط في الجماعات والتنظيمات، ومع ما يوفره الوسط الجامعي من حرية واستقلالية إلا أن اختيار الفرد لأصدقاء أو جماعة معينة

يتم وفق شروط وضوابط محددة، قد لا تختلف عن تلك التي تتم بها خارج الجامعة، وقد تكون الجماعة التي يختارها الفرد هي نفسها منعزلة اجتماعيا منغلقة على نفسها لا تتيح لأفرادها التفاعل مع المجتمع وأفراده مع مختلف الأحداث في الوسط الجامعي.

4.اللامعيارية:

فيما يخص اللامعيارية كمظهر من مظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي فهي تحتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي يقدر بـــ: 19,25 تبين أن اغلب أفراد عينة الدراسة تنتشر بينهم اللامعيارية سواء من خلال القيم التي يحملونها أو من خلال التصرفات التي يقومون بها، فحقيقة لاحظنا وجود ازدواجية بين ما يعتقده الطالب وما يقوم به من سلوك وما يطرحه من أفكار، وكمثال توصلت الدراسة الى أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة يمارسون الغش في الامتحانات، ويطورون أساليبه باستعمال التكنولوجيا الحديثة، وفي نفس الوقت يقرون بان الغش سلوك غير مرغوب فيه اجتماعيا بل ومحرم دينيا، غير انه يتم تطويع قيمة الغش اجتماعيا عن طريق استعمال بعض المقولات التي يتداولها الطلبة في الوسط الجامعي تحفز على الغش وتبرره لتجعله عملا مشروعا أو حتى حقا للطالب.

ويقر أكثر من 60% من أفراد عينة الدراسة أنهم يتماشون مع الموضة وروح العصر لباسا ومظهرا، وحتى سلوكا ولا يبالون بآراء الناس أو بالقيم التي يحددها المجتمع والتي في اغلب الأحيان تتعارض مع بعض المظاهر السلوكية وقصات الشعر الغريبة. إن لبس الفرد وترتيبه لهيئته يُمثِّل باباً مُهماً ينبغي الاهتمام به ووضع المُصنّفات التي تُعالج أحكامه. ويتصل موضوع اللباس وحُسن الهيئة اتصالاً وثيقاً بالقيم الأخلاقية التي ينادي بها المجتمع، لاسيما أن الاهتمام به يمثل مظهراً حضارياً ودينياً وأدبياً يعكس وعي الأمة واستعدادها لتنهل من مُعطيات الحضارة البشرية دون تفريطها في تراثها وقيمها الراسخة.

من الواضح تأثر أفراد عينة الدراسة بالإطار الاجتماعي الذي ينتمون إليه، فكيف نفسر الغش في الامتحانات وروح الاعتمادية السائدة لديهم، فأي معنى للنجاح الذي يكون طريقه الغش؟ وكأن الغاية تبرر الوسيلة، أليس للقيم الاقتصادية والمادية المسيطرة على النسق القيمي للمبحوثين دور في تعزيز هذا الاعتقاد؟ خاصة في ظل تراجع مكانة العلم والمعلم وطالب العلم في المجتمع الجزائري، إذ وإلى وقت قريب كان يحظى بمكانة مرموقة في المجتمع الجزائري، ألم يكن الناجح دراسيا هو بالضرورة ناجح اجتماعيا؟ لكن وفي ظل التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي عرفها المجتمع الجزائري، أصبح الناجح اجتماعيا من يملك المال حتى وان كان لا يعرف كتابة اسمه.

إن قلة الاعتبار الاجتماعي لمكانة المعلم والمتعلم والإطار الجامعي وما ينتظر منه من ادوار، هي التي جعلت أصحاب المال يملكون هذا النجاح ويحتكرون بريقه اجتماعيا.

5. العجز:

يأتي محور العجز في آخر الترتيب من حيث درجات الاستجابة لدى المبحوثين بمتوسط حسابي قدره 17,48، ويكشف العجز عن فهم التغيرات التي تحدث في المجتمع الجزائري، وعدم الاستقرار على رأي معين والنظر الى الأحداث وكأنها متسارعة ولا تتيح للفرد وقتا كافيا لتحليلها وفهمها، خاصة وان الدراسة الميدانية تزامنت مع أحداث داخلية وخارجية جد معقدة كأحداث الربيع العربي وأزمة دول الساحل الإفريقي، كما تبين أن الإناث لا يبدون اهتماما بالأوضاع السياسية وهن أكثر حفاظا على القيم المستقاة من خلال التنشئة الأسرية أو من المراحل التي سبقت الجامعة.

كما أن أعلى نسبة استجابة بين أفراد عينة الدراسة جاءت حول عبارة مشكلات الحياة اكبر من طاقتي حيث يتفق أكثر من نصف المبحوثين ومن الجنسين على أن ضغوطات الحياة وما تمليه عليهم التزاماتهم وواجباتهم تقابلها واجبات والتزامات في الجامعة والتقيد بالدراسة والنجاح فيها وهذا بدوره يشكل ضغطا

على الطالب الجامعي، وربما هذا ما يفسر حالات الإضرابات المتكررة في الجامعة والتي تطالب برفع نسبة النجاح في الماستر لينال اكبر عدد من الطلبة حظهم من الدراسات العليا دونما الحاجة للكد والاجتهاد من اجل الحصول على معدل أو ترتيب جيد على الدفعة.

ويتميز أفراد عينة الدراسة بالاعتمادية وعدم الاستقلالية عن أسرهم، وهو ما يفسر عدم تكيف بعضهم مع متطلبات الوسط الجامعي وما تقتضيه الحياة في الإقامة الجامعية، حيث بيّنوا أنهم أكثر ارتباطا بأسرهم حينما يكونون بالإقامة الجامعية، كما أن فشل الفرد في بناء علاقات اجتماعية وتكوين صداقات في الوسط الجامعي يسهم في الشعور بالوحدة والعجز.

وينظر أفراد عينة الدراسة خاصة من الذكور الى المرحلة الجامعية نظرة تشاؤمية؛ وكأنها مرحلة لا جدوى منها أو لا يمكن أن يحققوا ذواتهم من خلالها، على الرغم مما توفره الجامعة من تطوير للقدرات والمعارف، والتي تتوج في النهاية بشهادة عليا في تخصص معين، تمكن الطالب من اقتحام سوق العمل.

إن التطلع الى المستقبل وما يمكن أن يحققه الطالب من خلال الجامعة كمرحلة مهمة في حياته يشوبه التشاؤم وعدم الرضا ويترجم عند الطالب في الشعور بالعجز عند التفكير في المستقبل، وهو شعور ينتشر بين الكثير من أفراد عينة الدراسة من الجنسين، وقد يرجع هذا التشاؤم والنظرة الظلامية للمستقبل لما يملكه الطالب من تصورات وتمثلات اجتماعية لمسابقات التوظيف وكيفية تنظيمها ومعايير الانتقاء التي تعتمد على المحسوبية واعتبارات أخرى، وهذه مظاهر سلوكية شائعة في المجتمع الجزائري وبلا شك تؤثر في الطالب الذي تعد الجامعة بداية طريقه وأولى الأشواط في مساره.فشعور الفرد بالعجز ليس نفسيا بقدرما هو **اجتماعي** مرتبط بالإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد، والقيم التي يحملها.

خاتمة:

إن مشكلة الاغتراب ظاهرة بارزة ومتميزة في العصر الحديث، ذلك لأنه عصر يعكس أزمات سياسية واجتماعية وفكرية وأخلاقية وتربوية، ولذلك فقد غلبت عليه جوانب اللاعقلانية والنزعات اللايقينية، ومن جهة أخرى أثبتت الدراسة الحالية أن هناك معدلات عالية لمظاهر الاغتراب تنتشر بين الطلبة من الجنسين من عينة الدراسة خاصة ما تعلق بالتشيؤ واللامعيارية، والعزلة الاجتماعية واللامعنى والعجز، وهو ما يثير التساؤل حول علاقة الوسط الجامعي كنسق اجتماعي ثقافي وعلاقته بمختلف الأنساق في المجتمع الجزائري، ومدى تأثير هذه العلاقة على الطالب الجامعي وتفاعله مع مختلف القضايا في المجتمع الجزائري والدور الذي يمكن أن يلعبه في الحاضر والمستقبل.

❖ هوامش البحث

(1) عبد العالي دبلة: **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، منشورات مخبر المسالة التربوية في الجزائر ، جامعو محمد خيضر بسكرة، دار الخلدونية الجزائر 2001،ص 94

(2) محمد عبيدات وآخـرون: **منهج البحث العلمي– القواعد والمراحل والتطبيقـات**–، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية،جامعة الأردن، الأردن، 1999،ص35.

(3) نبيل احمد عبد الهادي: **منهجية البحث في العلوم الإنسـانية**، عمـان: الأهليـة للنشـر والتوزيع، 2006،ص261.

(4) موريس انجرس: **منهجية البحث العلمـي في العلـوم الإنسـانية** ترجمـة مجموعـة مـن الباحثين، ، ط2، دار القصبة للنشر،الجزائر، 2004، ص 319.

(5) محمد علي محمد:**علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دراسة في طرائق البحث وأسـاليبه، ط2، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،ص762.

التعامل مع السجناء وفق المعايير الدولية ومقارنته بقانون السجون الجزائري

الدكتور : مصطفى شريك

جامعة سوق اهراس ، الجزائر

الملخص:

في الدراسة الحالية نحاول بحث آلية التعامل مع السجناء داخل المؤسسات العقابية، من خلال قراءة تجربة السجون الجزائرية في تأهيل النزلاء والتكفل بهم، والسعي لإعادة إدماجهم الاجتماعي، وحتى تكون الدراسة الحالية قادرة على استجلاء هذه التجربة كان لابد من الاعتماد على طريقة المقاربة مع المعايير الدولية في التعامل لكي تكون المحاولة أكثر قربا إلى الموضوعية في الطرح، والعلمية في القصد، وطبيعي جدا أن آلية التعامل تفيد في التعرف على مدى تحقيق الأهداف الإصلاحية المرجوة من عملية التأهيل في تنمية شخصية السجين، وتعديل سلوكياتها نحو القيم الفضيلة والسامية، وهو ما سنركز عليه في جوانب عملية التكفل بالسجناء اجتماعيا ونفسيا وصحيا وتربويا، وتأهيلهم علميا ومهنيا، وتهذيبهم أخلاقيا.

Abstract :

In the present study we try to search mechanism for dealing with prisoners in penal institutions, by reading the experience of Algerian prisons in the rehabilitation of inmates and provide for them, the pursuit of social reintegration, and even the current study is able to clarify this experiment it was necessary to rely on the method of approach with international standards in deal to be trying closer to objectivity in the subtraction, and scientific in intent, very natural that the mechanism for dealing serve to identify the extent to which the objectives of the reform desired by the rehabilitation process in the development of personal prisoner, and modify their behaviors towards the values of virtue and the High Commissioner, which we will focus in the aspects of process ensure prisoners socially and psychologically healthy and educationally, and rehabilitation of scientifically and professionally and morally.

مقدمة:

إن حماية الفرد المنحرف أو الخارج عن القانون، دفع بالمجتمع إلى تبني جملة من الإجراءات التي توفي بأغراض السياسة الجنائية المعاصرة، بغية الوقوف على إمكانيات المجتمع الإصلاحية والعلاجية، وتحديد نوعية مؤسساته الاجتماعية والاقتصادية، ومدى كفاءتها في استيعاب هؤلاء الخارجين عن نظمه، أو المتمردين على قيمه، وما تقدمه المؤسسات القضائية من خدمات لإعطائهم الفرص المتلاحقة للتكيف مع قوانينه، وفتحها لأبواب الحياة الاجتماعية السوية أمامهم، وتأهيلهم مهنيا وحرفيا، بالإضافة إلى إتاحتها لفرص التعامل معهم في شتى المجالات والأنشطة الاجتماعية والإنتاجية اليومية، التي تهدف إلى تشجيعهم على إصلاح أنفسهم.

وبذلك كانت السياسة الجنائية تهدف في الكثير من البلدان والمجتمعات إلى محاولة تحقيق الاستقرار داخل المجتمع، وتوفير الأمن لأفراده، ذلك أنه كلما زاد الاهتمام ببيئة السجن وتكيف النزيل معها إيجابيا من شأنه أن يكون من المؤشرات الدالة على مدى استيعاب المجتمع للفرد المنحرف، والسعي لإعادة تربيته وإدماجه في الوسط الاجتماعي كفرد فاعل له دوره ومكانته، هذه كلها تمثل محاولات جادة تبذلها المجتمعات في تمكين مؤسسات السجون من أداء أدوراها في عملية التأهيل والإدماج، اعتبارا من كون أن السجون تشكل إحدى المؤسسات الاجتماعية المتخصصة والهادفة إلى إعادة التنشئة والتأهيل الاجتماعي للأفراد الخارجين عن القانون الجمعي، ومن أكثرها فاعلية في ضمان أمنه وطمأنينته ومحافظته على كيانه واستمراريته ووجوده.

حسب الأدبيات الاجتماعية والقانونية فإن عقوبة الحبس أو السجن لم تكن معروفة لدى المجتمعات البدائية، فقط كانت تطبق على نطاق ضيق جدا لدى الإغريق، مما يعني أن استخدام الحبس كعقوبة على جرائم بذاتها يعد وسيلة حديثة نسبيا، وإن كانت جذورها تمتد إلى المجتمعات الأولى، فقد استخدمت الكنيسة عقوبة الحبس خلال القرن الثالث عشر وحتى النصف الأول من القرن الثامن

عشر، وكانت تستخدم العنابر السفلى في السفن كسجن يودع فيه المذنبون لأداء بعض الأعمال، كما وقد شهدت نظم السجون في القرن الثامن عشر تطورا ملموسا تحت تأثير كتابات العديد من الإصلاحيين الذين نادوا ببعض الإصلاحات المتعلقة بنظام العمل، والرعاية الصحية، والتهوية والزيارات، والتغذية، وضرورة العزل بين المسجونين مع توفير برنامج ديني تهذيبي، وبعدما كان الهدف من إيداع المحكوم عليهم السجن هو إيلام النزيل وسلب حريته، أصبح اليوم للسجن غاية أخرى لها جوانب عدة من الأغراض العقابية والإنسانية منها، والتهذيبية، أو الإصلاحية التي تتمثل في عملية التأهيل.

كما كان اهتمام الدارسين في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين لعلم السجون وكل ما يتعلق بالسجناء وتطورت النظم الجنائية بشكل أكثر نضجا ووعيا خاصة منها ما تعلق بحقوق الإنسان، وأصبح هناك اهتمام أكبر ببحث قضايا السجن والسجناء حتى ألزم مؤسسات السجون عملية التأهيل التي تسعى إلى مساعدة المحكوم عليهم في تحسين مستوى التفكير لديهم، وتنمية مواهبهم وقدراتهم، وتمكينهم من الحياة، والعمل على تكييفهم وإدماجهم في المجتمع، وفق خطط وبرامج وتدابير تجعل من المؤسسة (مؤسسة السجن) أن تتعامل مع النزيل بطريقة تشعره بالاطمئنان والثقة، عن طريق ملاحظة سلوكه أثناء مشاركته في مختلف النشاطات التعليمية أو المهنية أو الترويحية وغيرها، وكذلك بواسطة الفحوص الاجتماعية والطبية والنفسية، مثلما هو معمول به في مختلف المؤسسات التي تتماشى والمعايير الدولية في التعامل مع السجناء، ولما رأينا اليوم أن هناك الكثير من الشكوك تثار حول ما إذا كانت مؤسسات السجون قادرة على أداء وظيفتها الإصلاحية والعلاجية، وسط واقع يكتنفه الكثير من المشكلات المتمثلة في الاكتظاظ داخل هذه المؤسسات، وارتفاع نسبة العائدين إليها بين المفرج عنهم، وأنواع جرمية مختلفة.

الدراسة الحالية تحاول كشف سياسة التعامل مع النزلاء بمؤسسات السجون حسب ما تقتضيه المعايير الدولية، وما تسنه التشريعات والنصوص

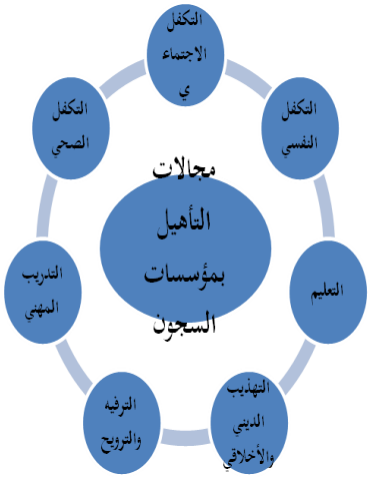
الدولية والتي تقر وتراعي ما يسمى بحقوق الانسان، ذلك أن الرعاية أو التكفل داخل مؤسسات السجون يقوم على جملة من التدابير والإجراءات، والتي بدورها لا تقوم إلا في إطار مجموعة من الأسس والمبادئ المستمدة من مبادئ الخدمة الاجتماعية، وحتى تنجح هذه التدابير لابد من توفر الإمكانات المادية والبشرية التي تؤدي هذا العمل.

فبالإضافة إلى البرامج والخطط التي يتطلبها العمل، هناك الطاقة البشرية المتمثلة في الكوادر والإطارات التي يتعين عليها أداء تلك الأدوار التي يسعى إلى تبنيها مشروع التكفل بالنزلاء المساجين [1]، من مختصين اجتماعيين، وأخصائيين نفسانيين، ومربين، ومعلمين تربويين، وأطباء، ومدربين مهنيين، ومرشدين دينيين، من خريجي المؤسسات الجامعية حسب كل اختصاص، وهذا من شأنه أن يدعم العملية الإصلاحية داخل مؤسسات السجون ويشجع على عملية التكفل بهم، وهي كما عبر عليها أحدهم بقوله "هذه مهمة الدفاع الاجتماعي المنطوية على الإجراءات الوقائية والعلاجية والعقابية لمكافحة الجريمة وتقليل نسبتها لكي يتحقق الأمن الاجتماعي المتمثل في حفظ التوازن في احترام القواعد والمعايير والقيم الاجتماعية وعدم الخروج عنها جهد الإمكان التي يمكن مشاهدتها على حياة الفرد المستقرة نفسيا ووجدانيا واكتفائها المعاشي وتعلقها بحياة أسرتها وثقافتها الاجتماعية، وشعور الفرد بالاطمئنان على حياته وماله وذويه الأمر الذي ينتهي بعدم اكتسابه ميولا عدوانية ناقمة على المجتمع [2]، وتمر عملية التكفل بالسجناء والتأهيل بمؤسسات السجون بعدة مراحل عدة تحدث عنها مارك لابلانك Marc Leblanc في نقاط مهمة هي [3]:

- ✓ العمل على تأقلم النزلاء لحملهم على الشعور بالرضا عن أنفسهم.
- ✓ إجبارهم لحملهم على قبول أنهم بحاجة إلى مساعدة، والقدرة على العيش وسط البيئة.
- ✓ السيطرة على تصرفاتهم والعمل على تحقيق إدماجهم في حياة المجموعة.

- ✓ جعل النزلاء ينخرطون في الأنشطة المختلفة بغية تحقيق تحول عميق في مواقفهم وتشجيعهم على الانخراط بشكل جدي في نمط الحياة السوية وليس المنحرفة.

شكل يوضح أهم مجالات عملية التأهيل بمؤسسات السجون



وإذا كانت الغاية من مشروعية السجن هي تخليص الفرد الجاني من النزعة المعادية للمجتمع، ومحاولة تبصير أمثاله بمشكلاتهم، وطرائق حلها، والتغلب على المصاعب التي يلاقونها، وبالتالي تحسين مستوى التفكير لديهم، وتنميط سلوكياتهم حسب مواصفات ثقافة المجتمع، وهو ما يساعدهم على التكيف الإيجابي مع ذواتهم ومن ثم مع مجتمعاتهم، ويصبحون على قدر كاف من المسؤولية والوعي للاندماج في الوسط الاجتماعي بشكل إيجابي.

كلما حدث حراك داخل المجتمعات كلما زادت السياسة الجنائية في التغير والتطور، ونالت اهتمام أوسع من قبل الفقهاء الجنائيين، ودخلت مراحل أخرى أكثر اجتماعية وإنسانية في التعامل مع الجريمة إلى بحث سبل إصلاح المجرم بدل عقابه، وهو ما حدث مع ظهور ما عرف بمدرسة الدفاع الاجتماعي.

حيث يؤكد جراماتيكا على إحلال الإجراءات الوقائية والعلاجية والتربوية على حسب كل حالة على حده، وهذا يعني أنه يجب معالجة كل مريض مصاب باضطرابات نفسية، وتوجيه كل من ظل طريق الصواب، وإرشاد كل من انحرف عن تواقعات وتوافقات المجتمع، وكل هذا لأجل استعادة كل فرد منحرف على قدرته على التكيف السوي مع مجتمعه، ومساعدته على تقويم نفسه، والامتثال للقانون، ويرى جراماتيكا أن من استعصى علاجه لابد من عزله، والعمل على إعادة تنشئته اجتماعيا، وتربيته نفسيا، وتهذيبه سلوكيا، وتأهيله صحيا من جديد بغية إعادته إلى الحياة الاجتماعية بشكل سوي، كما يطبق جراماتيكا هذه الأفكار على من يقترف الجرائم، إذ يرى أن الجاني هو مركز الثقل، وليست الحماية الموضوعية للمصالح، وهذا يتطلب أن يكون مضمون التنفيذ الجنائي الاجتماعي في نظره هو العمل على تهذيب القادرين على العودة إلى المجتمع، وعلاج غير القادرين على ذلك وتأهيلهم للعودة إليه، أعضاء صالحين، لذا لا يعترف جراماتيكا بالجزاء الجنائي [4]، وحسب المفسرين لنظرية الدفاع الاجتماعي لدى جراماتيكا يرون أنه همل دور الدولة كنظام في تطبيق أو تنفيذ العقوبة في حق الجاني، ويمكن إيجاز أهم عناصر هذه النظرية فيما يلي [5]:

1. يجب على الدولة أن تأخذ على عاتقها القضاء على أسباب قلق الفرد وضيقه بالمجتمع.

2. لتحقيق النظام الذي ينشده القانون، ليس من حق الدولة أن تعاقب بل من واجبها أن تكيف الفرد مع المجتمع.

3. عملية تكييف الفرد مع المجتمع لا ينبغي أن تتم بوساطة (الجزاءات) بل عن طريق إجراءات الدفاع الاجتماعي الوقائية والتربوية والعلاجية.

4. يجب أن يتمشى إجراءات الدفاع الاجتماعي مع كل فرد، وفقا لمقتضيات شخصيته "مناهضة المجتمع الذاتية" وليس بالنسبة "المسؤولية" الضرر الناتج "الجريمة".

5. تبدأ قضية الدفاع الاجتماعي بتقدير طبيعة ودرجة مناهضة الفرد للمجتمع، وينتهي –قضائيا- باختفاء الحاجة إلى تطبيق الإجراء مثلما ينتهي العلاج بشفاء المريض.

أن عملية تكييف الفرد مع المجتمع تدخل في إطار أوسع لسياسة الدفاع الاجتماعي.لكن ما يؤاخذ عليه جراماتيكا هو إغفاله جانبا مهما هو أن في بعض الأوقات العقوبة هي وسيلة للإصلاح وردع المنحرف، وأنها ضرورة اجتماعية للحفاظ على أساسيات التنظيم الاجتماعي والأمن في المجتمع.

كما ذهب أنسل إلى الاعتراف بوجود القانون الجنائي والقضاء الجنائي وأكد على أهمية مبدأ شرعية الجرائم والتدابير الجنائية حرصا على حماية الحريات الفردية، كما اعترف بمبدأ المسؤولية الجنائية على أساس التسليم بحرية الاختيار [6] وهنا يؤكد أنسل على المعنى الفردي للمسئولية، وأخذها كمعيار لتحديد حد العقوبة، ويؤكد أيضا على دور الخطورة في تحديد التدابير الوقائية كأساس لتحديد الإجراءات العلاجية، ونظريته لا تركز على الدفاع الاجتماعي على أساس أنه عقاب للمذنب، وإنما هو حماية للمجتمع من المجرم وشروره، وعلى ذلك فإن مارك أنسل يؤمن بمبادئ ثلاثة لمذهبه "الدفاع الاجتماعي الجديد" وفق ما يلي [7]:

- القانونية في التجريم.
- الإرادة الحرة للإنسان في المسؤولية الجنائية.
- العقاب كجزاء على قدر الخطأ.

ويرى البعض أن تحقيق ذلك يتم من خلال تفهم عوامل الجريمة والظروف التي وقعت فيها، والموقف الشخصي للجاني، واحتمالات إصلاحه والإمكانيات الطبية والنفسية التي يمكن استثارتها في نفسه، حتى يمكن اختيار الأسلوب الأمثل والعملي لإصلاحه وإعادة توافقه مع مجتمعه [8].

وتفهم الجريمة عند أنسل يعني ضرورة دراسة شخصية المجرم ووضع هذه الدراسة في يدي القاضي قبل المحاكمة حتى يستطيع في ضوئها تقدير التدابير الملائمة له والذي يحقق التأهيل المقصود مع الحرص الكامل على حماية الكرامة الإنسانية، وقد دفعه التفاؤل إلى رفض عقوبة الإعدام على أساس أن المجرم مهما كانت جريمته فإنه يمكن إصلاحه وتأهيله [9]، ويتعين معاملته وفقا لمنهج إيجابي لا سلبي، وأنه من الضروري انتهاج موقف إيجابي وأكثر فاعلية، وهي كلها أفكار أضفت نظرة أكثر احتراما للإنسان في مسيرة الفلسفة العقابية، وأضفت أيضا عليها طابعا إنسانيا.

لم يسلم أنسل بما ذهب إليه سابق جراماتيكا من وجوب إلغاء النظام الجنائي، والجزاء، وجعل الفرد هو مركز الثقل فحسب، بل تمسك أنسل بالجزاء الجنائي (عقوبات وإجراءات)، وأكد على أن هدف العقوبة يتعين أن يكون علاجيا، فتحل فكرة المعاملة العلاجية محل فكرة العقوبة التطهيرية، بهدف إعادة التوافق الاجتماعي [10] ، كما دعا أنسل إلى ضرورة إحداث تغييرات على الإجراءات الجنائية، التي يترتب عنها إدخال الفحص العلمي لشخصية الجاني في الدعوى، والهدف من ذلك حسبه هو اتخاذ كل الوسائل الممكنة لتأهيل المنحرف، وإعادة تنشئته أو تأهيله اجتماعيا، وهذا من خلال عمل المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وبتوافر المجالات العلمية كالعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية والطبية...، التي تقوم كلها بدور هام في وقاية المجتمع من الجريمة والانحراف، والحيلولة دون تحول هذه الميول إلى سلوك إجرامي واقعي، وأيضا باستثارة حاجاته المختلفة حتى يمكن اختيار الأسلوب العلمي الأمثل لتأهيله وإعادة توافقه وتكيفه السليم مع المجتمع.

مهما اختلفت الأفكار التي أتى بها كل من جراماتيكا أو أنسل وكل رواد نظرية الدفاع الاجتماعي إلا أنها تتفق كلها على أن سياسة الدفاع الاجتماعي لا تستهدف على الإطلاق عقاب الفاعل، بل إعادة تأهيله اجتماعيا، ولا يتأتى تحقيق هذا الغرض إلا بمراعاة مختلف العوامل المكونة والمؤثرة في شخصيته.

من كل ما سبق نقول أن تدبير الدفاع الاجتماعي لا يقابل الفعل أو الضرر المترتب عليه ولكن طبيعته ودرجته اللاجتماعية... ولذلك فضل البعض على العقوبة تبني التدابير الإصلاحية والوقائية المنبعثة منن فكرة الدفاع الاجتماعي [11] ، وربما دعوة النظرية إلى إعادة النظر في الجزاءات الجنائية التقليدية، والعمل على تأهيل المذنبين بآليات قائمة على أساس احتياجات شخصية الجاني الفعلية وأن يكون الهدف من ذلك كله تحقيق التأهيل الاجتماعي هو ما جعل الكثير من التشريعات القانونية في أغلب المجتمعات والدول تأخذ بفكرة الدفاع الاجتماعي، ومن ذلك ما تؤكده السياسة الجنائية الجزائرية، حيث تقر المادة الأولى من قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين الصادر سنة 2005 والتي نصت على ما يلي "يهدف هذا القانون إلى تكريس مبادئ وقواعد سياسة عقابية قائمة على فكرة الدفاع الاجتماعي التي تجعل من تطبيق العقوبة وسيلة لحماية المجتمع بواسطة إعادة التربية والإدماج الاجتماعي للمحبوسين"، مما يعني أن الأخذ بمبدأ الدفاع الاجتماعي في التعامل مع الجناة ومعاملة المذنبين.

ولتحقيق هذا كانت عملية التأهيل مبنية على جملة من التدابير والإجراءات التي يمكن شرحها في العناصر الموالية:

1. **التأهيل الاجتماعي:** تعتبر الخدمة الاجتماعية إحدى الركائز الأساسية المعاصرة في تنفيذ البرنامج العلاجي التاهيلي للمسجونين وذلك لما لها من دور فعال في مساعدة السجين على مواجهة ما قد يعانيه من مشكلات اقتصادية كانت أو اجتماعية، أو نفسية، هذا بالإضافة إلى تزويده بكافة الأسلحة المعنوية الكفيلة بإعادته إلى حظيرة المجتمع مواطنا

صالحا" [12]، وعليه يساعد البرنامج العلاجي الاجتماعي في تقديم كافة الخدمات الاجتماعية للمسجونين مرتكزا في ذلك على مبادئ ثلاثة أساسية هي [13]:

2. تركيز الجهود على السجين كفرد وتزويده بكافة الأسلحة المعنوية والمهنية الكفيلة بنجاحه في الحياة.

3. تحويل السجن من مكان للكبت والحرمان وجعله مؤسسة ذات أهداف تربوية علاجية.

4. استغلال جميع الإمكانات داخل السجن وخارجه لتحقيق الهدفين السابقين".

5. الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في السجون هم من خريجي الجامعات في ميدان الخدمة الاجتماعية أو علم الاجتماع الملمين بالخلفية النظرية بكل ما يتعلق بالحياة الاجتماعية، يكون دورهم هو العمل على استقبال المسجونين وبحث حالاتهم، ذلك أن المذنب بمجرد قدومه إلى السجن لا يستطيع أن يدرك من إيداعه بالسجن سوى أن المجتمع قد لفظه وبأنه شخص منبوذ وهو نتيجة لذلك يقع فريسة للصراع النفسي والتوتر والقلق والإحساس بالخوف والاغتراب، مما يجعله في بداية حجزه رافضا للنظام والبرامج ولعمليات الإصلاح والعلاج، وفي هذا يكون للتأهيل الاجتماعي هدفين رئيسيين تسعى السجون إلى تحقيقهما [14].

- **الغرض الأول**: معرفة مشكلات المسجون ومحاولة حلها، حتى يستطيع أن يستجيب لأساليب التأهيل وهو مطمئن النفس وهادئ البال، فيتحقق الهدف من العملية الإصلاحية.

- **الغرض الثاني**: هو الإبقاء على الصلة بين السجن والمجتمع، لأنها تسهم في تحقيق الغرض التأهيلي للجزاء الجنائي، وتتنوع صور هذه الصلة لتشمل الزيارات والرسائل.

يظهر دور اختصاصي طريقة العمل مع الحالات الفردية أو ما يسمى بأخصائي الاستقبال في السجن، في إعداد النزيل نفسيا لتقبل الواقع والعالم الجديد، ولا يوجد سبيل لمساعدة النزيل في هذه المرحلة سوى تقدير مشاعره وتقبله لوضعه الجديد، والتعرف على حاجاته، والعمل على إزالة التوترات النفسية، والمشاعر السلبية التي تسيطر عليه عند دخوله السجن، لأنه لحظه ولوجه السجن ينتابه الشعور بالغربة، وهنا يحتاج إلى من يحقق له التوافق الشخصي، والتوازن الانفعالي، حتى يمكن إعادة إدماجه اجتماعيا [15].

وعادة ما تكون أساليب العلاج مبنية على منهج يعتمد على تقنيات علم النفس الشفائي الفردي وعلم الاجتماع الشفائي، وهي طرق ذات أهمية كبرى في علاج المنحرفين ممن لديهم مشكلات شخصية، وفي هذا يكون دور الأخصائي الاجتماعي في المقابلات الأولى متمثلا فيمايلي [16]:

- ✓ تعريف السجين بالنظام الجديد، وذلك من خلال شرح له القوانين السارية في المؤسسة واللوائح التنظيمية حتى يستطيع تكييف نفسه مع ظروف الاحتباس، ويكون بطريقة تشعره بالأمان.
- ✓ الوقوف على التاريخ الاجتماعي للسجين ودراسة حالته الاجتماعية دراسة شاملة، وغني عن البيان أن ذلك يشمل نشأته وتعليمه وعمله وأسرته وعلاقاته سواء في الأسرة أو في مجال العمل أو بالنسبة للجيران والأصدقاء فضلا عن طرق شغل أوقات فراغه وظروفه الاقتصادية واتجاهاته نحو نفسه ونحو المجتمع، والظروف التي أدت به إلى الجريمة وسجل إجرامه ... الخ".
- ✓ الاتفاق مع السجين على خطة شاملة لمواجهة هذه الفترة من حياته سواء بالنسبة لمسئولياته داخل السجن أو بالنسبة لمسئولياته إزاء أسرته حتى يتفرغ للعلاج وحتى لا تعوقه الضغوط التي تسببها هذه المسئوليات عن استفادته من فرص العلاج والتأهيل.

- ✓ بقيت الإشارة إلى أن دور الأخصائي الاجتماعي داخل مؤسسات السجون لا يتوقف على معرفة خصائص النزيل الاجتماعية، ومدة محكوميته، وكذا نوع الجريمة المرتكبة والتي على أساسها تم الحكم عليه، بالإضافة على مستواه التعليمي وحالته الاجتماعية، فإن دور الأخصائي يتعدى ذلك إلى آلية عمله مع إدارة المؤسسة من خلال بعض المهام التي هي في صلب العملية التأهيلية، والتي منها [17].
- ✓ إطلاع إدارة السجن بأهمية جميع البرامج التعليمية ومحاولة الوصول إلى موافقتها على تلك البرامج.
- ✓ توعية إدارة السجن بأهمية البرامج التعليمية ومدى مساهمتها في تخفيف مستويات العنف بين النزلاء.
- ✓ إشراك إدارة السجن في التخطيط للبرامج التعليمية وتنفيذها والبدء بتطبيق تلك البرامج على أفراد الغدارة الذين ينخفض مستوى التعليم لديهم.

ولا تنجح هذه المهام مهما كانت الإمكانات المتوفرة ما لم يكن الأخصائي الاجتماعي على درجة من الذكاء والفطنة والحزم، حتى يجعل من مهنته ليس مجرد عمل بل فن وإبداع.

2) التكفل النفسي: لما كانت أنسنة أوضاع المحبوسين ليست مرتبطة بتحسين أوضاعهم المادية فقط، من مأكل ومشرب ومبيت وملبس وترفيه، وإنما لها علاقة أيضا، بتوفير رعاية صحية شاملة، جسدية كانت أو نفسية، وتوفير ما يحتاجون إليه من دعم نفسي، وتكفل حقيقي، بسبب حالتهم النفسية الناجمة عن تقييد حرياتهم، أو ما يصطلح عليه في علم العقاب بحالة "ذهان الوسط العقابي" التي ينتاب الشخص فيها ضرب من الاضطراب في الشخصية والوظائف العقلية، نتيجة تواجده في الوسط العقابي، وهو الاضطراب الذي عادة ما يكون مصحوبا بانفعالات خفية، وخوف من المجهول، وأرق، وهوس، واضطرابات عصبية،

ومظاهر قلق واكتئاب ويأس وشك، وكل ما يوسوس به الشيطان من ريبة، وخواطر وأفكار قاتمة، مما يدمر عزيمة الشخص ويثبط همته، ويجعله غير قادر على مواجهة متطلبات الحياة، ومجابهة مشكلاتها، إلى حد الإحباط [18]، من هنا استوجب ضرورة وجود الخدمات العلاجية التي يلزم فيها خضوع النزيل للعلاج العضوي والنفسي الفردي والجماعي، فقد يكون المرض –العضوي أو النفسي– أحد عوامل انحراف الفرد السجين، ويكون علاجه أو شفاؤه من مثل هذه الأمراض استئصال لأحد العوامل الإجرامية لديه، يضاف إلى ذلك أن سلامة الجسم والنفس من العلل و الأسقام بصفة عامة يساعد على التفكير السليم والابتعاد عن السلوك الإجرامي [19]، ويتمثل العلاج العضوي أو النفسي في تطبيق الأسلوب الإكلينيكي القائم على تصور أن الانحراف هو بمثابة اضطراب يصيب الفرد، مما يفرض إخضاعه إلى إجراءات العلاج، بهدف مساعدته على التنفيس عن إحساساته بشكل فردي، والعمل على مشاركته في انفعالاته، وتحريره من توتراته، وهذا ما تطلب في كل الاحوال ضرورة وجود أخصائي نفساني بالمؤسسة العقابية والإصلاحية، والذي يقوم بمساعدة النزلاء على تحقيق النمو الطبيعي لديهم، ويقلل من مستوى الضغوطات التي يعايشونها طيلة فترة المحكومية، والعمل على تحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي لدى النزيل، والتغلب على مختلف الاضطرابات الانفعالية.

وقد أكد أنصار الاتجاه العلاجي على ضرورة إتباع خطوات معينة مع أي فرد سجين في عملية الإرشاد النفسي وفق الخطوات التالية:

- الحصول على البيانات والحقائق الكافية عن النزيل: فعند الإعداد للمقابلة، يقوم المرشد النفسي (الموجه) بمراجعة البيانات الموجودة في سجل الحالة ويسجل ملاحظاته عن المعلومات الإضافية التي يحتاج إليها حتى يتعرف على الفرد بدقة [20].
- يتم فحص كل نزيل على حده من جميع الجوانب الطبية والنفسية والاجتماعية، ويتولى الفحص أخصائيون مدربون، ويتم جمع كل البيانات

حول تاريخه السابق وأسرته وعلاقاته الاجتماعية في المدرسة وجماعة الرفاق...الخ (21)، كما يتم إدراج حالة السجين على أنها مشكلة ويتم تحليلها، أين يسأل الموجه نفسه أسئلة كالآتي بيانها عن الفرد قبل المقابلة وفي أثنائها وفق الآليات التالية:

- هل تشير المشكلة المعروضة حاجة النزيل للمزيد من المعلومات عن نفسه.
- هل توضح المشكلة المعروضة حاجة النزيل إلى المزيد من المعلومات التفصيلية عن الفرص التعليمية والمهنية والاجتماعية المكفولة في المجتمع؟.
- هل تشير المشكلة المعروضة إلى حاجة النزيل للمساعدة حتى يتعلم كيف يوائم بين المعلومات الخاصة به وتلك المتعلقة بالفرص المكفولة له؟.
- هل المشكلة المعروضة تختص باتجاهات النزيل ذاته أو تتعلق بحاجته إلى أن يتعلم كيف يدرك اتجاهات الآخرين ويضعها في اعتباره؟.
- هل ترجع المشكلة المعروضة إلى الافتقار لمهارة معينة أو إلى مهارة يمكن اكتسابها؟.
- يخضع الأخصائيون بعد إجراء الفحوص والاختبارات وتجميع المعلومات للتشاور ووضع البرامج لعلاج النزيل وإصلاحه.
- بعد وضع المشروع النهائي للتكفل يناقش مع النزيل من أجل إقناعه والحصول على مشاركته في العلاج وهو شرط لنجاح البرنامج، ويتم متابعة البرنامج وتقييمه كل ثلاثة أشهر من أجل كفاءته وسلامته وإلا يعاد النظر فيه.
- قرب حلول موعد الإفراج عن الحدث يعاد فحص حالته، ويتم جمع معلومات حول المنزل والظروف الاجتماعية التي سيعايشها النزيل بعد خروجه من المؤسسة وتعد الأسرة لعودته إليها.

هذا فضلا عن طبيعة المهام الموكلة بالأخصائيين النفسانيين التي لم تعد تقتصر في حاضرنا، على مجرد اتخاذهم تدابير عامة ومشتركة صالحة للتطبيق على كل المحبوسين، مثل الاختبارات السيكولوجية، وتشخيصات العلل النفسية، والتنبؤات، والمساعدات، وإعداد الحواصل السيكولوجية والاستقبالات والإرشادات، وإنما تعدت ذلك، وأصبحت تشمل تدابير خاصة أخرى، تتمثل في التشخيصات السيكولوجية الدقيقة والمركزة من أجل تحديد برامج إعادة التربية لكل محبوس، بالتنسيق والتعاون مع الفريق الطبي والمستخدمين الاجتماعيين الآخرين، بغرض توجيه أفضل للمحبوسين، وتوزيعهم على فروع التعليم، والتكوين، أو التمهين والتشغيل، الملائمة للشخصية، وللملكات العقلية والاستعداد النفسي لكل منهم، بما يتماشى ومقتضيات إعادة إدماجه اجتماعيا، وهذا طبعا، علاوة على المهام الأخرى للأخصائيين النفسانيين داخل المؤسسة العقابية، المتمثلة في المتابعة النفسية لمن يعانون من المحبوسين، من اضطراب في الشخصية، أو خلل في السلوك الاجتماعي، أو من هم في خطر معنوي.

ويمكن تلخيص عمل الأخصائي النفساني في نقاط ثلاث هي تحديد دافعية الفرد النزيل اتجاه الأحداث والوقائع، ثم العمل على تعديل ميولاته واتجاهاته بما يتناسب واتجاهات الجماعة، دون الإخلال بقناعاته الشخصية، وهو ما يدفع بتحقيق التوافق النفسي، والتكيف الاجتماعي معا.

3) التكفل الصحي: تعتبر إجراءات حماية المساجين وتوفير العناية الصحية لهم من أساسيات العمل السجني، وفقا لما تقره المبادئ والقواعد الدنيا والإعلانات التي تهتم وتولي عناية بالسجن والسجناء، باعتبار أن السجين لا يمكن أن يحمي نفسه من أوضاع الاحتجاز، وقد تمت الدعوة إلى توفير الخدمات الصحية بالسجون بالموازاة مع ما هو معمول به خارج السجن.

تنطلق هذه الرعاية منذ دخول النزيل إلى مؤسسة السجن، أين يخضع بمجرد دخوله المؤسسة إلى فحص طبي قصد تشخيص حالته، لأنه من الأرجح أن يكون مصابا بحالة سيئة، ولأن الظروف الداخلية للمؤسسة ستزيد من حالته سوءا، ولهذا

غالبا ما تتواجد بالسجون عيادات أو مراكز صحية استشفائية تستقبل المرضى من المساجين.

تنص المعاهدات الدولية وتقارير منظمات حقوق الإنسان على ضرورة التزام المؤسسات العقابية باحترام حقوق السجين الصحية، وذلك بضرورة توفير الشروط التالية:

فحص أي سجين يتم إيداعه بالمؤسسة، تفاديا لأي حالة مرضية قد يكون عليها هذا السجين، وذلك وفقا لما توصي به القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء حيث نصت المادة (24) [23].

- ✓ على أنه "يقوم الطبيب بفحص كل سجين في أقرب وقت ممكن بعد دخوله السجن، ثم يفحصه بعد ذلك كلما اقتضت الضرورة، وخصوصا بغية اكتشاف أي مرض جسدي أو عقلي يمكن أن يكون مصابا به واتخاذ جميع التدابير الضرورية لعلاجه، وعزل السجناء الذين يشك في كونهم مصابين بأمراض معدية أو سارية، واستبانة جوانب القصور الجسدية أو العقلية التي يمكن أن تشكل عائقا دون إعادة التأهيل، والبت في الطاقة البدنية على العمل لدى كل سجين".
- ✓ تجهيز المؤسسات السجنية بمعدات ووسائل الخدمة الصحية الضرورة، خصوصا الأدوية الكافية، وقد أوصت الأمم المتحدة في القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء على جملة من المواد التي توجب فيها رعاية السجناء والتكفل بهم صحيا، ومن ذلك نجد المادة (22) [24].
- ✓ التي توصي بضرورة "أن تتوفر في كل سجن خدمات طبيب واحد على الأقل، يكون على بعض الإلمام بالطب النفسي، وينبغي أن يتم تنظيم الخدمات الطبية على نحو وثيق الصلة بإدارة الصحة العامة المحلية أو الوطنية، كما يجب أن تشتمل على فرع للطب النفسي بغية تشخيص حالات الشذوذ العقلي وعلاجها عند الضرورة.

أما السجناء الذين يتطلبون عناية متخصصة فينقلون إلى سجون متخصصة أو إلى مستشفيات مدنية، ومن الواجب حين تتوفر في السجن خدمات العلاج التي تقدمها المستشفيات [25]، أن تكون معداتها وأدواتها والمنتجات الصيدلانية التي تزودها وافية بغرض توفير الرعاية والمعالجة اللازمة للسجناء المرضى، وأن تضم جهازا من الموظفين ذوي التأهيل المهني المناسب.

- ✓ يجب أن يكون في وسع كل سجين أن يستعين بخدمات طبيب أسنان مؤهل".
- ✓ توعية السجناء ونشر الثقافة الصحية في أوساط السجناء.
- ✓ متابعة الحالة الصحية لكل سجين حالة بحالة، والقيام بمراقبة الحالة الصحية للسجناء بشكل دوري ومستمر مثلما تدعو له القواعد النموذجية "يكلف الطبيب بمراقبة الصحة البدنية والعقلية للمرضى، وعليه أن يقابل يوميا جميع السجناء المرضى، وجميع أولئك اللذين يشكون من اعتلال، وأي سجين استرعى انتباهه إليه على وجه خاص.

على الطبيب أن يقدم تقريرا إلى المدير كلما بدا له أن الصحة الجسدية أو العقلية لسجين ما قد تضررت أو ستتضرر من جراء استمرار سجنه أو من جراء أي ظرف من ظروف هذا السجن" [26].

توفير أماكن احتجاز آمنة وذات شروط صحية، وهو دور منوط بطبيب المؤسسة الذي يجب عليه مراقبة حالة الاحتجاز من الجانب الغذائي والصحي والوقائي، حيث نصت القواعد النموذجية بأنه [27]. على الطبيب أن يقوم بصورة منتظمة بمعاينة الجوانب التالية وأن يقدم النصح إلى المدير بشأنها:

- كمية الغذاء ونوعيته وإعداده،
- مدى إتباع القواعد الصحية والنظافة في السجن ولدى السجناء،
- حالة المرافق الصحية والتدفئة والإضاءة والتهوية في السجن،

- نوعية ونظافة ملابس السجناء ولوازم أسرتهم،
- مدى التقيد بالقواعد المتعلقة بالتربية البدنية والرياضية، حين يكون منظمو هذه الأنشطة غير متخصصين".

كما تنص المادة (25) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن "لكل شخص حق في مستوى معيشة لضمان الصحة والرفاهية.... وخاصة على صعيد المأكل والملبس والمسكن والعناية الطبية وصعيد الخدمات الاجتماعية الضرورية، وله الحق في ما يأمن به الغوائل في حالات... الظروف الخارجة عن إرادته والتي تفقده أسباب عيشه [28].

كما أوصى بذلك القانون النموذجي العربي الموحد لتنظيم السجون في مادته (40) عندما أكد على نقطتين هامتين هما:

أولا: يجب على الطبيب تفقد السجن والمسجونين للتحقق من النواحي الصحية وخاصة ما يتعلق منها بالنظافة والغذاء، وعلى مدير السجن تنفيذ التدابير الصحية التي يرى الطبيب ضرورة اتخاذها.

ثانيا: يجب على إدارة السجن أن تهيئ للمسجونين وسائل النظافة والرياضة البدنية وللمسجونين حق التمتع بساعتين على الأقل يوميا من أوقات الفراغ يقضونها في الهواء الطلق، وفقا للحدود التي تقررها اللائحة التنفيذية [29].

4) التأهيل المهني: تعمل مؤسسات إعادة التربية على تقديم تدريب مهني لنزلائها، وتكوينهم في تخصصات مختلفة، ذلك أن نسبة كبيرة من نزلاء المؤسسات السجنية لا يتقنون مهنة يزاولونها، لذلك تنشأ داخل مؤسسات السجون ورشات للتدريب المهني، ولا يعتبر هذا التدبير من باب العقوبة أو الانتقام بل يهدف إلى التكيف الاجتماعي، والتربية، وإعادة الفرد للحياة العادية (30)، مما يساعدهم على الاندماج في الحياة الاجتماعية بطريقة سليمة ودون عقدة [31]، وهو ما يسهل من عملية التأهيل ويسرع من نجاحها.

يكون هذا الإجراء مبني على أسس وقواعد لابد وأن تراعى، لأن إتقان المهنة لابد وأن يتوافق وميول ورغبات النزيل واهتماماته، وأن تكون على الأقل متكافئة مع قدراته واستعداداته، حتى تكون هذه المهنة مرضية ومشبعة له، وعادة ما تتبع بعض الأنظمة في تشغيل السجناء الذين يعكفون على التدرب على مهنة وذلك بالتنسيق مع إدارة السجن، لهذا كان التأهيل المهني داخل مؤسسات إعادة التربية يخضع لبرنامج عمل وفق ما يلي [32]:

- ينبغي أن يبعد السجين عن العمل الشاق، أو السخرة، أو يستغل العمل كعقوبة بدنية في إيلام السجين.
- يتعين على الدولة تنظيم العمل والإشراف المباشر عليه فلا تترك ذلك لمقاول، أو متعهد يستغلهم، وألا تراعى فيه دواعي الربح، بل يجب أن يهدف العمل في السجون أساسا نحو تحقيق أغراضه التأهيلية والإصلاحية.
- ينبغي أن يلزم المسجونون بالعمل وأن يتفق العمل الذي يلحق به السجين داخل السجن مع قدراته واحتياجاته والعمل على إشباعها وذلك لاستغلال وقت فراغه بصورة بناءة ولما لذلك أيضا من علاقة بسلوكه بعد الإفراج.
- ينبغي وضع نظام للمكافأة (الأجر) عن الأعمال التي يقوم بها السجين، وأن يراعى أن تكون قريبة مما يدفع عن المثل في المجتمع، وأن يستغل بعضها في إعانة أسرة السجين.
- ينبغي اتخاذ كافة الوسائل اللازمة لتعويض المسجونين عن إصابات العمل وأمراض المهنة.
- تبرز أهمية برامج التأهيل والتدريب خلال فترة المحكومية للسجين ليتمكن من تخطي العقبات التي قد تكون حجرة عثرة بعد خروجه من السجن،

وكذلك تؤمن له صنعة يستطيع أن يقتات منها، ويراعي التدريب المهني في السجون ميول الأشخاص وقدراتهم الذهنية والجسمية [33].

وحى تنجح عملية التدريب ويكون هناك تأهيلا مهنيا مساعدا على تحويل قابليات السجين إلى مهارات لابد من ان يكون المدرب على قدر كاف من الاحتراف والمهنية، وأن تتوفر فيه مجموعة من المقومات أهمها (34).

- أن يتوفر لديه القدر الكافي من المادة العلمية والخبرة والمهارة المهنية.
- الإيمان بقيمة ما يفعل.
- قدرته على نقل وتوصيل اختصاصه المهني للآخرين.
- تفهم لطبيعة عملية التدريب.
- القدوة الحسنة والرغبة الصادقة.

وفي هذا تكرس المادة (23) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حق الناس جميعا في العمل:

- ✓ لكل شخص حق في العمل...
- ✓ لجميع الأفراد، دون تمييز، الحق في أجر متساو على العمل المتساوي.
- ✓ لكل فرد يعمل حق في مكافأة عادلة ومرضية تكفل له ولأسرته عيشة لائقة بالكرامة البشرية وتستكمل، عند الاقتضاء، بوسائل أخرى للحماية الاجتماعية".

كما تنص المادة (08) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على ما يلي (35)

– (أ): لا يجوز إكراه أحد على السخرة أو العمل الإلزامي،

(ب): لا يجوز تأويل الفقرة (3-أ-) على نحو يجعلها، في البلدان التي تجيز المعاقبة على بعض الجرائم بالسجن مع الأشغال الشاقة، تمنع تنفيذ عقوبة الأشغال الشاقة المحكوم بها من قبل محكمة مختصة،

(ج): لأغراض هذه العقوبة، لا يشمل تعبير السخرة أو العمل الإلزامي:

- الأعمال والخدمات غير المقصودة بالفقرة (ب) والتي تفرض عادة على الشخص المعتقل قرار قضائي أو الذي صدر بحقه مثل هذا القرار ثم أفرج عنه بصورة مشروطة،".

إن التدبير المهني لا يعني فقط مساعدة الفرد في كيفية كسب قوت يومه بقدر ما هو أيضا تدبير علاجي، ففي العمل يبذل الفرد جهدا ويخرج طاقاته في العمل، ليكون مرتاحا نفسيا، ويشعره بأنه عضو نافع في المجتمع، كما يشعره بالأمان وهو ما يدفعه إلى الابتعاد عن السلوكات المنحرفة أو الدافعة الفعل الإجرامي.

4) <u>الإشراف التربوي</u>: تسعى مؤسسات السجون أيضا إلى تطبيق الإرشاد والتوجيه التربوي حتى تكتمل عملية التأهيل من خلال إبراز القيم والمبادئ السامية التي يستمد منها المجتمع أنظمته وقوانينه، فالتأهيل التربوي هو تدبير كما قال به –جان شازال- "يهدف إلى جعل الشخص منسجما مع البنيان الاجتماعي (36)، ذلك أن للتربية دور حيوي في تنمية الذات، وإثارة الحماس، واكتساب المهارات، وتنمية القدرات والاستعدادات، وشغل وقت الفراغ، وتحقيق التكيف والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد والمؤسسات المختلفة في المجتمع (37)، مما يجعل من تولي تنفيذ مثل هذا الإجراء أشخاص متخصصون، يتوافر لديهم الإلمام الكافي بالقواعد التربوية، التي تستجيب للحاجة الذاتية التي يشعر بها الفرد المنحرف في خضوعه للضوابط والقيم في المحيط الذي يعيش فيه (38)، وقد أقر المشرع الجزائري بضرورة التدابير التربوية من خلال ما ورد في المادة (88) من قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين والتي نصت على ما يلي"تهدف عملية إعادة تربية المحبوس إلى تنمية قدراته ومؤهلاته الشخصية، والرفع من مستواه الفكري والأخلاقي وإحساسه بالمسؤلية، وبعث الرغبة فيه للعيش في

المجتمع في ظل احترام القانون"، والامتثال للقانون في هذه الحالة لا يكون السلطة والعنف، بقدر ما يكون بالتربية المثلى، المبنية على الأسس العلمية (39)، ذلك أن التأهيل التربوي يهيئ الفرد للاستقامة، والإحساس بالثقة والأمن، حتى يعيش وسط مناخ اجتماعي يحي فيه ألوان الوعي الاجتماعي، ويدفعه إلى خلاق علاقات اجتماعية سوية، مما يساعد على سرعة اندماج الفرد في المجتمع، والتعود على احترام أنظمته، والامتثال لضوابطه دون الخروج عنها، وهو ما أكدته المادة (10) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (40). التي نصت على أنه "يجب أن يراعي نظام السجون معاملة المسجونين معاملة يكون هدفها الأساسي إصلاحهم وإعادة تأهيلهم الاجتماعي..."

وفي هذا تنص المادة (16) من اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللإنسانية أو المهينة على أنه (41). تتعهد كل دولة طرف بأن تمنع، في أي إقليم يخضع لولايتها القضائية، حدوث أي أعمال أخرى من أعمال المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللإنسانية أو المهينة التي لا تصل إلى حد التعذيب... عندما يرتكب موظف عمومي أو شخص آخر يتصرف بصفة رسمية هذه الأعمال أو يحرض على ارتكابها، أو عندما تتم بموافقته أو بسكوته عليها...".

مهما كانت النظرية التي يستند إليها في معاملة المنحرفين أو المجرمين أو الجانحين، فإن البرنامج التربوي يعد أمرا أساسيا لا يمكن الاستغناء عنه سواء في عملية العلاج والتأهيل التي تسود مؤسسات السجون، أو في عملية رفع المستوى الثقافي، وشغل أوقات فراغ النزلاء في السجون التي تطبق العقاب في ظل انخفاض المستوى التعليمي لقطاع عريض من نزلاء السجون، وانعدام ذلك البرنامج التربوي أو قصور في محتواه، أو خلل في الأداء، يجعل من المؤسسة أو السجن مجرد مكان للحجز ضرره أكثر من نفعه للفرد والمجتمع (42).

) **النشاط التعليمي**: لا يتوقف دور مؤسسات السجون على تقديم التكفل النفسي والاجتماعي والتربوي، وتشجيع الفرد النزيل على اكتساب مهنة

بقدر ما تسعى إلى تحسين مستواه الثقافي والتعليمي، والرفع من قدراته الفكرية، وهذا من خلال النشاط التعليمي، والذي يقصد به "تلقين شخص أو أشخاص معلومات جديدة، وهو يثير في مجال التنفيذ العقابي بضعة مشاكل منها اثنتين: تتعلق أولهما بتحديد أهميته وحدوده، وتتصل الثانية ببيان وسائله" (43).

وهو إجراء أساسي في العملية الإصلاحية داخل مؤسسات السجون، لما يحققه من فوائد كثيرة، "فالجهل يعتبر عاملا من العوامل الدافعة إلى السلوك الإجرامي ولذلك فإن تعليم النزيل ينتزع لديه هذا العامل ويوسع مداركه وينمي قدراته، ويساعده على التفكير الهادئ السليم في الحكم على الأشياء وتقدير العواقب، وعلى تنمية المبادئ والقيم الخلقية السامية والإلمام بمختلف الحقوق والالتزامات في المجتمع، فضلا عن أنه يساعده في إمكانية الحصول على عمل بعد الإفراج عنه (44)، وهو ما أكده مالينكوست *Malinquest* في دراسة حول أهمية التعليم في حياة الفرد بقوله "أن الفرد الذي يعيش في القرن العشرين دون أن يمنح فرصة لتعليم القراءة لا يستطيع أن يؤدي وظيفة بطريقة مناسبة، ولا يستطيع أن يعيش حياة إنسانية فردية واجتماعية تامة، فالقدرة على القراءة عنصر ضروري لإعداد الفرد للحياة وفي عالم اليوم الذي أصبح فيه التعليم حياة، والحياة تعليم (45)، والتعليم هنا يكون إجباريا بالنسبة للأميين من المساجين، وتحسينا للمستوى بالنسبة للباقين، وهو يقوم على جملة من الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية داخل السجون (46). وهو ما تنص عليه القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء في المادة (77) كما يلي:

- (1) والتي أكدت على أنه "تتخذ إجراءات لمواصلة تعليم جميع السجناء القادرين على الاستفادة منه بما في ذلك التعليم الديني في البلدان التي يمكن فيها ذلك، ويجب أن يكون تعليم الأميين والأحداث إلزاميا، وأن توجه إليه الإدارة عناية خاصة.

- (2) يجعل تعليم السجناء، في حدود المستطاع عمليا، متناسقا مع نظام التعليم العام في البلد، بحيث يكون في مقدورهم، بعد إطلاق سراحهم، أن يواصلوا الدراسة دون عناء.

كما حرص المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة في قراره 1990/ 20 المؤرخ في 24 ماي 1990 على تأكيد حق السجناء في التعليم حيث أوصى بما يلي (47):

أ- ينبغي أن يهدف التعليم في السجون إلى تنمية الشخص الكامل مع مراعاة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للسجين.

ب- أن يمكن السجناء الوصول إلى التعليم، بما في ذلك برامج محو الأمية، والتعليم الأساسي، والتدريب المهني، والأنشطة الخلاقة والدينية والثقافية، والتربية البدنية والتربية الاجتماعية، والتعليم العالي وتسهيلات المكتبات،

ت- ينبغي بذل كل الجهود لتشجيع السجناء على المشاركة بنشاط في كل جوانب التعليم،

ث- ينبغي أن يعتمد كل المشاركين في إدارة السجن وتنظيمه إلى تسهيل ودعم التعليم بقدر الإمكان،

ج- ينبغي أن يكون التعليم عنصرا جوهريا في نظام السجن، وينبغي تجنب تنشيط السجناء الذين يشاركون في برامج التعليم الرسمي المعتمدة،

ح- وينبغي أن يهدف التعليم المهني إلى زيادة تنمية الفرد وأن يراعي الاتجاهات في سوق العمل،

خ- ينبغي إعطاء الأنشطة الخلاقة والثقافية دورا هاما نظرا لأنها تنطوي على إمكانات خاصة لتمكين السجناء من تطوير أنفسهم والتعبير عن أنفسهم،

د- ينبغي السماح للسجناء كلما أمكن بالمشاركة في التعليم خارج السجن،

ذ- عندما يجري التعليم داخل السجن ينبغي إشراك المجتمع الخارجي إشراكا بقدر الإمكان،

ر- ينبغي توفير ما يلزم من الأموال والمعدات وهيئات التدريس لتمكين السجناء من تلقي التعليم الملائم.

ونظرا لقيمة العملية التعليمية فإنها تتطلب مراعاة مرتكزات أربعة هي (48)

* **الأساس النفسي**: الذي يؤكد على أهمية مراعاة خصائص نمو المتعلم وخبراته السابقة وحاجاته وميوله واهتماماته وقدراته، وطبيعة عملية التعلم وتعديل السلوك وتغييره، عند تخطيط البرامج واختيار محتواها، وهذا يتطلب تقدير احتياجات السجناء التعليمية التي يستطيعون التعبير عنها بصراحة، أو تلك التي تكون كافية في اتجاهاتهم حتى يكون البرنامج مستجيبا للحاجات التعليمية.

* **الأساس الاجتماعي**: الذي يؤكد أهمية ثقافة المجتمع، ومتغيراه الحضارية وحاجاته التنموية وطموحاته المستقبلية، في بناء المناهج وتخطيط البرامج، وهذا يتطلب التخطيط في تصميم البرامج التربوية والتعليمية داخل مؤسسات السجون على احترام السجين لذاته، وتقدير المجتمع له في ضوء عمله وإنتاجه، وتنمية روح المسؤولية لديه اتجاه المجتمع، واحترامه للقانون والنظام، واحترامه للعمل اليدوي وتقديره للمهن والحرف المختلفة، وتوسيع تفاعله وعلاقاته الاجتماعية.

* **الأساس الفلسفي**: الذي ينبثق عن الفلسفة التي تتبناها الجهات المشرفة على السجون باعتبارها مؤسسات إصلاحية أم مؤسسات عقابية.

* **الأساس المعرفي**: الذي يرتبط بطبيعة العلم، وتتابع المفاهيم وتكاملها وتسلسلها في ترتيب منطقي يبدأ بالبديهيات والمبادئ البسيطة، ثم يتدرج في الصعوبة، ويبدأ بالمعلوم وينتهي بالمجهول، وهذا يجعل إمكانية الوقوف على المجهول مرتبطا بفهم المعلوم.

من هنا تكمن أهمية التعليم القائم على هذه الأسس القويمة، ومدى تحقيق التأهيل الأمثل للسجناء وفق برنامج تعليمي مصمم وفق معايير علمية ممنهجة، تراعى فيها مختلف الجوانب في شخصية الفرد، وفلسفة المجتمع (49)، وتنجح بذلك مؤسسات السجون في تأكيد دورها الذي انتقل من فكرة العقاب إلى مبدأ الإصلاح والتأهيل.

وحتى تنجح آليات التكفل بالمساجين وتيسر عملية تأهيلهم كانت عملية التعليم المعتمدة في المؤسسات العقابية أو الإصلاحية بالبلاد العربية تقوم على أشكال عدة من التعليم هي (50):

- التعليم العام ويشمل المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- التعليم الفني والتدريب المهني.
- تعليم الكبار ومحو الأمية.
- التعليم العالي وهو عبارة عن مجهودات فردية من قبل النزلاء الذين كانوا يزاولون التعليم الجامعي عند إدانتهم.
- تحفيظ القرآن وهو نظام معمول به في المملكة العربية السعودية يكافأ النزلاء بموجبه بتخفيض عقوبتهم كحافز لهم.

إن مساعدة السجين على التكيف مع الحياة داخل المؤسسة، وإكسابه مختلف المهارات والخبرات من خلال العمل التربوي الذي يحققه التعليم داخل مؤسسة السجن يتطلب وجود العديد من الوسائل والإمكانات ومن هذه الوسائل التي يتطلبها التعليم، والمتاحة داخل مؤسسات إعادة التربية، ويقرها القانون نجد [51].

أ- إلقاء الدروس والمحاضرات: يقوم بهذه المهمة عدد من المدرسين الذين تعينهم إدارة المؤسسات لهذا الغرض، ويجب أن يكونوا على قدر كبير من الإلمام بأصول التربية الحديثة وأن يتوخوا في عملهم الوضوح التام الذي يتفق مع عقلية نزلائها، وثمة

شرط ينبغي توافره في نوعية هذا التعليم يتعلق بوجوب تطابقه مع التعليم العام السائد خارج المؤسسة، حتى يتمكن المحكوم عليه من متابعة دراسته –إن أراد– عقب الإفراج عنه.

ب– توزيع الصحف والمجلات: يسمح للنزلاء داخل مؤسسات السجون بالاطلاع على الصحف والمجلات، والتي تعتبر من أهم وسائل الاتصال بالعالم الخارجي إذ يقفون على أهم أحداثه ويتابعون مشاكله، ومن شأن ذلك أن يشعرهم بأنهم لازالوا أعضاء فيه، وإن سلبت حريتهم، ذلك أن العلم بالأخبار هو حق يتمتع به كل شخص باعتباره إنسانا، كما يتيح الفرصة للنزلاء لزيادة التثقيف والمطالعة ويهيئ لهم ذلك السبيل إلى تكيفهم مع المجتمع عند انتهاء مدة العقوبة [52].

لأن الصحف تعطي واقعا حقيقيا عن المجتمع وهو ما يساعد النزيل على تتبع أحداث المجتمع دون أن تحجب عنه مما يساعده على سرعة التكيف.

ويتصل بهذا الموضوع وجوب السماح لنزلاء المؤسسة بإصدار صحيفة خاصة تعبر عن أرائهم وتعالج مشاكلهم مع السماح لمن يدفع الاشتراك منهم في تحريرها تعويدا له على مثل العمل الكبير أو الاستفادة بخبرته إن كان يمارسها من قبل.

ج– إنشاء مكتبة داخل المؤسسة: لا نزاع في جدوى إنشاء مثل تلك المكتبة داخل المؤسسة العقابية، وينبغي أن تزود بالعديد من الكتب الدينية والخلقية والقانونية والعقابية، فضلا عن العديد من المنشورات والمجلات والدوريات المهتمة بشؤون العقاب، ومن شأن كل ذلك أن يفسح المجال لمن يشاء من نزلاء المؤسسة للإطلاع والتثقيف الذاتي، وما يستتبعه ذلك من نضوج تفكيرهم وتحقيق التأهيل لأغراضه.

6. **التهذيب الأخلاقي:** التهذيب يعني التأديب وهو مرادف للتربية والإرشاد، كما يعني الأخلاق، لذا كان معنى التهذيب الأخلاقي تلقين النظام الاجتماعي وأخلاقية السلوك التي تحددها الجماعة، كما يقصد به "غرس وتنمية القيم المعنوية لدى الإنسان سواء من الناحية الدينية أو الخلقية"،

ذلك أنه عن طريق الدين يتيقظ ضمير السجين وتتغير وتتعدل أفكاره وطباعه وأنماطه السلوكية واتجاهاته الاجتماعية الخاطئة، وينمي فيه الرغبة لأن يعيش بعد الإفراج عنه في ظل القانون، كما يكون أيضا من شأن التهذيب الديني استئصال عامل من عوامل الإجرام، حيث نلاحظ أن كثيرا من المحكوم عليهم يرجع إجرامهم إلى نقص الوازع الديني والخلقي [53].

لتحقيق التأهيل الأخلاقي والتهذيب الديني يستوجب وجود شخص قائم على هذه العملية، والمتمثل في رجل دين أو مرشد، ذلك أن دوره كبير وبالغ الأهمية، حيث تنص عليه المادة 18 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ما يلي "لكل شخص حق في حرية الفكر والوجدان والدين، ويشمل الحق حريته في تغيير دينه أو معتقده، وحريته في إظهار دينه أو معتقده بالتعبد وإقامة الشعائر والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حده (54)، كما تتضمن القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء إشارة محددة إلى ضرورة سماح سلطات السجن للسجناء بإقامة شعائر دينهم ومقابلة أحد رجال هذا الدين، وذلك على حسب المادة (41) [55]:

1- إذا كان السجن يضم عددا كافيا من السجناء الذين يعتنقون نفس الدين، يعين أو يقر تعيين ممثل لهذا الدين مؤهل لهذه المهمة، وينبغي أن يكون هذا التعيين للعمل كل الوقت إذا كان عدد السجناء يبرر ذلك وكانت الظروف تسمح به.

2- يسنح للمثل المعين أو الذين تم إقرار تعيينه وفقا للفقرة (1) أن يقيم الصلوات بانتظام وأن يقوم، كلما كان ذلك مناسبا، بزيارات خاصة للمسجونين من أهل دينه رعاية لهم.

3- لا يحرم أي سجين من الاتصال بالممثل المؤهل لأي دين، وفي مقابل ذلك، يحترم رأي السجين كليا إذا هو اعترض على قيام أي ممثل ديني بزيارة له.

هذا ما يجعل من ضرورة أن يكون هذا المرشد على درجة عالية من المسؤولية، والتي تحددها جملة من السمات، والميزات، من أهمها، أن يكون القائم بهذا الدور على درجة كافية من علوم الأخلاق والنفس والتربية، حتى يكون دوره في التأهيل منتجا، وفعالا، وبإمكان المؤسسة اللجوء إلى عدد من المتطوعين عند عدم كفاية العاملين فيها بشرط أن تتريث في قبول هذا التطوع، فضلا عن وجوب إحكام الرقابة عليهم [56].

يتطلب التهذيب الأخلاقي أولا التعرف على الفرد المنحرف، والإلمام بجوانب شخصيته، وكذا العوامل التي دفعته إلى إتيان السلوك الانحرافي، ثم يتلو ذلك تحليل هذه القيم والمبادئ وإظهار تعارضها مع أنظمة المجتمع وقوانين، ثم في مرحلة أخيرة يتم غرس المبادئ والقيم الخلقية في نفس السجين، وإقناعه بأهميتها في سبيل استقرار الحياة الاجتماعية، مما يتيح له التكيف مع المجتمع بعد الإفراج عنه [57].

ومن بين الآليات التي يعمد إليها المهذب في طريقة عمله إتباع جملة من الأساليب والطرق التي تساعده في تحقيق غاية مثلى في تأهيل المسجون، وترويضه بشكل يسمح له بالامتثال للإجراءات التهذيبية والخلقية، ومن ذلك أن يبدأ المهذب عمله بالاتصال به على حده، ليتعرف على جوانب الخلل في شخصيته عن طريق استقراء ماضيه، وما اعترض مسيرة حياته من مشاكل أوصلته إلى جدران السجون، ثم يشرع بعد ذلك في اختيار أنسب الطرق لتوعيته وغرس القيم الخلقية في نفسه، وتعميق مفهومها عنده، حتى يتخذها أساسا لسلوكه في المستقبل، ومع ذلك فليس هناك ما يحول دون عقد مناقشات جماعية ذات مضمون أخلاقي سواء بين المهذب والمحكوم عليهم، أو بين الآخرين فيما بينهم تحت إشراف المهذب، تعويدا لهم على الحوار المنتج وما يرتبط به من تنمية قدراتهم على البحث

والتفكير والتصرف [58]، ومن الوسائل والإمكانات التي يسمح بها القانون في إطار التهذيب الأخلاقي والديني، نجد الوسائل التالية [59]:

أ/ إقامة المحاضرات والدروس الدينية: وينبغي أن يعهد بتلك المهمة إلى عدد من رجال الدين ذوي الكفاءة العالية والخبرة بأساليب المعاملة العقابية.

ب/ إقامة الشعائر الدينية: تقر الحاجة بضرورة تخصيص داخل كل مؤسسات السجون مكان لإقامة الشعائر الدينية دون تفرقة بين الأديان، ويرتبط بذلك وجوب إقامة الاحتفالات أثناء حلول أحد الأعياد الدينية.

ج/ إقامة المسابقات الدينية: كذلك تسمح إدارة المؤسسة لرجا الدين المعين بها أو المنتدب بالقيام بزيارة المسجونين من أبناء ديانته على إنفراد في الأوقات المناسبة، ولا يمنع أي مسجون من حق الاتصال بالممثل الديني، وأن يسمح لكل مسجون بإشباع متطلبات حياته الدينية على قدر المستطاع وذلك عن طريق حضوره الخدمات الدينية التي تنظم في المؤسسة وكذلك عن طريق حيازته لكتب التعليم والإرشاد الديني الخاصة بمذهبه من مكتبة السجن".

وهذا كله من شأنه أن يسمو بقيم السجين الأخلاقية، وينمي المثل لديه، بما يتناسب وتواقعات المجتمع وعاداته وقيمه وضوابطه وأخلاقياته.ويوقظ روح الضمير لديه، وبذلك تتعدل أفكاره وسلوكياته، ليعيش فردا صالحا بعد الإفراج عنه في كنف القانون وفي حضن المجتمع.

الأنشطة الترويحية والترفيهية: يعرف الترويح على أنه "تجديد وإحياء، وبعث حياة جديدة، وخاصة بعد الكدح الشاق أو القلق، والترويح في صورة أو أخرى هام لكل شخص وعلى الاخص بالنسبة للذين يكونون واقعين تحت ضغط شديد [60]، ذلك أن الترويح بالنسبة إلى غالبية الناس إما عقلي أو بدني، كالقراءة الترويحية، أو الذهاب إلى المسارح والسينما، أو ممارسة نشاطات رياضية، أو لعب الشطرنج، أو مشاهدة التلفزيون، لذا كان الترويح بالنسبة لنزلاء السجون الفرصة

الوحيدة التي تتيح لهم أن يتنافسوا مع الآخرين على قدم المساواة، وما يتولد عن ذلك من إحساس السجين بمشاعر الاكتمال والصلاحية الاجتماعية.

ومن البرامج الترويحية والترفيهية نجد الأنشطة الرياضية وكذا الأنشطة التثقيفية التي تقدم للسجناء وذلك بربط النزيل بالمجتمع من خلال وسائل التثقيف المختلفة المقروء منها والمسموع والمشاهد وعن طريق الكتب المختارة والنشرات الدورية، مما يسهم في تهذيب سلوك النزيل وتفكيره والارتقاء بمستواه ليكون قادرا على التمييز بين الفعل الضار والنافع، وإدراك مخاطر السلوك المنحرف، وبالتالي يتوجه الوجهة الصحيحة [61].

أثبتت الدراسات والأبحاث أن الأنشطة الترويحية والترفيهية تعد من أهم البرامج والتدابير الإصلاحية والتأهيلية بمؤسسات السجون، "إذ تبين أن استهلاك الطاقات في نشاط ترويحي سليم يؤدي إلى الإقلال من مظاهر الجريمة والانحراف... وهي برامج مهمة في المؤسسة السجنية، وتشكل جزءا مهما من عملية التأهيل الاجتماعي، إذ تهيئ النزلاء جسديا وذهنيا للإقبال على البرامج التربوية والإصلاحية وعلى تقبلها وهم بوضع جسدي مريح وقادرين على ذلك. كما أنها تسمح لهم بالقيام بالنشاط الحركي الين يحتاجون إليه ويجدون فيه متنفسا لطاقاتهم الجسمية والحركية وتساعدهم على التخلص من الاضطراب النفسي فيحصلون على تقبل المجتمع وتقديره [62].

إن مهمة برنامج التأهيل هي إعانة النزلاء على اكتساب الاتجاهات والمهارات التي من شأنها أن تجعل من الترفيه ممكنا، وأن يفتح أمام النزلاء مجالا واسعا للاختيار من أشكال الأنشطة الترفيهية الممكنة، باعتبارها "برامج تشمل ألوانا مختلفة من النشاط كالموسيقى والغناء والتمثيل والرسم وغيرها، وهي أنشطة تؤدي بدورها إلى الراحة النفسية وإزالة التوترات كما تتيح الفرصة للنزلاء لكي يستطيعوا المناقشة بمرونة ولباقة وحسن التصرف وربط أواصر التواصل والمحبة مع الآخرين وكل ذلك ينعكس على سلوكهم داخل السجن (63)، ويصبح الترويح

بذلك عامل تأهيل، فالنزيل عندها يكون قد أتى على احباطاته واكتشف أنواع الترفيه الأكثر ملاءمة لحاجاته وقدراته.

في كل هذا يبرز علماء النفس والاجتماع والتربية قيمة الترويح في تنمية الشخصية، وتنميط سماتها، كما يؤكد أخصائيو التأهيل على أهمية تنبيه القائمين على السجون حول أهمية الترفيه والترويح في تأكيد عملية التأهيل بمؤسسات إعادة التربية حيث تقبع الشخصية التي نال منها الاضطراب والمحتاجة إلى كثير من التنظيم والانضباط لتنخرط في الحياة بطريقة سليمة وسوية.

خاتمة:

على كل فإن النظرة الواقعية للسياسة الجنائية تفرض الشروط العلمية في سن القوانين، والاستناد على النظرة الإنسانية في التعامل مع فئة السجناء، ولهذا فإن أنظمة السجون ما زالت في طريقها نحو البحث عن التجديد والتحسين، لما تفرضه الظروف والتغيرات التي تحدث على المستوى الاجتماعي، وكما رأينا فإن الإقرار بعقوبة الحبس لم تكن معروفة لدى بعض المجتمعات، ووجدنا كيف مرت عبر العديد من المراحل، وكيف كان التعامل مع المساجين في بعض المجتمعات وما تميز ببعض الشدة والغلظة، وكيف تحرر الأسلوب واتخذ صورة اللين والمرونة، أي كيف انتقلت السياسة الجنائية من فكرة العقاب إلى الأخذ بمبدأ العلاج والإصلاح، والنظر على عقوبة الحبس إلا من زاوية الحفاظ على التماسك الاجتماعي، رغم أن حكمة الله جاءت شاملة لكل الشرائع وحثت منذ ظهور الشريعة الإسلامية على تنفيذ حدود الله ومبادئ النظام العقابي الإسلامي المبني على السياسة الدفاع الاجتماعي ضد الجريمة والردع العام والخاص ومعالجة النفوس وحفظ المصالح.

هذا وقد استفادت الدراسات الحديثة في علم الجريمة والعقاب، وكذا علم السجون من حكمة الإسلام في التعامل الأمثل مع فئة السجناء، وفي تسطير السياسة الجنائية في طابع يأخذ في حسبانه الجانب الإنساني قبل كل شيء، لهذا ظهرت الكثير من الأسس والمبادئ التي يعتمد عليها في طرح وتبني عملية التأهيل والتكفل بالنزلاء في مؤسسات السجون.

بالتالي ما يمكن قوله انطلاقا من بحث واقع المنظومة العقابية في الجزائر، أن قانون السجون لسنة (2005) على رغم ما تظهره نتائج الدراسة من نقائص في بعض المجالات، فإن القانون ذا طابع إنساني، وأنه في مجمله أقرب إلى فلسفة الخدمة الاجتماعية من سابقه (أمرية 1972)، بحيث يحفظ للمسجون كرامته، ولا يحط من قيمته، وهو الأساس في نجاح العملية الإصلاحية، ويدفع بالسجين إلى الاعتداد بنفسه، والثقة بها، ومن ثم الثقة بالمجتمع الذي وفر له سبل العلاج، والعودة إلى الحضن الاجتماعي بعيدا عن صور النبذ والنفور، وهو ما يجعل من

عقوبة السجن آلية مثلى لتخليص الجناة من النزعة العدوانية والمعادية للمجتمع، والارتقاء أكثر بسلوكياتهم إلى ما يقبله المجتمع، وتتقبله نظم الضبط فيه، وهذا بطبيعة الحال لو نفذت نصوص القانون بشكل جدي، وإلا انتفت عنه تلك السمات.

لذلك فإنه من الحكمة أن تكون النصوص التنظيمية لقانون السجون أقرب إلى الواقع أكثر منها مجرد تحف نظرية، وهو ما يميط اللثام عن أهمية السجون، ولا يشكك في مقدرتها على أداء أدوارها المنوطة بها، وكذا الحيلولة دون إيجاد بدائل لها، تقوم مقامها في تنفيذ الأحكام القضائية، كذلك من الحكمة أن تكون السجون بيئة مثلى لمساعدة السجين على إثبات نفسه وتأكيدها، علميا ومهنيا وصحيا وحتى أخلاقيا، حتى يستطيع التأقلم مع بيئته الحقيقية خارج أسوار البيئة المغلقة، التي تكون بمثابة نقطة العودة إلى واقع الحياة الطبيعية.

والنتيجة العامة التي يمكن التوصل إليها هي أن تجربة المؤسسات العقابية أو الإصلاحية في الجزائر في أداء دورها في التكفل بالسجناء وإعادة إدماجهم في المجتمع تعتبر تجربة فتية ما زالت في طور التشكل، وأن أمامها الكثير من التحدي، خاصة مع الإمكانات المادية والبشرية المرصودة لها، وهو ما ينبئ بأمل نجاح التجربة في المستقبل، وأن الحكم على مدى نجاحها من عدمه يبقى رهين مدى عودة خريجي تلك المؤسسات إلى ثقافة الجريمة من جديد، كذلك رهين ما تخلص إليه عملية التقويم الدورية للتدابير والإجراءات المعمول بها.

❖ **هوامش البحث**

(1) Bastien Quirion, **La nouvelle prise en charge thérapeutique du détenu autonome et responsable**, Actes du colloque Le pénal aujourd'hui: pérennité ou mutations, Centre International de Criminologie Comparée, Montréal, 5-6-7 décembre 2007, p23.

(2) معن خليل العمر، **التخصص المهني في مجال الرعاية اللاحقة**، منشورات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص 49.

(3) *Marc Leblanc, "***La réadaptation des jeunes délinquants***", Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Denis Szabo et Marc Leblanc, Traité de criminologie empirique, 2e édition, chapitre 9, pp. 301-322, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1994, p 10.*

(4) عبد الفتاح خضر، **تطور مفهوم السجن ووظيفته**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1984، ص 24.

(5) أحمد فتحي بهنسي، **موقف الشريعة من نظرية الدفاع الاجتماعي**، دار الشروق، جدة، (د. ت)، ص 13.

(6) عبد الله اليوسف، **البرامج الإصلاحية والتاهيلية في المؤسسات الإصلاحية في المملكة العربية السعودية**، جامعة الملك فهد الأمنية، الرياض، 2005، ص 186.

(7) أحمد فتحي بهنسي، **العقوبة في الفقه الإسلامي**، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1983، ص 15.

(8) نبيل السمالوطي، **علم اجتماع العقاب**، الجزء2، المرجع السابق، ص 75.

(9) عبد الله عبد العزيز اليوسف، مرجع سبق ذكره، ص 186.

(10) عبد الفتاح خضر، مرجع سبق ذكره ، ص 25.

(11) أحمد فتحي بهنسي، مرجع سبق ذكره ، ص 18.

(12) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، **انحراف الصغار وجرائم الكبار**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص290.

(13) المرجع السابق، ص 290.

(14) عبد الله حمود العنزي، **دور الأخصائيين الاجتماعيين في التعامل مع المشكلات الاجتماعية للمسجونين**، رسالة ماجستير، منشورات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005، ص 47.

(15) Marc Leblanc, "**La réinsertion sociale, indispensable?**", Conférence prononcée au Colloque sur la réinsertion : boucler la boucle ou la récidive. Fondation québécoise pour les jeunes contrevenants. Montréal : 11 mai 2000, p 12.

(16) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، مرجع سبق ذكره، ص 292.

(17) معن خليل العمر، المرجع السابق، ص 56.

(18) Gilles Chantraine , **De la prison post-disciplinaire en général et de la carcéralisation du soin psychiatrique en particulier : le cas français**, Actes du colloque Le pénal aujourd'hui : pérennité ou mutations, Centre International de Criminologie Comparée, Montréal, 5-6-7 décembre 2007, p217.

(19) طارق بن محمد زياد الزهراني، مرجع سبق ذكره، ص 22.

(20) معن خليل العمر، مرجع سبق ذكره ، ص 75.

(21) مصطفى شريك، **تقويم عملية تأهيل الأحداث المنحرفين بمؤسسات إعادة التربية من وجهة نظر المتنفعين منها**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع، جامعة عنابة، (2004)، ص 37.

(22) معن خليل العمر، مرجع سبق ذكره ، ص 76.

(23) المادة (24) من **القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء** التي اعتمدتها الأمم المتحدة لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين.

(24) المادة (22) من **القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء**.

(25) Colloque « **Santé en prison** » - Dix ans après la loi: quelle évolution dans la prise en charge des personnes détenues ؟ ministère de la justice , paris, 7/11/ 2004, p 68..

(26) المادة (25) من **القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء**.

(27) المادة (26) من **القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء**.

(28) المادة (25) من **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**، الصادر عن منظمة الأمم المتحدة سنة 1948، والذي تمت صياغته لأهداف حقوق الإنسان، يتضمن هذا الإعلان 140 صكا من صكوك حقوق الإنسان، تشكل مجتمعة معايير دولية لحقوق الإنسان.

(29) المادة (40) من **القانون النموذجي العربي الموحد لتنظيم السجون**، الصادر عن جامعة الدول العربية سنة 2000.

(30) السيد عبد الحميد عطية وهناء حافظ بدوي، **الخدمة الاجتماعية ومجالاتها التطبيقية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص 332.

(31) Philippe Combessie, **Femmes, intégration et prison** analyse des processus d'intégration socioprofessionnelle des femmes sortant de prison en Europe, Rapport de l'équipe française, FAIRE – 48 avenue de l'Amiral Mouchez F - 75014 Paris (France), Avril 2005, p 102.

(32) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، مرجع سبق ذكره ، ص 285.

(33) عبد الله حمود العنزي، **دور الأخصائيين الاجتماعيين في التعامل مع المشكلات الاجتماعية للمسجونين**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005، ص 38.

(34) مرعي إبراهيم بيومي، **دور التدريب المهني والعمل بالمؤسسات الإصلاحية**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1992، ص 73.

(35) **دليل تدريب موظفي السجون على حقوق الإنسان**، سلسلة التدريب المهني، العدد 11، مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، مكتب الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2004، ص 86.

(36) جان شازال، مرجع سبق ذكره ، ص 99.

(37) مصطفى متولي، مرجع سبق ذكره ، ص 156.

(38) Marc Leblanc, "**L'internat et la recherche évaluative**", Un article publié dans l; in ouvrage sous la direction de Gilles Gendreau et collaborateurs, BOSCO la tendresse. BOSCOVILLE: UN DÉBAT DE SOCIÉTÉ. Montréal: Les Éditions Sciences et Culture, 1998, p 14.

(39) Nino Rodriguez and Brenner Brown, **Preventing Homelessness Among People Leaving Prison**, institute of Justice, December 2003, p9.

(40) **العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية**، المعتمدة من قبل الأمم المتحدة في مارس 1987، والعهد صك ملزم قانونا ويجب أن تحترمه الحكومات ومؤسساتها بما فيها سلطات السجون.

(41) **اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللإنسانية أو المهينة**، المعتمدة من قبل الأمم المتحدة في جوان 1987.

(42) مصطفى متولي، مرجع سبق ذكره، ص 155.

(43) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، مرجع سبق ذكره ، ص 276.

(44) مصطفى دحام، **فلسفة وأهداف البرامج الإصلاحية بالمؤسسات السجنية**، مجلة إدماج (تصدر عن إدارة السجون وإعادة الإدماج المغربية)، العدد 8، الرباط، 2004، ص 29.

(45) مصطفى متولي، مرجع سابق، ص 156.

(46) **L'éducation dans les prisons australiennes**,

www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/forum/e03/031n.

(47) **دليل تدريب موظفي السجون على حقوق الإنسان**، مرجع سبق ذكره، ص 92.

(48) مصطفى متولي، مرجع سابق، ص 160.

(49) ***Rethinking Crime & Punishment****: The Report, Esmée Fairbairn Foundation, 11 Park Place, London SW1A 1LP, p 59, www.rethinking.org.uk*

(50) عمر عسوس، مرجع سبق ذكره، ص 110.

(51) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، مرجع سبق ذكره، ص 276.

(52) مصطفى دحام، مرجع سبق ذكره، ص 29.

(53) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، مرجع سبق ذكره ، ص279.

(54) **دليل تدريب موظفي السجون على حقوق الإنسان**، مرجع سبق ذكره، ص 95.

(55) **دليل تدريب موظفي السجون على حقوق الإنسان**، مرجع سبق ذكره ص 92.

(56) المرجع السابق، ص280.

(57) عبد القادر القهوجي وفتوح عبد الله الشاذلي، **علم الإجرام وعلم العقاب**، دار الجامعة الجديدة للنشر، القاهرة، 1977، ص515.

(58) سلوى عثمان الصديقي وآخرين، مرجع سبق ذكره، ص280.

(59) المرجع السابق، ص 279.

(60) توماس. ج. كارول، **رعاية المكفوفين (نفسيا واجتماعيا ومهنيا)**، ترجمة/ صلاح مخيمر، عالم الكتب، القاهرة، 1964، ص 279.

(61) عبد الله حمود العنزي، مرجع سبق ذكره، ص39.

(62) مصطفى دحام، مرجع سبق ذكره، ص 31.

(63) المرجع السابق، ص 31.

سلطة الذكورة وشرعيتها في الوعي النسائي

تحليل خطاب الحس المشترك

الدكتورة: وسيلة بروقي

جامعة تبسة، الجزائر

الملخص

نسعى من خلال مقالنا إلى إبراز الدلالة السوسيو- أنثروبولوجية التى تشكّل خلفية النص أو الخطاب الثقافي الشعبي ومرجعيته الأساسية والكشف عن طرائق وأساليب الاستدلال والتعامل التى ينتهجها الخطاب تجاه الذكورة والأنوثة وإيضاح المنطق الذي يربط بين أجزاء هذا النوع من الخطاب وبنيته الداخلية والمقارنة بين مضمونه الظاهري ومحتواه الضمنى المقنّع، وذلك بهدف التعرّف على ثقل وكثافة الحضور الذي يحتله كل منهما فيه والوقوف على طبيعة العلاقة بين الزوجين -كأنموذج للعلاقة بين الجنسين- من خلال الموروث الشعبي الجزائري الذي اخترنا منه الأمثال كمدونة في تمثلات المجتمع.

Résumé:

Nous visons à travers notre article à élucider la signification socio-anthropologique qui sous tend les présupposés du discours culturel populaire et ses différentes références et à dévoiler les modes de raisonnement mis en œuvre par ce discours pour dire la masculinité et la féminité, à mettre en liaison les parties du discours avec sa structure interne afin de faire la comparaison entre son contenu apparent et son non- dit voilé.

L'objectif étant la connaissance de la pesanteur et de l'intensité de la présence de ces deux concepts, de leur structure conceptuelle dans l'héritage populaire algérien et leur mise en œuvre dans les représentations de la société.

مقدّمة:

نسعى من خلال مقالنا إلى إبراز الدلالة السوسيو- أنثروبولوجية التي تشكّل الخلفية الضمنية لنص الخطاب الثقافي الشعبي ومرجعيته الأساسية المضمرة والكشف عن طرائق وأساليب الاستدلال والتعامل التي ينتهجها الخطاب تجاه الذكورة والأنوثة وإيضاح المنطق الرابط بين أجزاء الخطاب وبنيته الداخلية والمقارنة بين مضمونه الظاهري ومحتواه الضمني المقنّع، وذلك بهدف التعرّف على ثقل وكثافة الحضور الذي يحتله كل منهما فيه والوقوف على طبيعة العلاقة بين الزوجين -كأنموذج للعلاقة بين الجنسين- من خلال الموروث الشعبي الذي اخترنا منه الأمثال كمدونة.

تمنح الأمثال الشعبية التي تضمنتها مدونتنا (انظر الملحق)، خطاب الحس المشترك طابعا سلبيا للعلاقة الزواجية، تعكس فيها صورة علاقة الزوج بالزوجة؛ بمعنى أن اللاشعور الجمعي يبرز أن كلا الطرفين يعاني تحت ظل هذه العلاقة ضغوطا وعدم رضا وتكشف بالتالي على اعتراف ضمني بأن المرأة "الزوجة" لا تحتل موضعا سلبيا انفعاليا "موضوع-Objet"، كما يدل على ذلك الوعي الاجتماعي الثقافي بل تنطلق من مركز "الفعّال" الذي له تأثير على الرجل "الزوج". كما نصل إلى أن تسلّط الزوج على الزوجة يأخذ طابعا شكليا؛ لأن الزوجة هي الأخرى تملك سلطة مضادة بواسطتها تجعل الرجل يعيش نفس وضعها ومعاناتها.

ونلاحظ هنا نقدا لمبادئ وضعتها ثقافة ذكورية أباحت وقنّنت سلطة الرجال على النساء، حيث يبين المثلين الثالث والرابع إقرارا بماهية الوضع الذي تحتله الأنوثة انطلاقا من كونها فعالة "تهجالي ولا زواج الجيلالي"، قعاد بويا ولا زواج لفضايح " لا من كونها متقبلة للفعل، بل نجد تقييما لوضع الرجل صادرا على لسانها، لو لم تكن المرأة فاعلة لما استطاعت ولما سمح لها وضعها التبعي بالحكم والتقييم، كما يبرهن محتوى هذه الأمثال الشعبية على أنها ليست ناقصة

عقل، انطلاقا من كونها تمتلك القدرة على التمييز بين الرجال وتصنيفهم حسب معيار الجودة.

كما يدل هذا المستوى عن وقوف منطق الثقافة التقليدية الشعبية بنفسه على تناقضه المنهجي الصارخ وذلك من خلال المثل الشعبي، "اللي تزوّج ندم واللي قعد عزم"؛ حيث يكشف الموروث الشعبي عن التناقض الذي صبغ العلاقة بين المبادئ المنطلق منها والنتائج المتوصل إليها. بالرغم من النتائج الناقدة للمبادئ المفترضة ورغم السلبية التي تتبعها ولم يؤد ذلك (التناقض) إلى القطيعة المعرفية؛ بمعنى أنه بالرغم من برهنة هذه الثقافة على فشل إستراتيجيتها، فإن حامليها لا يزالون يعيدون إنتاجها ويرفضون أن يحكم أوضاعهم وعلاقتهم قوانين أخرى غير التي نصّت عليها ممّا يبرهن لنا مرّة أخرى على الايديولوجية الذكورية التي تصبغها وعلى مدى تمسك المجتمع بالمحافظة على الأوضاع السلطوية للذكورة (الرجال).

ومنه يتّضح أن سبب تجاهل القطيعة المستنتجة سابقا يكمن في"الجنس"؛ فالفصل بين الجنسين وتفوّق الذكورة على الأنوثة حقيقة كائنة ويجب استمرارها ولا يمكن أن يؤدي إلى زوالها ما هو علمي أو ما يجب أن يكون.

تعيد نصوص الثقافة الشعبية – رغم المنهج المتأزم الذي توصّلت إليه – تأكيدها للرجل بوجوب المحافظة على سلطته أمام المرأة من خلال إتباع حلول جزئية أولها يأخذ طابعا ماديا: إظهار قوته وجبروته منذ بداية نشوء العلاقة الزوجة وتنبهه هذه الأخيرة بوجوب خضوعها لسلطة زوجها وتخويفها وتحذيرها من القيام بسلوك تمرّدي على هذه السلطة. ومن خلال دلالة المثلين بط الطاروسة تخاف لعروسة"، "الموس تحت لعروس"، هناك إصرار من طرف العقل الشعبي على ضرورة إبراز الرجل لقوته ونفوذه منذ الليلة الأولى "الزفاف"، حتى تدرك المرأة وضعها التبعي وتلتزم بالطاعة والرضوخ.

أما الحل الجزئي الثاني، فيأخذ طابعا معنويا يكمن في تهيئة المرأة "الزوجة" للوضع التبعي الذي ينتظرها؛ أي لتمثيل دورها الانفعالي والاستعداد للتكيّف معه "وجد لحطب قبل ما تخطب"، "إذا اعطاوهالكم جيبوها على حمار".

إن وظيفة الحطب في الممارسة الشعبية تكمن في كونه يستعمل كفراش (مقعد) تجلس عليه المرأة ليلة زفافها والمغزى من هذه الممارسة هو أن تتعلم المرأة قسوته ليلة هذا الحفل ورغم تألّمها وإدراكها لبشاعة هذه الممارسة، إلا أنها لا يجب أن تدلي بأي موقف ناقد لهذا الوضع؛ لأن ذلك يعني في العرف الاجتماعي، أنها ستتحمل وتصبر وتتقبل المعاناة والآلام التي يفرضها عليها وضعها كـ"زوجة"، "المرا إذا صبرت دارها عمرت".

كما يحذر العقل الشعبي الرجل من الغرور الذي يمكن أن يصيبه بعد الزواج والاعتقاد بأنه أمّن سلطته محاولا إبعاده عن احتمال الفشل ومقدّما له حلا جزئيا آخر، يكمن في أن التقييد الفعلي لحرية الزوجة يتم من خلال الإنجاب؛ بمعنى التضييق عليها بالأبناء الذين يفرض وجودهم، الخضوع التام ويضمن عدم التمرّد على ما تتلقاه من إساءة، خوفا من تشريدهم، "ما تضرب لمرا حتى تكتفها".

ونصل إلى أن الثقافة الشعبية – حتى في حالة تأزم منهجها المقترح للمحافظة على سلطة ذكورية تضمن بها تفوّق الرجل- لم تيأس لحظة ولم تتوار عن تقديم حلول، حتى وان كانت جزئية؛ فهي تعطي الرجل شرعية ممارسة نفوذه على المرأة بتعنيفها سواء ماديا أو معنويا أو رمزيا من أجل إخضاعها لتبعية دائمة.

كما يكشف لنا خطاب الحس المشترك، اقتباس الرجال لمنهجية النساء (التحايل) وفي ذلك اعترافا صريحا بعبقرية المرأة. كما يقرّ بأن التحايل منهجا ناجحا، يمكن للرجل استعماله ليخفي من ورائه إستراتيجيته الحقيقية الكامنة في الحلول السابقة وبالتالي يمنح له شرعية اعتماد أسلوب الحيلة مع المرأة وينصحه بالتظاهر باللطف واللاعنف حتى يصل لمبتغاه "شاور مرتك ودير رايك" ومن هنا، يوصلنا هذا المستوى إلى كشف حقيقة حاول الشعور الجمعي (الذكوري) إخفاءها وهي التالية: تتمتع المرأة بنفوذ وقوّة من خلال سلطتها المضادة التي حصّنتها بمنهجية ناجعة تكمن في استراتيجية محكمة يتصدّرها التحايل. ويلجأ الرجل إذا ما تأثر بهذه السلطة التي تهدّد وضعه السيادي إلى ما أنتجته المرأة من إستراتيجية

للقضاء عليها وتأمين وضعه الاجتماعي. كما تبرهن لنا النصوص الثقافية نفسها أن التحايل ليس طبعا في المرأة وإنما هو نتيجة حتمية فرضها الثقافي.

إن هذا التحليل الذي استنطقنا من خلاله معطيات الموروث الشعبي يكشف ازدواجية الخطاب الثقافي، حيث يطبع العلاقة بين الذكورة والأنوثة بالتسلط والتفوّق لصالح الأولى من جهة ويظهر من جهة أخرى سلطة مضادة تمتلكها المرأة قد تصل من خلالها إلى إفشال الإستراتيجية المتّبعة من قبل الرجل وذلك بنجاحها في استعمال منهج التحايل وهو اعتراف صريح بسلطة الأنوثة وتفوقها على الذكورة.

ومنه يمكن أن تتجلى قواعد خطاب الحس المشترك على الشكل التالي:

1. ازدواجية الخطاب الثقافي الشعبي.
2. احتلال الأنوثة وضع الفاعلة.
3. امتلاك الزوجة سلطة مضادة تضعف بها سلطة الزوج.
4. وهمية المرأة ناقصة عقل.
5. الزوج محل تقييم الزوجة.
6. اشتراط المرأة معطيات يجب توفرها في الرجل.
7. تباين وتباعد بين مبادئ ونتائج الثقافة الشعبية.
8. رفض الإيديولوجية الذكورية الاعتراف بالقطيعة حفاظا على مصالح الذكورة.
9. وجوب محافظة الزوج على وضعه السيادي.
10. ضمان تبعية الزوجة يكمن في ممارسة العنف بشكليه المادي والمعنوي.
11. إصرار الثقافة الشعبية – حتى في حالة تأزم مناهجها- على تفوّق الرجل بتزويده بحلول ولو جزئية تمنع احتمال فشله.

12. المرأة فاعلة بحكم التخوّف الشديد منها.
13. سيادة الرجل تترجم بامتلاك النساء والأموال.
14. دونية المرأة وضع فرضته افرازات ثقافية.
15. اقتباس الرجال منهجية المرأة دلالة على عبقريتها وفاعليتها المرأة.
16. منح الثقافة الشعبية للزوج شرعية اعتماد الحيلة مع الزوجة.
17. اعتراف خطاب الحس المشترك بقوّة السلطة المضادة.
18. عدم شرعية سلطة الذكورة في وعي النساء.

"إن الرجال يملكون النساء حالما يتزوجهن"[1] وعليه تكون المرأة مثلها مثل أي نوع من الملكية موضوع تنافس بين الرجال والمتفوّق منهم هو الفائز بمن تتوفر فيها المعايير المطلوبة اجتماعيا على أساس أنها تقوّي نفوذه وتحصّن وضعه أمام الآخر (الرجل)، لذلك نجده يتفنّـن في إتقان أشكال تسلّطه عليها، حتى تمدح رجولته من طرف محيطه الاجتماعي، لأن العيب يكمن في "ما يقوله عنه الناس"[2]، لذلك فهو يحرص الحرص كله على أن يقال عنه بأنه رجل استطاع أن يخضع زوجته الخضوع التام لنفوذه.

ربما لهذا السبب بالذات، يرى الكثير من البحاثة، أن مؤسسة الزواج هي الحقل الأمثل لممارسة تقنيات الاضطهاد والتسلط ومن بين هؤلاء نوال السعداوي التي ترى بأنه "إذا كان هناك حكم دكتاتوري في التاريخ، فليس هناك نظام أكثر دكتاتورية من نظام الزواج؛ لأن الزوجة تفقد ملكيتها لجسدها وشخصيتها واسمها وحريتها في الخروج والتنقل والسفر...الخ"[3].

إن المرأة برأينا لم تفقد هذه الامتيازات عند زواجها فقط، بل فقدتها قبل ذلك بكثير في ظل نظام العائلة الذي يلزم خضوعها وتبعيتها للأب ولكل ذكر له صلة بها، "إن المؤسسة ذات السلالة الأبوية والنظام الأبوي تمجّد دور(الأب) وتمنح مطلق الحرية للرجال، إذ أن المرأة خاضعة لكل شخص له علاقة قريبة

بالأب"[4]. وعليه فهي لا يمكن أن تفقد شيئا هي في الأصل لا تمتلكه، بل الذي وقع أنها انتقلت من وضع التبعية إلى الأب إلى وضع التبعية إلى الزوج.

وبتبعية الأنوثة الدائمة للذكورة (أب، أخ، زوج...) وبتحمّلها لكل أنواع التسلط من جراء هذه التبعية أصبحت تحتل وضعا مثيرا للشفقة: "لا أبالغ في قولي أنه من المفجع أن يولد الإنسان أنثى في مجتمعنا"[5] فالمرأة تحتاج إلى إرادة قوية وشجاعة أقوى حتى تكون كذلك، لأنها تتحمّل الكثير من الإساءة مادية كانت أو معنوية.

ويعلّق كاتب ياسين عن وضع الأنوثة قائلا: "المرأة هي الشيطان، شيطان لا يلمس: إلى درجة أن المتعصبين يرفضون حتى مصافحتها وما يؤاخذ على المرأة أنها جميلة، توحي بالشهوة ولكونها امرأة يجب أن تعيش في الظل وأن يكون جمالها خفيا وأن تكون دائما في خدمة الرجل: يا لشجاعة من يكون امرأة عندنا"(6). غير أن المرأة مهما كان وعيها لظلم الرجل ونظامه ضعيفا، أو مهما كان إيمانها بسيادته ودونيتها قويا، فإنه بحكم حاجاتها الإنسانية، مضطرة للتعامل معه والارتباط به؛ لأن "علاقة الرجل بالمرأة تبدو ضرورية، كما أنها نموذج مثالي للعلاقات الأخرى"[7].

إن الرجل يستنبط تعليمات تعامله مع المرأة من النصوص الدينية والقواعد الثقافية الشعبية وهذا ما أكّده أحد البحاثة بقوله: "لقد منح الرجل معطيات التعامل مع المرأة في الكتاب المقدس والأمثال الشعبية بأشعارها وبأساطيرها"[8] وهذه الكلمات فيها تحذير متواصل من المرأة، كما تحمل سبل السيطرة عليها وإخضاعها. والشيء نفسه لا يخلو منه الخطاب الديني، حيث يقول أحد البحاثة أن "الإسلام وجد في المرأة قنبلة ذرية"[9]، لذلك وجدناه جرّدها من كل المعطيات التي تسهّل عليها التصدي للرجل ونظرا لتدني وسوء علاقة الرجل بالمرأة في المجتمعات العربية الإسلامية حكم عليها الكثير بالتخلّف، "إن العربي كائن متخلف أساسا"[10].

ولذلك مهما عانت المرأة من التعامل المسيء لشخصها من طرف الزوج، فهي تسعى للارتباط به والعيش تحت ظله؛ ذلك لأنها بعيدا عنه تحتل وضعا أكثر دونية في المجتمع وعليه تسعى للاحتفاظ به وتتحمّل كل ما يصدر عنه حتى تقبل اجتماعيا. تقول السعداوي في هذا الصدد: "إن المرأة مضطرة للحفاظ على زوجها بأي شكل كان، حتى وإن كان سكيرا، عربيدا أو زير نساء...أو يضربها كل يوم بالسوط...لأنه لو تركها، تنتهي حياتها الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والنفسية"[11] وتضيف، "برغم إدراك المرأة لهذا المصير التعيس، إلا أنها تدرك أيضا أنه المصير الوحيد المقبول اجتماعيا؛ فالمرأة لا تختار بين الزواج وعدم الزواج ولكنها يجب أن تتزوج وإلا فإن المجتمع لا يقبلها ولا يحترمها وفوق كل ذلك لا يعتبرها امرأة طبيعية" [12].

إن الوضع الذي تحتله المرأة في المجتمعات العربية مرتبط بالنوع البيولوجي؛ أي بأنوثتها، لأنه لازمها وهي تابعة لأبيها وأستمر معها وهي تابعة لزوجها، رغم أنها كانت تأمل في حياة أخرى باحتلالها رتبة "زوجة"، أين تتخلص من قيودها. لكن هذه الآمال غالبا ما تخيب لأن الزوج يواصل مهام الأب والأخ [13]، فالسلطة الذكورية لابد لها من أن تستمر وعليه ينصح العقل الشعبي الزوج، بأن لا يترك مجالا لزوجته يمكن لها أن تشاركه فيه. فالمشاركة كما ترى غودري لا وجود لها، بل إنها مستحيلة، فإذا لم يفرض الرجل نفسه، تتحكم المرأة [14] وحتى إن شاركته في اهتماماته، فهذا ليس إلا تظاهرا، لأنه إذا استشارها فلن يأخذ في واقع الأمر برأيها "شاور مرتك ودير رأيك"، فما ذلك إلا مجرد إستراتيجية يستعملها الزوج لكسر السلطة المضادة التي تمتلكها زوجته.

كما يحرص العقل الشعبي كل الحرص على عدم ضياع السلطة من يد الرجل "يجب على الزوج أن يفرض إرادته من أول ليلة ليؤكد تفوقه وذلك بصفع عروسه ليلة الزفاف، لأن العلاقة الزوجية مرتبطة في جانبها الأكبر بالنظام المؤسس في أول لقاء. لتتعلم المرأة أنها تابعة لزوجها [15].

إن حق تصحيح المرأة هذا الكائن "المعوج بطبعه" ليس أسطورة MYTHE ولكنه ممارس بفعل الضغط الاجتماعي الذي يصل إلى درجة العقاب المادي (الجسدي) أي الضرب. "ما تضرب مرتك حتى اتكتفها". وبحث العقل الشعبي على هذا النوع من العقاب لكنه ينصح بعدم استعماله، إلا بعدما ترتبط زوجته ببيتها وبه عن طريق الأبناء (الإنجاب).

إن هذه الأهمية التي يوليها الموروث الشعبي لكيفية تعامل الزوج مع زوجته ليست عشوائية بل جاءت نتيجة خوف دفين وعميق من قدرات المرأة ومهارتها في السلطة المضادة، لأنها "شأنها شأن أي إنسان تابع مستغل ومضطهد، كوّنت مهارات أهّلتها -على الأقل بالعيش في سلام مع سيدها وحبيبها وعدوها الرجل – مهارات تحميها على الأقل من الانسحاق التام أمامه"[16].

والمقصود بـ "المهارات": الكيد، السحر، الفتنة، الخداع والاحتيال... الخ، هذه المهارات تكتسبها الفتاة من خلال التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية فـ "الفوارق في التربية بين الصبيان والبنات والاهتمام الزائد التي يعطى للصبي على حساب البنت، تتيح لها شيء من الحرية تجعلها قادرة على تطوير قواها الذاتية وبسرعة لا نجدها عند الصبي. "لهذا تتكون شخصية الأنثى باكرا...فتجدها تكتسب مهارات عالية في التأثير على الرجل" [17]. وهي تتقبّل هذه الوسائل وتستغلها، لأنه كما يرى اريك فروم، "لا شيء أكثر تأثيرا وفاعلية في سحق معنويات الفرد أكثر من اقتناعه بأنه تافه"[18].

إن شعور المرأة بوضعها "التافه" والمتدني منذ أحقاب طويلة من التاريخ، جعلها تستعمل كل السبل والوسائل لإنقاذ شخصها وإثبات وجودها وقوتها ولا يشكل ذلك سلبية، بل هو وضع منطقي فرضته ثقافة أبوية طغت على طبيعة المرأة وجعلت منها موضوعا ولأنها وعت وضعها جيدا، كما وعت التقنيات التي تخضع بها الرجل لإرادتها وتكسر نفوذه، فهي لا تتردّد إطلاقا في استعمالها فنجدها مثلا، مهتمة بالإنجاب وتتشوّق خاصة لإنجاب الذكور لأنها تعي بأن مكانتها تحصّن بوجودهم ولأن من أهم ما يريد الرجل من المرأة أن تكون أما، تنجب له الأطفال

والذكور منهم خاصة فالمرأة "تقيّم بخصوبتها وهي ناقصة بعقرها، مهما كانت جميلة.

ونجد المرأة تتقن استغلال هذه الوسائل لأنها متأكدة تماما بأن الرجل لا يثق بها وينتج عن ذلك تسلطه عليها وحجبها عن المجتمع بتحديد فضاءات تحركها وتفاعلها ومع ذلك كله يستمر الشك فيها، لاعتقاد العقل الجمعي أنها لو أرادت أن تكسر الحواجز فما من أحد يستطيع منعها وهذا ما هو واضح في المثل الشعبي "المطلوقة ديرها بلا حساب والمحجوبة ديرها من قفلة الباب" وهو ما يسمى بـ "كيد النساء".

ونتوصل إلى اعتراف صريح بقوّة المرأة وقدرتها على مواجهة الرجل وخلخلة موقعه وهو ما يدل على أن المرأة في حقيقة الأمر لا تحتل موقعا دونيا ونجد تأكيدا لكل ما سبق في توجّه الرجل إلى نفس إستراتيجيتها؛ أي إلى استعمال الحيلة والكيد والسحر وحتى الفتنة لكسر السلطة المضادة للمرأة.

❖ هوامش البحث

(1) بوعلي ياسين: "**الصراع بين الجنسين في حكايات شهرزاد**"، دراسات عربية، الأعداد 8-12، السنة 18، حزيران، تشرين الأول، 1982.

(2) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1985.

(3) نوال السعداوي، الأنثى هي الأصل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1974.

(4) BOURDIEU (P.), SOCIOLOGIE DE L'ALGERIE, P.U.F, PARIS, 6eme ED.1980 .

(5) نوال السعداوي، المرجع السابق.

(6) KATEB (Y) , IN ALGERIE REPUBLICAIN, Nº « 0 » ' DECEMBRE 1989.

(7) MOSCOVICI (S) , HOMMES DOMESTIQUES ET HOMMES SAUVAGES, COLL : 10/18 , PARIS , 1974.

(8) BOYER (S), LA VIE QUOTIDIENNE A ALGER A LA VEILLE DE L'INTERVENTION FRANÇAISE, HACHETTE, PARIS.

(9) ZEGHOUR (S.) LE VOILE ET LA BARRIERE, HACHETTE, PARIS, 1990.

(10) HAYEK (M.), DES ARBRES OU LE BAPTEME DES ARBRES, ED: GALLIMARD, PARIS, 1972.

(11) نوال السعداوي، الأنثى هي الأصل، مرجع سابق.

(12) المرجع السابق.

(13) RAMZI ABADIR, LA FEMME ARABE AU MAGHREB ET OU MECHREK (FICTIONS ET REALITES), ENAL, ALGER 1986.

(14) GAUDRY (M), LA SOCIETE FEMININE AU DJEBEL AMOUR ET AU KSEL, SOCIETE ALGERIENNE D'IMPRESSION DIVERSE, ALGER, 1961.

(15) IBID.

(16) بوعلي يسين "الصراع بين الجنسين ..." مرجع سابق.

(17) هشام شرابي، مقدمات لدراسة...، مرجع سابق.

(18) SAADI (N.), LA FEMME ET LA LOI EN ALGERIE, COLL. DERIGEE PAR FATIMA MERNISSI, ED. BOUCHENE, ALGÉRIE, 1991.

المدونة:

1. مروان لقيتو يخمّم واصل لعظم في لهاثو هذا من زوجة الهم بفعالها عذباتو
2. شيبتني مرو يخمّم من علق لاصقين في لهاته هذاك بيه هم المرا عزوه يا ناس في حياته
3. اللي تزوج ندم واللي قعد عزم.
4. تهجالي ولا زواج الجيلالي.
5. قعاد بوها ولا زواج فضايح.
6. ندي راعي ولا شراب لقراعي.
7. ندي راعي يعيشني في جبل ولا كذاب يعلقني في حبل.
8. بط الطاروسة تخاف لعروسة .
9. الموس تحت لعروس.
10. وجد لحطب قبل ما تخطب.

11. إذا اعطاوها لكم جيبوها على حمار.
12. لا تضرب المرا حتى تكتفها.
13. شاور مرتك ودير رايك.
14. شاورها وخالفها.

أشكال التحرش الجنسي في الوسط الجامعي(دراسة حالة)

الأستاذة: لبنى يسعد

جامعة جيجل ، الجزائر

الملخص:

بالرّغم من أهميّته، وبالرغم من أنّ المرأة ضحيّته الرئيسية إلاّ أن موضوع التحرش الجنسى في الوسط الجامعى يبقى حبيس الصّمت. فهذا البحث يرمى الى إلقاء الضوء على الممارسات المستنكرة لهذه الظاهرة بهدف الكشف عن أشكالها واستراتيجياتها المهيمنة عليها.وعلى أمل التوصل لنتائج موثوقة على أسس منهجية ومثمرة على صعيد اجتماعى، حاولنا الشروع في خوض غمار هذا البحث من وجهة نظر جندرية.

Résumé :

Malgré son ampleur, le harcèlement sexuel au sein du campus universitaire, dont les femmes sont victimes, passe souvent dans l'omerta. La présente recherche vise à mettre le point sur ces pratiques importunes dans le but de dévoiler les formes et les stratégies qui régissent ce phénomène. dans l'espoir d'obtenir des résultats méthodologiquement fiables et socialement fructueux nous avons essayé de pousser cette recherche dans la voie des études de "genre".

مقدّمة:

أصبح مصطلح التحرش الجنسي شائعا ومتداولاً بكثرة للتعبير عن مساحة واسعة من السلوكات العدائية ضد المرأة ولا يعني ذلك أنه لم يكن موجوداً من قبل، بل يقصد ذيوعه تبعاً لسعة دائرة الاحتكاك اليومي بين الجنسين، والتعبير بحرية عن مثل هذه السلوكات السلبية، فالتحرش يحمل معنى التعرض بصورة مضببة قصد الإيذاء،غير أن التعبير في استخداماته الحديثة يعني كل ما تتعرّض له المرأة من مضايقات قد تأخذ شكل اللفظ، النظرة، الحركة، اللمس أوحتى الاعتداء المباشر.

فهو سلوك له مضمون جنسي موجه ضد المرأة يستمد مشروعيته بكل من له علاقة بالتفوق السلطوي، الاجتماعي أوالثقافي في المجتمع.ومع التغير الاجتماعي الذي تمر به المجتمعات العربية سبّب هذا السلوك مجموعة من الرؤى والاتجاهات نتج عنها تهميش مكانة المرأة وإحلال قيم سلبية أثرت على الشباب المتأرجح في اثبات هويته بين تربية راسخة وأفكار مستبطنة وبين متغيرات معاصرة واعلام غربي سريع سهل التناول وسريع التطبيق، كل هذه المعطيات تدفعنا كباحثين إلى محاولة البحث في قضية التحرش الجنسي ومعرفة أشكاله في الوسط الجامعي ودوافع انتشاره بين اوساط الشباب.

أولا اشكالية الدراسة:

اكتسى موضوع التحرش الجنسي في الآونة الأخيرة اهتماما علميا واسعا لم يأت نتيجة لاهتمام الدول والهيئات الدولية به فحسب بل كنتيجة لتزايد وتنوع صوره ودخوله بقوة دائرة الحياة اليومية للأفراد، فالتحرش الجنسي يعد مشكلة اجتماعية ترتبط بالدرجة الأولى بطبيعة البناء الاجتماعي الذي تحكمه أسس جندرية، هذه المشكلة تمثل الصيغة الأساسية بين السلطة والجنس والتربية في عصرنا الراهن والتي لا تزال تستقي معارفها من الخطاب السلطوي [1]. والايدولوجيا المترسخّة في الأذهان نتيجة للتنشئة الاجتماعية التقليدية الموروثة من

تصوّر الحريم[2] فالثقافة المعاصرة استطاعت أن تنسج شبكة خطابية هائلة سلطوية تمارس من نقاط لا تحصى ومن مواقع خفية لا تعد وفي لعبة علاقات غير متكافئة استطاع الإنسان بحكم ذكائه أن يجد منافذ وطرق ملتوية يشبع بها رغباته دون إحساس الآخرين بها، فيظهرها بأساليب طبيعية مشرعنة وهذا ما يمثله التحرش الجنسي فهو أي سلوك جنسي غير مرغوب، يشكل صراحة أو ضمنا أو إيحاءا شرطا لاتخاذ قرارات مواتية، تخلق بيئة ترهيبية، يتخذ شكل استعراض قوة، استخدام سلطة، إساءة ومنه فهو وسيلة سيطرة تكون فيه النساء أكثر عرضة للضرر بسبب تاريخهن و مكانتهن في المجتمع[3] يساهم هذا الحصر المستمر إلى توفر بيئة تعلم محفوفة بالشكوك أو مناصب شغل مهددة بخفض الأجور في مجتمع يهيمن[4].

فيه الرجال في بيئة أفضل عملا وسلطة. فالبحث حول موضوع المرأة والجنس يحمل صعوبات ابستيمولوجية ورهانات إيديولوجية ومعيقات ثقافية، أما الكتابة في هذا الحقل فتجد نفسها منخرطة منذ البداية في صراعات فكرية متعددة ومفتوحة على جبهات متنوعة، لا تدور كلها حول حقيقة هذا الحقل الموضوعية بقدر ما تدور في جزء منها حول المصالح النوعية المرتبطة به، إذا يستلزم أن هناك إذن من المصالح بقدر ما هنالك من الحقول وأن كل حقل يقتضي ويولد في آن واحد شكلا خاصا من المصلحة الخفية غير قابلة للقياس.

إذا فهذه الأخيرة تعبر عن قوة رمزية خاصة بأية مرجعية (تربوية ، ثقافية) بمالها من وزن داخل بنية علاقات القوة والعلاقات الرمزية المنعقدة بين المرجعيات(الثقافية،الخطابات الإيديولوجية،التاريخية) التي تمارس نشاطا يقوم على التحرش الجنسي. فهو بنية تعبر عن دورها في علاقات قوة رمزية بين جماعات أو فئات تتكون منها التشكيلة الاجتماعية المعاينة ومنه فمن الصعب وضع تعريف محدد و شامل للتحرش الجنسي إذ يعد من المفاهيم التي يصعب قياسها بناءا على الاختلاف في الرموز وتحديد السلوكات أيا كانت جنسية أو غير مرغوب فيها، ومنه يصبح سلوك التحرش الجنسي أمرا غامضا يعتمد على الطرف المقابل فهو

قضية نسبية بين الأفراد تستقي معناها من المنظومة القيمية ممثلة بالعادات والتقاليد والقيم والأعراف التي تحكم ثقافة هذا المجتمع أو ثقافة الفرد ذاته.

ومنه فإن استخلاص فكرة السلطة الرمزية من حقل التحرش الجنسي وتحويلها بأسلوب ثقافي ولغوي إلى رأسمال رمزي يرتهن بسلوك الأفراد حسب جملة من الشروط المترابطة باكتمالها تحقّق ما أسماه Pierre Bourdieu بـ" دائرة الشرعية" التي تتحدد في مأسسة الطقوس الرمزية (أشكال التحرش الجنسي) وشرعية المتنفذ(متحرش=رجل\مهيمن) وتواطؤ المسودين(متحرش به=امرأة\مهيمن عليه) ومنه فتعاملنا مع التحرش الجنسي بأشكاله المختلفة ليس فقط باعتباره مشكلة اجتماعية مرتبطة بالبناء الاجتماعي بل أيضا باعتباره سلوك اجتماعي، فالتربية تحدّد النظرة إلى الجنسين بصورة ضمنية وذلك بفرض مهام ومواقف متباينة[5].

أغلبها تحاول عقلنة هذه الفوارق بالارتكاز على الفوارق البيولوجية و(الجنس\النوع"الجندر") ودورهما في عملية إعادة الإنتاج. وارتفاع نسبة التحرش الجنسي بسبب تواطؤ المتحرش به وزيادة التكتم والتستر على الأمر خاصة إذا ما انتقلت هذه الظاهرة إلى وسط النخبة "الجامعة"واختزال الطالبات والموظفات في جسد صامت غير مفكّر زاد من حدّة خطورتها وهنا تتجسد الأومرتا" omerta[6].

فهذه المسألة ليست عبثية ولا يمكن أخذها بسطحية ...وهنا يتبادر إلى أذهاننا تساؤل رئيس يمكن صياغته كالتالي:

ما هي أشكال التحرش الجنسي في الوسط الجامعي ؟

وقد انبثق عنه تساؤلات فرعية:

1. ماهي الخلفية الإيديولوجيّة التي يستند إليها المجتمع في تقسيم الأنماط الثقافيّة والاجتماعية التي تجسدها الخطابات التحقيريّة ضد المرأة؟
2. هل تساهم المؤسسات الاجتماعية في إعادة إنتاج ميكانيزمات التحرش الجنسي ضد المرأة؟

3. ماهي دوافع سلوك التحرش الجنسي لدى الشباب الجزائري؟

ثانيا : أهمية الدراسة:

- حساسية الموضوع وقلّة البحوث فيه وذلك لارتباطه بالقضايا الجنسية التي ظلت محرّمة اجتماعيا، ومنطقة شائكة لا يشجع الآباء أبنائهم على معرفة ماهيّتها لاعتقادهم أنها من طابوهات في المجتمع، والقضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة.
- تجسيد الإيديولوجيا المبنية في اللاشعور والمشتركة بين سائر الأفراد والتي تنمّ عن رغبة المجتمع في إدانة الجسد الأنثوي وضبطه اجتماعيا، وذلك بكبح نزوعاته الطبيعية وتقنينها إلى أن يحسن تصريفها داخل كيان اجتماعي ذو شرعية.
- يعد الارتفاع المذهل لمعدلات التحرش الجنسي في الجامعة سببا وجيها يدفعنا إلى تناول الموضوع بالدراسة والتحليل.

ثالثا :أهداف الدراسة:

محاولة التوصل لإطار نظري ملائم لدراسة التحرش الجنسي وأشكاله من خلال رؤية نقدية للاتجاهات النظرية التي تمت صياغتها لدراسة هذه الظاهرة وترتيب المقاربات التي عالجتها .

- محاولة فهم ميكانيزمات التحرش الجنسي وأساليب ممارسته في الوسط الجامعي وعلاقتها بتراتبية العمل ووصول المرأة إلى مراكز السلطة.
- الكشف عن أهم التداعيات المرتبطة بسلوك التحرش الجنسي ضد المرأة في ضوء خصائص وسمات البناء الاجتماعي الجزائري والأنماط الثقافية التي تتضمن ثنائية (رجل / امرأة) وتقسيمها على أساس النوع الذي يصلها بثنائية (قوة / ضعف).

رابعا :مفاهيم الدراسة:

1.**التحرش الجنسي**: (الشيء الحرش الخشن وتحرّش به تعرّض له ليهيّجه[7].

أي أنّ لفظ التحرش يجمع بين القول والفعل وأنه يحل محل الخشونة أوالتهيج أوالاعتداء الخفيف فدلالات اللغتين تتفقان على جمع معاني التحرّش للقول والفعل وهذا يدفع قول بعض الدارسين بأن التحرش يتفق عند القول فقط دون الفعل وأن الفعل يدخل في نطاق هتك العرض، واللفظ هنا يختلف عن ألفاظ الغزل الرقيقة، فهو يميل إلى الفجاجة والصراحة الجارحة ويستخدم الدلالات الجنسية في تعبيره.

فالتحرش الجنسي هو أي قول أو فعل يحمل دلالات جنسية اتجاه شخص آخر يتأذى من ذلك وأشارت "ماري خوري" على أنّه "عمل واعي مقصود يقوم به إنسان عنده نزعة جنسية، أوشهوة يمارسها بأساليب مختلفة سماعية، بصرية، رمزية وحتى ببعض الأحيان جسدية مباشرة مثل الملامسات والتقارب الجسدي من أجل إثارة جنسية أو إشباع للذّة جنسية عادة يقوم باقتحام جسدي مباشر أو تخطي المسافة الحميمية ".

2.**الوسط الجامعي**:" الجامعة "مؤسسة علمية ثقافية تضم مجموعة من الطلبة والإطارات الكفؤة[8]. والأجهزة العلمية المتطورة، تعمل على نشر العلم والمعرفة من خلال القيام بالبحوث النظرية والميدانية[9]. أمّاالوسط الجامعي هوالأرض التي تقوم عليها المنشآت الجامعية من مكتبات ومكاتب عمل وإشراف،مدرجات وأقسام ،مخابر البحث العلمي والتجريبي، أحياء جامعية[10].

التعريف الإجرائي:على الرغم من عدم وضوح شكل التحرش الجنسي إلا أنه يشكل مسألة صحة وسلامة في كل مكان تعلّم وعمل حيث تتعرض المرأة إلى الإساءة والمضايقة من طرف الرجل أيا كانت صفته، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى فصلها والضغط عليها أوحرمانها من الترقية بسبب عدم استجابتها لمطالبهم، إذا فالتحرش الجنسي يشير إلى سلوك أو فعل يعتمد في مضمونه على

الجنس، له خلفية جندرية، يصدر من الرجل ضد المرأة، غرضه اشباع رغبة ما وينتج عنه تأثيرات سلبية على المرأة التي تنتمي إلى الوسط الجامعي، ويطرح مشاكل اللامساواة في الفضاء الجامعي، والقهر ذو الأذى النفسي والمادي والاجتماعي الذي تتعرض له المرأة".

خامسا: الاتجاهات النظرية في تفسير ظاهرة التحرش الجنسي:

تعتبر الاتجاهات النظرية المرشد لتحديد معالم أية ظاهرة يتم دراستها ولذلك فإن أي دراسة في علم الاجتماع لابد لها من إطار نظري، هذا الإطار يتم تحديده من خلال الاتجاهات النظرية الموجودة وبما يتوافق ويتماشى مع الإيديولوجية المنتشرة والسياق التفاعلي الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الذي يظهر في ظاهرة التحرش الجنسي لذلك يأتي الإطار النظري الذي يتم التوصل إليه كركن وإنجاز هام من إنجازات أية دراسة وهذا ما نحاول الوصول إليه فقد يذهب البعض إلى الاتجاه الجندري الذي يعتمد على التميز الجندري لأن التعرض بالدراسة والتحليل لأي مشكلة من المشكلات المرتبطة بالجنس في أي سياق اجتماعي ما هو إلا تعرض لمشاكل البناء الاجتماعي[11].

ومنه فمحاولة رصد الاتجاهات النظرية لموضوع التحرش الجنسي يختلط فيها نوعا من الإنحيازات الإيديولوجية والجندرية مع التفسيرات الشائعة العلمية والثقافية.

ومنه نحاول قدر الإمكان طرح هذه الاتجاهات بصورة نقية وواضحة لأن ما تذهب إليه الاتجاهات النظرية التقليدية وهو أن التحرش الجنسي يعتمد على الوعي بالقوة وبالاختلافات القائمة على أساس المكانة المؤسسية أو الاختلافات القائمة على أساس المكانة الاجتماعية والثقافية ما بين الرجال والنساء، وعلى الرغم من أن هذه الاتجاهات تحدد عوامل هامة تسهم في رصد أشكال التحرش الجنسي لكنها أقل فائدة في توضيح كيفية إسهامها في بروزه وانتشاره في سياق

تفاعلي معين ومنه فقد توضح وجود اتجاهين في تفسير ظاهرة التحرش الجنسي وهما:

1. **الاتجاه التنظيمي:**

يركز أصحاب هذا الاتجاه على أشكال التحرش الجنسي التي تتم داخل مؤسسات العمل ذلك أن أكثرها انتشارا وأشدها خطورة على المجتمع ويذهب رواد هذا الاتجاه إلى أن المنظمات تتضمن عددا من العوامل البنائية التي تدعم التفاوت في حيازة القوة بين الأفراد وأن هذه العوامل تلعب الدور الحاسم في ظهور أفعال وسلوكات التحرش الجنسي ضد النساء[12].

2. **الاتجاه الاجتماعي- الثقافي:**

يجسد دور هذا الاتجاه وجهة النظر النسوية حيث يتصور هذا الاتجاه أن سلوك التحرش الجنسي فعل ناتج عن الأنظمة الرعوية ذات السيطرة الذكورية، تلك الهيمنة التي تمكّن ممارسة القوة الجنسية بتأكيد وسيطرة الرجل والحفاظ على هذه السيطرة والسلطة وإعادة إنتاجها باستمرار أو كما يقول "Pierre Bourdieu" إننا ندرس الشروط الاجتماعية لإمكانية ممارسة السلطة» فهذه الأخيرة لا تحيا مثلما رأى بورديو إلا في غفلة عن مسلّماتها المخفية وقوانينها المستمرة وخلفياتها الصامتة التي تقوم منها مقام الضّامن لتحقيقها وشرط إمكان معايشتها، فالهيمنة خفيّة تمارس في الجسد وبالجسد أو امتداداته على معنى الرمز والمعنى[13].

3. **اتجاه دور الجنس:**

جاء كمحاولة توفيقية لما اعتمده رواد الاتجاهين السابقين حيث بدأ أصحاب اتجاه دور الجنس من منطلق أن التحرش الجنسي ناتج عن سيطرة أدوار الجنس على الأدوار الأخرى (كأدوار العمل) بمعنى أن الرجال في أي موقف تفاعلي يتعاملون مع النساء من خلال دور الجنس فقط، حيث يربطون الأشكال المختلفة للإساءة الموجهة ضد المرأة وبين تمثلات صورة المرأة في ذهنية الرجل داخل البناء الاجتماعي والثقافي والتي في الغالب تحكمها الهيمنة الذكورية على

أنها معطى طبيعي وليس بناء تاريخي وتشيع ممارستها في المجتمع ويتم الرهان حول تملك الجسد الأنثوي وتجسيد الأركيولوجية الموضوعية المبنية في اللاشعور مشتركة بين سائر مجتمعات البحر المتوسط[14].

والتي يوضحها " Bourdieu" بالتقليد القبائلي الذي يعلن عن نفسه بالاعتبار أن للرجل رؤية "فالونرجسية" و"كزمولوجيا أندرو مركزية(*)أنّ التحرش الجنسي يحدث حتى وإن كانت المرأة تملك القوة والسلطة ففي هذه الحالة يلعب الدور الجنسي للمرأة العامل الحاسم، حيث حازت مقدارا من القوة المؤسسّة أكثر من الآخرين، ومع ذلك لا يمنع هذا تعرضها لأشكال التحرش حتى وإن كان رمزي أوضمني أوبمقدار أقل في مواقف أخرى.من هنا فإن التحرش الجنسي بأشكاله المختلفة ليس مجرد سلوك انحرافي عن قيم ومعايير المجتمع ولكنه فعل متجذر داخل تفاعلات الأفراد اليومية.

إذا التحرش الجنسي يأتي كرد فعل لما تمارسه الأبنية النظامية من ضغوط ،فللمرأة رموز ليلية لها صفة العمق والغرور والظلمة حتى الجسد الأنثوي لا ينظر إليه بصفة الجسد المفكر أي الجسد الثقافي الرمزي الفاعل بل ينظر إليه كجسد عضوي فقط والتركيز على الجنس كحاجة بيولوجية، ويكون رفض المرأة كرد فعل طبيعي لأنها لا تستطيع إلغاء هذا النص ولكنها تحاول تحطيم هيمنة الرجل وذلك بنكران حقيقته أومحاولة التفوق عليه[15].

سادسا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على دراسة الحالة فأسلوب البحث في هذا الصدد يدور حول الدراسة التفصيلية المعمقة لوحدة معينة بهدف الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن تاريخ الحالة والمعلومات عنها وتطورها بصفة عامة حيث تفيد هذه المعلومات في تشخيص الواقع الراهن للحالة وطريقة تحليلها[16]، فهي البحث المعمق للحالات الفردية في إطار المحيط الذي تتفاعل فيه[17].

2.أدوات الدراسة(جمع البيانات): يتوقف الحصول على بيانات تتماشى ومتطلبات البحث على الاختيار الرشيد للأدوات الملائمة[18].

من أجل الإحاطة بالظاهرة ميدانيا ونظرا لطبيعة الموضوع التي فرضت نفسها استوجبت معالجتها كيفيا لأنها تتغير حسب الظروف والوقت والمكان[19].

1.2 **الملاحظة**:اعتمدنا على"الملاحظة بدون المشاركة" ووظيفتها تكميلية للمقابلة لأنها تقلل من فرص تأثير الباحث في المبحوث لكي يكون تلقائيا في تصرّفه، كما تقلل من التحيز الناتج عن تأثير الباحث وما يتركه من انطباعات على الجماعة[20].

2.2 **المقابلة**:اعتمدنا على" المقابلة نصف الموجهة" وتم إعداد دليلها (انطلاقا من نموذج ريتشاردز) تماشيا مع تساؤلات ومؤشرات الدراسة [21].

3.2 **تقنية تحليل المحتوى**: تتم من خلالها تحليل المقابلات تحليلا كيفيا، الذي يغطي متطلبات تحليل الخصائص اللغوية والدلائل الرمزية لوسيلة الاتصال المستخدمة، يقوم على توزيع معظم أجزاء النص إلى موضوعات دون الوقوع في التكميم والعد، وهذا ما يناسب طبيعة بحثنا، وحددنا في تحليل المقابلات على تقنية التحليل المحتوى الكيفي (المستتر) لنص المقابلة. يتطلب إذن الكشف عما هوغير معلن عنه وفك المعنى الخفيّ للأقوال ويمكننا الاستعانة به كدعامة وتكمله لتفيئة أسئلة المقابلة.

أثناء تحليل محتوى نص المقابلات قمنا ببناء فئات تحليل المحتوى وذلك للتمكن من جمع معطيات دالّة بالنسبة إلى مشكلة التحرش الجنسي في الوسط الجامعي ضد المرأة فوضعنا ثلاث فئات:الأولى تتعلق بمؤشر آليات التحقير والثقافة المجتمعية أما الفئة الثانية فتتعلق بمؤشرات :سلوك التحرش الجنسي،أساليبه،أما الفئة الثالثة فتتعلق بمؤشر انحراف الشباب نحو سلوك التحرش. ثمّ قسّمنا كل فئة إلى مجموعة من وحدات الدّلالة (المعنى) من نص المقابلة أي أخذنا مقاطع من مادة الاتصال وتتمثل وحدات الدلالة التي وضعناها في كلمات.

- إمكانية تمييز هذه الخصائص بمصطلحات ذات صبغة عامة، وتكون ذات صلة بطبيعة تساؤلات الدراسة وأبعادها.

-إن قيمة تقنية تحليل المحتوى تعود إلى قيمة الفئات المشكّلة، وبالتالي يجب أن تمتاز ب"الشمولية التميز،الفعالية(22).

3. حالات الدراسة (خصائصها وحجمها): تمّ جمع المعلومات عن طريق الدراسة الاستطلاعية في الوسط الجامعي "جامعة 20أوت1955 سكيكدة" من مبحوثات يمثلن موضوع البحث، وفي نفس الوقت بحثنا على مخبرين آخرين لنتحصل منهم على معلومات جديدة[23].وقد لجأنا إلى هذا الأسلوب لأن الوسط غير معروف كليا ومنغلق على نفسه نسبيا[24].

وقد توفر لنا هذا العدد القليل لحساسية الموضوع. الحالات هنّ" طالبات وموظفات" ينتمين للوسط الجامعي يتراوح عمرهن بين العشرين والثلاثين سنة تعرضن للتحرش الجنسي، وقد وضعنا هذا المعيار لنتمكن من مقابلة مبحوثات يستطعن التعبير عن أفكارهن ووصف حالتهن وبذلك يسهل التفاعل أثناء المقابلة.

سابعا : عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

السؤال الفرعي الأول: ماهي الخلفية الإيديولوجيّة التي يستند إليها المجتمع في تقسيم الأنماط الثقافيّة والاجتماعية التي تجسدها الخطابات التحقيريّة ضد المرأة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المجتمع يعتمد على العديد من الوسائل لتقسيم الأنماط الثقافية والاجتماعية بين الجنسين، حيث يستخدم أساليب تتمثل في:

1.التنشئة الاجتماعية:

تعتمد بالدرجة الأولى على عملية التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والأخلاقية لدى جميع الأفراد، فالفرد في المجتمع الجزائري "عون اجتماعي" كان رجل أو امرأة يستبطن القوى العاطفية والأخلاقية والمعاملات التي تكتسب

من خلال عملية التفاعل الاجتماعي وبالتالي :الأفعال تكون متوقعة وتتفق مع ثقافة المجتمع، فيكون الرجل متشبعا بقيم الهيمنة الذكورية والسلطة الممارسة على نساء مجتمعه وهذه القيمة تدخل عميقا وتتغلغل في تكوين شخصية الرجل الجزائري، حيث تقوم المرأة بتأصيل أواصر التماسك العائلي وذلك بالحفاظ على الاندماج الشكلي أولا ثم المعنوي وهذا يتركها بعيدة عن كل تشويه وذلك بظهورها ممثّلة ومتمثّلة لكل ما هو لطيف وجميل ورقيق وضعيف وهش، فيجب أن يتحقق وجودها كمسيّر لأمور البيت وكمعين للرجل وخادم للأخ ومطيع للأب، وكائن خصب منجب للأولاد.

فالمرأة والرجل يمارسان لوائح علاقات السيطرة حتى في أكثر الأوضاع حميمية، فهما يشكلان عونان اجتماعيان، ودون إدراك منهما: سلوكاتهما هي نتائج ما استبطناه عن غير وعي من المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعزّز وتسعى إلى التفريق بين الجنسين. حيث ينمو الولد راض عن جنسنه وجسده، بينما تنمو البنت منبوذة زعزعت ثقتها بنفسها وبجنسها لتعرضها الدائم للتحذير والتحقير لجنسها وكل ما يقترب من دائرة جسد المرأة أوحدودها يعتبر محرّما وذلك يتمثل في مؤشرات (الحالة 1 في الفئة1).

جدول رقم1 يمثل نتائج أساليب التنشئة لدى الحالات

الفئة 1	أساليب التنشئة الاجتماعية للولد/ البنت
الحالة1	الأخ:قريب من الوالدين والأم، يفضّل على البنت، مدلّل، اعتباره رجل المستقبل، المسؤول على نظام تسيير الأسرة مستقبلا=رفع قيمة الذكر على حساب الأنثى
الحالة2	نظرة دونية للفتاة، تناقضات في المعاملة، الأولوية للولد، للبنت تحفظات، البنت كيان يهدد الشرف= دونية الأنثى و أولوية الذكر.

الحالة3	التربية تختلف، خطأ فادح في حق المرأة = النساء ضعيفات و الرجال أقوياء .
الحالة4	الخروج في الليل للرجال فقط ،عدم خروج البنت = حرية الرجل و كبت الأنثى.
الحالة5	عدم التفرقة في الصغر،الفصل في مرحلة المراهقة = الخوف على الأنثى.
الحالة6	عدم التفرقة في تربية الأب، قسوة الأم مع البنت = الأم هي الحارس على البنت و تربيتها.

(الجدول من بناء الباحث)

تعزّز عملية التنشئة الاجتماعية (للولد/ البنت) على التفرقة بين الجنسين من خلال معاملات خاصة وطقوس مبرّرة بالفروق البيولوجية والفيزيولوجية الطبيعية بالرغم من أنّ هذه الأخيرة هي نتاج بناء اجتماعي يسجّل رمزيا خصائص طبيعية معينة لا تقبل النقاش فرفع قيمة الذكر وأولويته في كل شيء:قوته ،حرّيته تكون مبرّرة على عكس الأنثى وحساب حرّيتها، دونيتها، ضعفها و الخوف عليها لا يجعلها ايجابية كالذّكر بل سلبية تحتاج دائما إلى مراقب (الأم، الأب) أووضع نواميس لمراقبتها كالقوانين العرفية.

2.**أسس التفرقة الجنسية**:

تتمثل في تصورات الجنس والنوع، بحيث يرى مجتمعنا أن التفرّع الثنائي للأجناس هو معطى بديهي يصدر عن الطبيعة أو الدين فالفروق البيولوجية تشرعن الفروق الاجتماعية بين الجنسين فهما جنسان غير متساويان فالذكر إيجابي

(+) أما الأنثى فسلبية(-) تسعى دائما إلى كمالها الذي يتحقق بالخصوبة والإنجاب ومحاولة إرضاء الذكر دائما وهي في حالة تعطش اجتماعي، نفسي، عاطفي دائما إلى الرجل فهي لا تكتمل إلاّ بالانتماء إليه وهذا يتحقق من خلال التقسيم الاجتماعي للأدوار و العمل.

جدول رقم2 يمثل نتائج مبادىء المساواة بين الجنسين للحالات

الفئة 1	مبدأ المساواة بين الجنسين
الحالة1	المكوث في البيت للإناث.،نهيها عن فعل أي شيء، للذكر الحرية في فعل أي شيء = الحفاظ على سمعة الفتاة.
*الحالة*2	تختلف التربية ضمنيا و ظاهريا،للرجل الحرية المطلقة،للبنت تحفظات،أعراف تقاليد تزيد من دونية المرأة = مجتمع ذكوري.
الحالة3	عدم التفرقة والمساواة في الخروج واللعب، محاولة إعطاء فرصة للبنت لكنها في نفس الوقت لا تخرج= الفضاء الداخلي=البيت
*الحالة*4	الخروج في الليل للرجل فقط،والفتاة لا تخرج=حماية من الاغتصاب والتحرش الجنسي= الحفاظ على أمن وسمعة الفتاة
*الحالة*5	عدم التفرقة والمساواة خاصة في وقت الدخول والخروج= محاولة إعطاء فرصة للبنت لكنها في نفس الوقت لا تخرج.
*الحالة*6	العقاب للفتاة من طرف الأم= توكيل الأم بمهمة مراقبة البنت(الحارس).

(الجدول من بناء الباحث)

أسس التفرقة تكون مبررة بالفوارق البيولوجية التي تقسّم على أساسها الأدوار الاجتماعية للجنسين كقوة الرجل البدنية وقدرته على تحمل المصاعب وتولي الأعمال الصعبة خاصة جسديا و فكريا عكس المرأة القابلة للانكسار فهو يتمتع بحرية مطلقة على عكسها و ذلك لحمايتها من التحرش والاغتصاب لأنه يسد سمعتها التي تعتبر رأس مالها للدخول إلى سوق الزواج والمحافظة على قيمتها الأنثوية فهي نموذج ورمز للشرف العائلي، فهي كيان يهدّد كل ما حوله وهذا يؤدي إلى رغبة التخلص منها ضمنيا لأنها لا تحمل إسم العائلة وذلك بحكم النظام الصلبي(الأبوي) لذلك يفضّل شرعنة مغادرتها للأسرة حتى يحفظ شرف العائلة فيكون الزواج كمؤسسة شرعية لها قوانينها، فهو طقس عبور لكل من الرجل والمرأة حتّى يكوّنان أسرة جديدة، تكون تحت سلطة الرجل الذي يكون مسلّحا بأفكار ومعتقدات سابقة عن كيفية التحكم في جوانب الحياة التي تضمن استمراره وراحته والتي تتضمن فكرة الهيمنة الذكورية في المجتمع (الأسرة).

3.التربية الجنسية:

تشمل التربية الجنسية الإطار القيمي والأخلاقي المحيط بموضوع الجنس باعتباره المسؤول عن تحديد موقف الشخص من هذا الموضوع في المستقبل كما تعني اكتساب الشخص معلومات معينة عن موضع الجنس تفيده في حياته ووضعها ضمن الحاجات البيولوجية، لكن الجنس في مجتمعنا يظهر في صورة التعارض والتناقض الذي يسود الحياة اليومية فمن جهة تكون معضلة العادات والتقاليد في مواجهة الرغبات ومن جهة أخرى الصمت والأسرار التي تحيط بهذا الموضوع لأنه حقيقة بيولوجية تخص كل من الرجل والمرأة في إشباع الرغبات، و باعتبار هذه الأخيرة مثار للشهوة فإن الجسد الأنثوي كيان مقدّس لا يطأه أحد إلّا عن طريق الدخول إلى مؤسسة الزواج وإلا فإنه كيان مدنّس لا يقدّر مالكه، فالرّهان هنا يكون حول تملّك الجسد الأنثوي في نطاق معين، وبهذه الشكل فإن عملية الوعي والتدريب في الطريق السليم يتحول إلى عملية بطيئة من الكبت والتدمير والخنق التدريجي لشخصية المرأة وفكرها.

جدول رقم3 يمثل مختلف آراء الحالات حول موضوع الجنس والتربية الجنسية

الفئة 1	طابو الجنس في المجتمع الجزائري
الحالة1	تحرير المرأة في العمل والتعلم جعلها تدرك حقها = إدراك حرية وحق المرأة وفهم قضية الجنس.
الحالة2	صراحة محدودة، تصادم مع الجيل التقليدي = المدنس و المقدس
الحالة3	التكلم بصراحة في موضوع الجنس لأن المجتمع منغلق لا يفتح المجال،ميكانيزم التصفيح،عمليات الترميم= للمحافظة على الشرف والزواج.
الحالة4	حشمة،عيب، أسرار الأفراد = الحذر والتخويف من الجنس.
الحالة5	توجد صراحة نسبية ،تعتمد على درجة حميمية الجنس = المحافظة على العذرية التصفيح،التكلم مع الأم الخوف من الجنس.
الحالة6	لانستطيع التكلم في هذا الموضوع،الجنس حاجة طبيعية = الوعي بمعنى الجنس وضرورته في الحياة

(الجدول من بناء الباحث)

فهم قضية الجنس يتحقق بخروج المرأة من الفضاء المغلق الذي يفتح لها المجال لفهم هذه الصورة كالتعلم والتفريق بين الحاجة البيولوجية والحذر والتخويف الدائم الذي يخص الفتاة في دخولها لمؤسسة الزواج التي تشترط ميكانيزمات وطقوس عبور كالمحافظة على عذريتها بحكم العرف والشرع، واللجوء الى آليات "كالتصفيح [25].

عند بعض الحالات للمحافظة على العذرية لتضمن الفتاة مكانتها، فالمجتمع الجزائري يحافظ على القوة الرمزية وعلى إعادة إنتاجها والمتمثل في تكوين رأس مال رمزي (الشرف) الذي يضع النساء في منطقة التبادل، والرفض والقبول المتمثل في شيء محسوس (العذرية) فالنساء سلبيات معرّضات للإقصاء الدائم إذا ما لم يكن هناك رجال منضمّون لهذا المجتمع وإقصائهن في حالة ارتكابهن الأخطاء.

4. **الخطابات الشعبية:**

في معظمها تدين مكانة المرأة وتطيح بدورها في المجتمع وبسلبياتها الدائمة لأنها كائن سلبي ومهدّد بوضعه تحت حكم المنظم الذي يملك السلطة في تسيير الأمور في أي مجال لذلك فالتعفّف يقتضي بالابتعاد عن الرجال دائما لأنها رمز للشهوة والفتنة والاغواء والاغراء ولأنها تمثل نقطة ضعف الرجل وما يدعم ذلك النصوص الدينية والعرفية.

جدول رقم4 يمثل آراء الحالات حول الأمثال الشعبية التي تدين المرأة

الفئة 1	الأقوال والأمثال الشعبية التي تدين المرأة.
الحالة1	ننصحك لمصلحتك وسمعتك، الأقوال مطيّحة= دونية المرأة.
*الحالة*2	هيمنة الرجل في أي ميدان، إقتحام المرأة ميادين العلم والعمل= محاولة المطالبة بالحقوق.
الحالة3	"النساء ناقصات عقل و دين"،"الحشومة" = التبرير بالنصوص الدينية والأعراف.
*الحالة*4	"اللباس المستور والمحتشم"، الخماروالحجاب= ستر الجسد الأنثوي للإبتعاد عن الاغواء.
*الحالة*5	خطابات جاهلة، نظرة مختلفة،الحكم على أسس خرافية= دور

	الأساطير في أدلجة مكانة الجنسين.
*الحالة*6	الحرية والانحلال في الجامعة ،المبيت خارج البيت، وانعدام المراقب الدائم= تعريض الطالبة للخطر

(الجدول من بناء الباحث)

تعمل الخطابات على التقليل من قيمة المرأة وإظهارها بصورة سلبية تعتمد على أساليب ملتوية للحصول على مبتغاها باستخدام الإغواء والفتنة ومنها الأمثال الشعبية التي تضعها في صورة شيطانية محتقرة ظالمة، مدانة وتضع اللّوم دائما عليها ويبرّرون ذلك بتأويلات نفعية للأفراد سواء دينية أوعلمية أوالأساطير القديمة تفيد كلّها بسلبية ودونية المرأة وخبثها ومنه فإن الرجل بريء من هذه التهم لذلك يستخدم السلطة والهيمنة في التحكم في المرأة لأن أفعالها قابلة للخطأ دوما وهذا ما يبرّر عدم إدانته بفعل التحرش الجنسي واعتباره طبيعيا لأن الممارس هو رجل (ذكر) ومنه نستنتج أن:

الأسرة تعتمد على تلقين الفتاة لوائح الخضوع و الولد لوائح السيطرة. فهما عونان اجتماعيان يعملان على إعادة إنتاج الهيمنة الذكورية و يتحقق ذلك بشروط وأساليب تعمل على تقييد الكيان الأنثوي، فالتربية والتنشئة الاجتماعية تعملان على توجيه المرأة توجيها أحاديا، فالأجساد بناء اجتماعي تسلّم بأنّ الذكورة مركز كل شيء.

السؤال الفرعي الثاني: هل تساهم المؤسسات الاجتماعية في إعادة إنتاج ميكانيزمات التحرش الجنسي ضدّ الفتاة؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك العديد من المؤسسات الاجتماعية تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج ميكانيزمات التحرش الجنسي و الذي يكون على أشكال عديدة:

1.-**المؤسسات الاجتماعية:** الأسرة كنظام قائم بذاته يعتمد على النسب الصلبي (الأبوي) و على تقسيم الأدوار والتفاعل الاجتماعي داخل هذه الوحدة والذي تحيط به العديد من التحولات والظروف سواء البناء الأسري أو الهيكلي التنظيمي الذي ينعكس على التنشئة الاجتماعية و مساهمتها في خلق سلبيات و انحراف الأبناء إلى ممارسة سلوك التحرش الجنسي وذلك للظروف القاسية كالفقر وضيق السكن، البطالة... هذا يؤدي إلى فقدان توازن الوظائف التقليدية ومع ظهور مؤسسات أخرى بديلة حلت محلها في تربية النشئ وتربيتهم على أفكار تعمل على إدانة الجنس الأنثوي هذا يجعل من مكانة الفتاة والمرأة مهما كان مستواها الثقافي أو التعليمي واحدا.

فهي تبقى المرأة التي تهتم بالرجل وتسر على خدمته فهو أولويتها الأولى، ثم يأتي الإنجاب، ثم التربية ثم نشاطاتها الأخرى كالتعلم والعمل. وهذا يخلق نوعا من الاحتقار اللاإرادي ضد الجنس الأنثوي مما يدفع بالاعتقاد إلى أنّ ممارسات العنف طبيعية جدا ضدّ المرأة وما يشرعن ذلك بعض التأويلات الخاطئة للنصوص الدينية والاعتقادات الخاطئة لبعض الأساطير والأمثال الشعبية التي تدين مكانة المرأة وهذه الصورة الشاملة الثابتة: انتقلت إلى الشباب رغم التطور الحاصل في المجتمع الجزائري ودخول المرأة مجال العمل والإدارة و السياسة بقوة إلاّ أنه يبقى بعض الشك حول وصول الفتاة الجامعية إلى مراكز العمل أو السلطة (السقف الزجاجي) لأنّ قيمة المرأة في مجتمعنا تتمثل في القيمة المظهرية والإنجابية والجمالية والجنسية فكل التصورات حول المرأة ترتبط بمعاني الحياة والجمال والإنجاب والجنس.

فقيمة الجسد تظهر من خلال تحمّل المرأة مسؤولية خدمة الزوج من احتياجات جنسية ونفسية وعاطفية أومسؤولية إنجابية بإنجاب الأطفال وتربيتهم على المعتقدات والأعراف السائدة في المجتمع، وتظهر لنا القيمة الجنسية التي يحملها الجسد الأنثوي أيضا من خلال اللباس وعلاقته بالمكان الذي تتواجد فيه المرأة وهذا ما تؤكده وحدات دراسة الحالات (الفئة2) الوحدات (1-2-3).

2.أشكال التحرش في الجامعة:

ارتبط التحرش الجنسي في هذه الدراسة بالدرجة الأولى على النوع و الهيمنة الذكورية وقد صنفناها إلى 3 أشكال عامة وهي:

1.2التحرّش الجنسي الجندري: هذا الشكل يعتمد بالأساس على النوع (الجندر) وعموما يوجّهه الرجال نحو النساء والتقسيم القائم بين الجنسين و الذي يعطي الأولوية للجنس الذكري وما له علاقة مع رموز ترتبط بوضوح بلفظ مشفّر ثقافيا، فالحركات و الإشارات التي ترافق اللفظ وإيماءات الوجه تشكل أداة تواصل فعّالة جدّا دون أن يكون بالمقابل تقديم لائحة دقيقة بها وبذلك فهذا الشكل يرتبط بالتعليقات على المرأة في الوسط الجامعي من ناحية الشكل والهيئة ويتأسس ذلك على صورة الجسد في الذهنية العامة للأفراد.

جدول رقم 5 يمثل أنواع ممارسة التحرش الجنسي الجندري على الحالات

الفئة2	المضايقات في الجامعة + أنواع التحرش الجنسي
الحالة1	تشبيه الجسد بالفواكه، لذيذة،حلوة، مضايقة من طرف الراجلين أوبالسيارات
*الحالة*2	كلام غير مقبول،المراودة
الحالة3	وصف الجسد،تفاحة، إجاصة، اللّوز،الغزل بالألوان، القبلات المتطايرة، التصفير، الغزل حول المظهر والجمال
*الحالة*4	تعليقات مشينة على كل الأشكال، التشبيه بالحيوانات بقرة، زرافة، تضاريس، التشبيه (الجسد) بآلات موسيقية
*الحالة*5	وصف الجسم والتعليق على الملامح

الحالة6	كلام بذيء حول الجسم، المضايقة في حافلات الطلاب التلامس والاحتكاك

(الجدول من بناء الباحث)

الجسد..... فالتعليقات على الجسد والشكل أوالهيئة التي تظهر بها المرأة تعتمد على الكلام الصريح والتعليق على شكل الجسد ومقاييسه و الرموز التابعة لذلك من معاني وتشبيهات والتي نرمز لها "بالحركات الممأسسة" أو "الرموز المشفرة" التي ترتبط بصورة غير مباشرة بالطقوس والأعراف والتي تؤدي إلى مختلف المجالات وتملك "دلالة اجتماعية و ثقافية" واضحة جدّا.

2.2 التحرش الجنسي الذي يعتمد على الهيمنة الذكورية: يتضمن هذا الشكل على التعليقات الواضحة والأفعال الإذلالية و العروض والطلبات الجنسية لفظية أو جسدية والتي تعتمد على هيمنة الرجل وسيطرته في المجتمع وهذا ما يقودنا إلى التقسيم و تفعيل الفروقات البيولوجية و "خلق النوع والتمايز بين الجنسين ليصبّ ذلك في مصلحة الرجل.سواء بطريقة ظاهرة ومباشرة أو بطريقة خفيّة مشرعنة كالتحرش الجنسي و تفوق [(جنس، نوع)/ رجل] على [(جنس، نوع)/ مرأة].

جدول رقم 6 يمثل أنواع ممارسة التحرش الجنسي الذي يعتمد على الهيمنة الذكورية

الفئة 2	المضايقات في الجامعة + أنواع التحرش الجنسي
الحالة1	نظرات خبيثة، همسات، كلام خافت-لمس الشعر والأعضاء الحساسة في الحافلات،كلام جارح،اللمسات، الاتصال في الأنترنت،الكلام على الجنس والممارسة الجنسية افعلية والافتراضية في الأنترنت
الحالة2	المراودة، يمسكونني، الصراخ، الغمز، المعنى في الحافلات، الكلام،

	اللمس، المعنى
الحالة3	القبلات المتطايرة، عض اللسان، عض الشفاه، الغمز، اللمس، الغزل، الصراخ، الإشارة
*الحالة*4	ضحكات استهزائية، القبلات، الإشارات الدالة، الكلام بالمعنى، الرموز والمعاني بين الشباب المتداولة، الدفع، الحشر، حركات اللسان، الغزل ومعاني الجنس الصريحة والضمنية
*الحالة*5	الألفاظ النابية، كلام سمعي، ألفاظ سوقية، معاني عن الجنس، التلامس، الحصر، الحشر
*الحالة*6	الإزعاج في الهاتف النقال والمغازلات، التأوهات، النظرات الخبيثة، كلام بذيء، الصراخ، الكلام بالقوة، السّب، الصياح بعنف

(الجدول من بناء الباحث)

فالتحرش الجنسي هو كلّ إثارة تتعرض لها المرأة بأي شكل من الأشكال من العروض الجنسية الى المشاهد الفاضحة أوالنظرات الموحية أو الصّور الجنسية أوالتهديد لإقامة علاقة جنسية أوالّلمس الغير لائق(الحالة3)

إذا التحرش الجنسي يبدأ من المبادرة الوقحة والجرأة الصارخة لتصل فيما بعد إلى تحقيق هدف المتحرش لكنها لا تخلو من رقة مهذبة وحاذقة وماهرة ،(الحالة2) منطوية على التلميح والترميز للجانب الإثاري الجذاب للمظهر الجسدي الخارجي(الحالة4) (أناقة، تبرج، تعطر و حركات الجسم المرمّزة) مقترنة مع عبارات معسولة ورومانسية منمقة تعبر عن إعجاب كاذب (في معظم الأحيان)، وانبهار مبالغ فيه وغير صادق لكي يصل إلى مبتغاه الجنسي. وإذا لم يستطع الوصول إلى مبتغاه في المكاتب الرسمية يتحول هذا التحرش إلى إيقاع عقوبات إدارية أو مالية أو في علامات التنقيط على المتحرش بها أو به مثل تأخير

الترقية أو قطع الراتب لعدة أيام أو نقلها إلى مكان لا ترغب العمل فيه أو الاقصاء الدراسي والمهني. لكن مما لا شك فيه تكون العقوبة الورقة الأخيرة التي يلعبها المتحرش على الرغم من ابتدائه باللطافة واللياقة والأناقة الكلامية.

يمكن الإشارة إلى أن التحرش الجنسي يتضمن ما يلي:

1. التحرش بالعين: النظرات الخبيثة، الغمز بجانب العين (الحالة2)
2. التحرش بالكلام: التعليقات المشينة، الكلام الجارح، الهمسات، الكلام الخافت، التحرش بالهاتف النقال أو تسميع عبارات تعبر عن الإعجاب والمديح والمحبة، مضايقة كلامية مشاكسة أو جارحة.
3. التحرش بالمعنى: إطلاق النكات الجنسية، التشبيه بالفواكه، التودد المفتعل، الغيرة المصطنعة.
4. التحرش باللمس: في حافلات الطلاب وحصر الطالبات، التحضين، لمس الشعر، التقبيل، ملامسة جسد المرأة بطريقة عفوية بريئة ظاهريا بالذات المناطق المثيرة جنسيا(الحالة5).
5. التحرش الجبري: المضايقة والجبر على الكلام، التهديد بالخطف الفعل المخل بالحياء أو الاغتصاب ليس تصريحا ولكن بالمعنى إذا لم تخضع الضحية(الحالة1).

2-3-التحرش الجنسي السلطوي: يعتمد بالأساس على استغلال المسؤول قوّته التنظيمية والسلطوية على مرؤوس لديه وإجباره على مشاركته نشاط جنسي بأي شكل من الأشكال وذلك يشترط وجود علاقة عمل أودراسة أو توظيف أوهناك سابق تعارف بين الطرفين وذلك بطريقة طلب مباشر أو غير مباشر من الطرف المسئول (حامل السلطة) على الممارسة الجنسية من طرف الطالبة الجامعية أوالموظفة وفي حالة الاستجابة منح الأنثى تعويض (مادي-معنوي) أو مكافأة...كالترقية مثلا أو زيادة في النقاط ومنح علامة جيدة، وفي حالة الرفض

يكون التهديد أو العقاب، وهو ما تعاني منه العاملات في المؤسسات الجزائرية يوميا(الحالة5 والحالة 6) .

جدول رقم 7 يمثل أنواع ممارسة التحرش الجنسي السلطوي على الحالات

الفئة 2	المضايقات في الجامعة + أنواع التحرش الجنسي
الحالة1	الجبر على الكلام، كلام جارح.
*الحالة*2	النظرات (الموحية)
الحالة3	الإشارة
*الحالة*4	الكلام بالمعنى
*الحالة*5	أمسكني الموظف من ذراعي، التحرش بالمعنى، دعاني للركوب في السيارة،الرفض، عدم قبولي في الحي الجامعي مدة أسبوع.
*الحالة*6	القبول أو التهديد، المضايقة بالمصلحة(أعطيني نعطيك)،وضع يده على كتفي،الدعوة إلى المكتب وحدي، رغبته في لمسي

(الجدول من بناء الباحث)

ففي المكاتب الرسمية يتحرك أصحاب النفوذ والسلطة أو المواقع العليا (المسؤولون) للتحرش بعاملات يتميّزن بنفوذ أقل وسلطة أضعف وموقع رسمي أدنى. في الحياة الاجتماعية العامة والوسط الجامعي فيتحرشون بالمتعلمات والموظفات، ويدّعون صداقة بريئة، أوعلاقة جنسية ومداعبات عاطفية، ويستغلّون سلطتهم بالتهديد والمضايقة وفي حالة الرّفض هناك تبعات سيّئة تنجرّ عن عدم القبول والموافقة بصورة مباشرة أو رمزية.

السؤال الفرعي الثالث: ما هي دوافع سلوك التحرش الجنسي لدى الشباب الجزائري؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ انحراف الشباب واتجاههم نحو سلوك التحرش الجنسي ظهر نتيجة :

1. أوقات الفراغ ومحاولة الشباب الدائمة على القيام بسلوكات متطرّفة غريبة وبشعة تقوم على الانحلال الخلقي وعدم الاهتمام بالحياة العلمية والعملية ،أو ممارسة نشاطات خارجية كالرّياضة بأنواعها، بل أصبحت الموضة تقليد الغرب في لباسه وطريقة عيشه وتعاطي المخدرات وشرب الخمور والتجاوزات الخلقية التي تمس الحرمات والقيم العربية والتي تضرب على الحائط بالآداب العامة ولغة الحوار والواجبات الاجتماعية ،وهذا يدعو إلى استحداث أساليب متطوّرة متوفّرة تتلائم مع مفاهيم الشباب المعاصر الذي يساير تطوّرات عصر الفضائيات والتكنولوجيا الوافرة التي تستهدف هذه الفئة لتسويق أفكارها عن طريق الجذب والإثارة دون توعية مناسبة أوتحليل علمي.

2. وسائل الإعلام والانترنت والمواقع الإباحية وما تعكسه مباشرة على نظمه ومؤسساته الاجتماعية والثقافية المختلفة وعلى قيمه وأخلاقياته،ومدى الالتزام بها وتأثير الأغاني والفيديوهات والرقص والأفلام والسينما ...كمؤسسة كبرى للتسويق في فئة تحتاج إلى التنفيس العاطفي والكبت الجنسي ومن الضغط الذي تمارسه مؤسسات الضبط الاجتماعي، و بالتالي فهي تلعب دورا كبيرا في تحديد السلوكات وتوجيهها فالتفسخ الأخلاقي الذي ساهم في خلق جرائم وسلوكات جنسية غير متوقعة من خلال التكنولوجيا الالكترونية، والحقيقة أن المشكلات والتحدّيات الأخلاقية التي تطرحها لها جذور عميقة في المنظومة الاخلاقية.

3- المعاكسات الهاتفية التي تعبّر عن ظاهرة اجتماعية سلبية وما ينجرّ عنها من نتائج خاصّة على الشباب .

4- التمرّد على الأخلاق الذي تعمل وسائل الإعلام على تعميقه وتثبيت قيم معينة في عقول ونفوس المشاهدين ايجابية كانت أوسلبية فهي تنقل المشاهد من عالمه الواقعي الذي عادة ما يكون مليئا بالهموم والمشاكل إلى عالم مليء بالخيال والجمال وتقمّص شخصية الغربي ظنّا منهم أنّه أكثر حريّة لأنّ كلّ شيء مباح خاصة فيما يخص العلاقات الحميمية.هذا بالإضافة إلى أسباب عديدة كالفقر وضيق السكن، رفقاء السوء،شرب الخمور وتعاطي المخدرات، البطالة، نقص المستوى التعليمي.

خاتمة:

معرفة الجنس ليست معرفة للفائدة الغريزية بل هي دراسة سيكولوجية واجتماعية الفاعل والتعرّف على جوانب حياته الخفيّة، فالحياة الجنسية ليست مقتصرة على العلاقة الفيزيولوجية بين المرأة والرجل بل هي نمط المعرفة الجنسية بما هو متوقّع من قبل كلّ فرد وما يقدّمه للمجتمع وفق ما يتناسب مع نوعه وقدراته وميوله الشخصية.

فسلوك التحرش الجنسي يحدّد شكله حسب الموقف الاجتماعي ووسط التفاعل، ويعود تفسير ذلك إلى ما تمّ استبطانه من أفكار حول طبيعة المرأة ككيان اجتماعي سلبي يتحرك داخل الفضاء الاجتماعي ويرجع في الأخير إليه ويثبّت بتجسيد مفهوم الذكورة وتدنيس مفهوم الأنوثة. فكما كان مصير المرأة قاسيا في الجماعات الأولية ورّثت تلك الفكرة وتوارثها الأفراد، ففكرة النساء المستثمرات من ناحية التناسل حتى الإعياء من قبل سيّد مستبد استمرت عبر النظم الزراعية الأولى والإقطاعية إلى الملكية المشاعة ثمّ إلى الأنظمة الأبوية حاليا، فالرجل في مجتمعنا لا يعي نفسه إلا إذا وعى "الجنس الأخر" بل ويتحكم فيه ويمارس السلطة عليه، فالمرأة هي زمرة هذا "الجنس الآخر" على حدّ تعبير "سيمون دوبوفوار" وانتصار نظام الأبوة كان امتيازا للرجل في المجتمع وقد أكّد وجوده كسيد مهيمن شرعي، وكجنس متفوّق يمارس كل أفعاله بامتياز، ما يتيح له ممارسة سلوك التحرش الجنسي على المرأة حتى في الوسط الجامعي رغم وعيها بحقوقها لكنها تمارس

قانون الصمت – l'omerta – وتلتزم به، فلم تكن تدافع عن نفسها حفاظا على السمعة لأن سلطة الرجال وشرفه يقتضيان أن تخضع النساء وأن لا يوصمن، ويجدون التبرير في كونهن ضعيفات [بيولوجيا وعقليا] وغير قادرات على التصدى لأمور الحياة والأعداء... فهذه الأسباب تقدّم البناء الاجتماعي كمعطى طبيعي، فالاختلافات المرئية بين الجنسين الذكوري والأنثوي تغدو هي ضامن القيم المصنوعة غير القابل للنقاش، تصوّر رهيب ما دام يشرعن "علاقة الهيمنة بتبريرها بيولوجيا، رغم أنّ هذه العلاقة بدورها هي بناء اجتماعي مطبعّ".فالتحرش الجنسي ضد المرأة إذا يأتي بثلاثة أشكال أساسية :التحرّش الجنسي الجندري، التحرش الجنسي الذي يعتمد على الهيمنة الذكورية، التحرش الجنسي السلطوي يمارس بطريقة مباشرة، صريحة، وخفية كامنة من طرف الشباب والمسؤولين ضد الطالبات والموظفات، أشكال واضحة وخفيّة تشرعن ممارستها وتبث في الشباب قيما جديدة سلبية تعارض القيم الأخلاقية في المجتمع، وتحلّ قيما جديدة تضع الرجل في موقع انفصال بين عالمه الواقعي والخيالي فيمارس سلوكات مؤذية "للآخر" لتتفاقم المشكلة، فبدل أن يكون الجنس قوّة دافعة لتطوّر المجتمع والحضارة يتحوّل إلى سبب أساسي يساهم في هدمها.

❖ هوامش البحث

(1) بيير بورديو:**الرمزوالسلطة**، ط2، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي،دار المعرفة الاجتماعية، 1990.

(2) فاطمة المرنيسي: **هل أنتم محصنون ضد الحريم**، ط2، ترجمة نهلة بيضون،المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء، المغرب ،2004،ص9.

(3) فاطمة المرنيسي: **ماوراء الحجاب(الجنس كهندسة اجتماعية)**،ترجمة فاطمة الزهرة آزويل،المركزالثقافي العربي، بيروت، لبنان،2001،ص23.

(4) نصر حامد أبو زيد:**دوائر الخوف(قراءة في خطاب المرأة)**، ط4، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،المغرب،2007،ص27.

(5) سمية نعمان جسوس:**بلا حشومة-الجنسانية النسائية في المغرب-**، ترجمة عبد الرحيم حزل،المركزالثقافي العربي، الدار البيضاء،المغرب، 2003.

(6) L'omertà est un vocable sicilien propre au champ lexical de la mafia. On le traduit généralement par "loi du silence". La loi du silence est la règle tacite imposée par les mafieux dans le cadre de leurs affaires criminelles, cela implique la non-dénonciation de crimes ou harcèlements.

(7) إبراهيم أنيس وآخرون: **معجم الوجيز لوزارة التربية والتعليم** ، دار النهضة، القاهرة، مصر، 2000، ص144.

(8) محمد الصالح مرمول:**دور الجامعة الجزائرية في تغيير البيئة الاجتماعية**، مجلة سيرتا،منشورات وزارة العالي والبحث العلمي،العدد الاول،الجزائر،1979،ص63

(9) علي حلمي:**دور الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**، مكتبة الأنجلو المصرية،الإسكندرية،1971،ص 245.

(10) حسن شحاتة وزينب النجار:**معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، أكتوبر2003.

(11) نوال السعداوي، **الجنسانية في المجتمع العربي المعاصر والمستقبل العربي**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2004، ص196.

(12) مديحة أحمد عبادة وخالد كاظم أبو دوح: **العنف ضد المرأة**، دار الفجر، القاهرة، مصر، 2009،ص227.

(13) بيير بورديو وجان كلود باسرون: **إعادة الإنتاج**، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية بدعم من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ط1،بيروت،لبنان، 2007، ص55.

(14) Guelbire Graguenuim(Pierre Bourdieu): La domination masculine, Mohamed Assime la quinzaine littéraire, n 795:, septembre 1998, p1.

* معطى طبيعي أي بامتلاك الذكر القضيب كما يشير فرويد يرى بأنه مركز اهتمام العام وتكمن هيمنته في قوته الجسدية والجنسية الاجتماعية التفاعلية بتحكمه في بناء مجتمعه فعلاقة الهيمنة تشرعن بتسجيلها في طبيعة بيولوجية هي بدورها بناء اجتماعي مطبّع.

(15) سيمون دي بوفوار، **الجنس الآخر**، ترجمة ندى حداد،دار الأهلية، عمان، الاردن، 2008، ص ص(3-4).

(16) محمد علي بدوي وعبد الله محمد عبد الرحمن :**مناهج وطرق البحث العلمي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2002 ، ص294.

(17) أحمد بن مرسلي:**مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005،ص302.

(18) محمد عبد الحميد: **البحث العلمي في الدراسات الإعلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 2000،ص400.

(19) Raymond BOUDON :Les méthodes en Sociologie , (série QUE-SAIS JE 1ere n°1334)P .U.F ,6éme édition, Paris, 1984, p31.

(20) عبد الباسط محمد عبد المعطي:**البحث الاجتماعي**، محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية ،1990،ص331.

(21) هيئة التأطير بالمعهد: **منهجية البحث**،وزارة التربية الوطنية(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية)،الحراش،الجزائر،2005،ص92.

(22) MANCHELIC(R) :**L'analyse de contenu**, le questionnaire dans l'enquête psychosociale, ESF,7éme édition,1982,p17.

(23) خليل عمر معن:**مناهج البحث في علم الاجتماع**،دار الشروق العربية للنشر والتوزيع و الإعلان،عمان،الأردن، 1995 ص ص(210-211).

(24) موريس أنجرس،**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة الجزائر، 2004،ص314.

(25) التصفاح: عملية تقليدية تقوم بها نساء متقدمات في السن لديهن مكانة اجتماعية مقدّرة يلجأن لحماية عذرية الفتيات ، هي عبارة عن وشم أو تعويذات تقرأها المسنّات في طقس معيّن او عملية مورّثة لحماية شرف العائلات.

وظائف المثل الشعبي في منطقة الأوراس

الأستاذة : سمية فالق

جامعة خنشلة، الجزائر

الملخص:

تحتل الأمثال الشعبية حجما معتبرا من الذاكرة الجماعية على اعتبار أنها من أكثر الأشكال التعبيرية المنطوقة تناولا و تعبيرا عن تجارب الإنسان، والأكثر شيوعا، إذ لا تخلو أية ثقافة منها. فهي من الأشكال التي تتعدد موضوعاتها وتتنوع تبعا لتداولها بين الأفراد، فتستحضرها العقلية الشعبية كلما توفرت الدواعي لذلك، فغدت وسيلة تعليمية تنقل تراكما معرفيا لكل ما له صلة بحياة الإنسان، فعبرت عنه بدقة وإحكام، فكانت مؤونة وزادا يستعين به كلما دعت الضرورة.. تبرز أهمية المثل الشعبي بالنظر إلى دوره أو وظيفته داخل المجتمع، حيث حصر الباحثون وظيفة المثل الشعبي فيما يلي: وظيفة تعليمية، تربوية، أخلاقية، ثقافية، اجتماعية... هذا لأنه ببساطة يعبر عن قضايا الحياة الإنسانية عبر سلسلة أقوال لا تخضع لنظام محدد، بالنظر لتكامل موضوعاتها الكامنة في مختلف المواقف الإنسانية..

Résumé:

Les proverbes populaires sont considérés comme étant des formes expressives orales les plus courantes qui expriment les diverses expériences de l'être humain. Ils font partie des formes dont les sujets différents selon leur usage entre les individus, la mentalité populaire les a inventés selon les besoins, les chercheures l'en prouvés quelque fonctions pour se genre de proverbe come étant un moyen éducatif qui transmet un savoir et une connaissance de tout ce qui se rapporte à la vie de l'homme, et qui a si bien l'exprimer. Ainsi, les proverbes populaires jouent un rôle bien déterminé dans l'avenir de la société, et ils sont bien classés en catégories liés à l'enseignement, L'éducation, la morale, la culture .Vu qu'il ait présente dans les situations de la vie humaine.

مقدّمة:

يعتبر المثل الشعبي من أوسع فنون الأدب الشعبي شيوعا و انتشارا، و أكثرها دورانا على الألسن و رسوخا في الوجدان، ووثوبا إلى الذاكرة عند الحاجة، و قد مكنت المثل الشعبي الخصائص التي يتمتع بها من إيجاز في اللفظ و بساطة في التعبير و بلاغة في المعنى أن يكون سهل التداول بين كافة أفراد المجتمع، فيستنجد به المرء في كل حديث جاد مفيد لدعم رأيه و إقناع خصومه باعتباره العرف الذي اتفق عليه غالبية أفراد المجتمع حتى أصبح بمثابة الضابط الاجتماعي الذي يوجه سلوك الفرد مع نفسه،ومع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه ثقافيا.

" **فالدور الذي يقوم به المثل أكبر من تحده شروح أو تفصيلات، ذلك أن وظيفة المثل تتعلق بالإنسان في أبسط حالاته و أعقدها، إذ يلتصق بحياة الناس و طرائق سلوكهم في محيط المجتمع أو البيئة كما يلتصق بالإنسانية جمعاء في كل زمان ومكان، لأنه يتحدث عن مشاكل الإنسان و تناقضات الحياة التي تنعكس على أفعاله خيرها و شرها, على أن المثل, و هو يتحدث عن ذلك، و يقوم بعملية الرصد و التسجيل و النقد و التعدية و غير ذلك من مهام شديدة الالتصاق بالحياة اليومية**"[1]

و هكذا نتبين آن للمثل دورا هاما و أساسيا في الحياة الاجتماعية و الفردية، بل إنه يلتصق بحياة الفرد و بسلوكه اليومي في محيطه الاجتماعي ضمن الإطار الذي يعيش فيه، هذا من ناحية أما من ناحية أخرى، فالمثل ينقل كل ما تحمله الحياة من ثنائيات و من تناقضات أيضا، وفي ذلك تقول **نبيلة ابراهيم:** "**إننا نعيش جزءا من مصائرنا في عالم الأمثال و لعل هذا يفسر لنا استعمالنا الدائم للأمثال على عكس الأنواع الشعبية الأخرى. فالأمثال بالنسبة لنا عالم هادئ نركن إليه حينما نود أن نتجنب التفكير الطويل في نتائج تجربتنا و نحن نذكرها بحَرفيَتها إذا كانت تتفق مع حالتنا النفسية بل إننا نشعر بارتياح لسماعها و إن لم نعش التجربة التي يلخصها المثل**"[2] . ووصول المثل إلى هذه المرحلة لم يكن من قبيل الصدفة بل قد مر بمراحل حتى وصوله إلى الصياغة النهائية، فلقد بدأ المثل بصياغة

فردية، نطق به أفراد في زمان و مكان معينين و عندما لقي استحسان لدى الجماعة و المستمعين تعرض للتحوير و التهذيب و من ثم وضع في قالبه القانوني بوصفه مثلا شعبيا[3].

" **فإذا كانت العقول الفرادى هي التي صاغت الأمثال فإن جمهرة الشعب هم الذين أذاعوها و روجوها و لهذا السبب ظهر التحوير و التصرف في أساليب الأمثال، على حين لم تكن هذه التحويرات متعمدة فيما يختص بالحكايات الشعبية بل كانت للنسيان أو قصور الذاكرة فإن الأمثال تعرضت للتحويرات المقصودة و التصرف المتعمد[4]**".

إن كل ما سبق يقودنا بالضرورة إلى معرفة دور ووظيفة المثل في حياة الأفراد و المجتمع، و هذا ما سوف نلمسه عند دراسة وظيفة الأمثال الشعبية لمنطقة الأوراس.و التساؤل المطروح: هو هل تأتي الأمثال في ختام التجربة أم في بدايتها حتى يتسنى لها أداء وظيفتها و بفحصنا لها نجد الصيغتين معا، و من ذلك قولهم " **مْنِين ينور اللوز مَا يَحرثْ غِير المَدبّوز**" هذا المثل نجده يحمل تحذيرا للفلاحين، وهو نوع من التجربة و الخبرة نقلها أحدهم. و الأصح أنه كان في نهاية التجربة. لكنه قد تحول بفعل الظروف لينطق به في بداية التجربة لكنه تحول بفعل الظروف لينطق به في بداية التجربة كنوع من التحذير بغية أخذ الحيطة.

و يقودنا ذلك للحديث عن الوظيفة التعليمية للأمثال خاصة و أنها تلتصق بالحياة اليومية و العملية للفرد و من ثم يكون لها دور تعليمي. و قد تساءلت **نبيلة ابراهيم** عن هذه الوظيفة التعليمية فقالت:

" **هل يمكن أن المثل ذا طابع تعليمي و نحن ننطق به في خاتمة تجاربنا ؟ و إذا كان المثل ذا طابع تعليمي فمعنى هذا أن يكون بداية لتجاربنا، و يكون له أثر في صقلها و لكن الذي يحدث غير ذلك، فالتجربة تتم كما يحلو لها و في نهايتها ينطلق لساننا يلخص نتيجتها[5]**". و تضيف " **لعل الطابع التعليمي في المثل يرتفع به إلى مستوى أدبي فني لم يكن ليصل إليه لو أنه كان يهدف إلى غرض تعليمي**

صريح. فالتعبير يعبر عن خاتمة التجربة معناه رجوع بها إلى الوراء حتى بدايتها، أي أننا نعيشها مرة أخرى[6].

و إذا كان من بين وظائف المثل الوظيفة التعليمية فإن الأمر لا يتوقف عندها فحسب ، بل تتعدى وظائف المثل إلى **وظائف اجتماعية، تربوية، أخلاقية.....الخ** صحيح أن المثل ذو طابع تعليمي كما تقول **نبيلة ابراهيم** لكن التعليم يمثل إحدى وظائف المثل الاجتماعية و ليست الوظيفة الوحيدة له. كما أشار إليه " **عبد العزيز الأهواني**" **كثير جدا من الأمثال لا يشتمل على سلوك أو توجيه أو حكمة و إنما يضطلع بوظيفة أدبية أو بلاغية تقصد إلى أغراض فنية تمتع الحس و ترضي النفس بما تشتمل عليه من تشبيه دقيق أو مفارقة مضحكة أو فن من القول الطريف. ومن هنا تقوم هذه الأمثال بما تقوم به بعض الفنون من التقاط صور طريفة من الحياة لا تهدف من ورائها إلى غير الإمتاع الفني**[7].

فهذا الذي ذهب إليه "**عبد العزيز الأهواني**" يؤكد على ان أسلوب المثل و طريقة صياغته يؤديان دورا كبيرا في تحديد الوظيفة التي يؤديها ، ولا يقتصر الدور الذي يقوم به المثل في الجانب الأدبي فحسب و إنما يتعداه غلى جوانب ومجالات أخرى لها صلة مباشرة بالحياة التي يعايشها الفرد في تفاعله مع محيطه الاجتماعي و على نطاق واسع.

" **و من هذا الاتجاه يأخذ المثل دورا آخر يظهر فيه أثر التشريع الاجتماعي و لئن أخذ المثل دور الناصح الذي يقول ما ينبغي أن يسود و يشير إلى ما ينبغي أن يزول فإنه قد فرض تبعا لذلك الشروط و أستن اللوائح و القوانين التي تنظم العلاقة بين الناس بعضهم ببعض من ناحية و بين الناس و ولي أمرهم من ناحية ثانية و بين العبد و ربه من ناحية ثالثة'، و لئن كانت التشريعات القانونية قد اتخذت مصدرا رسميا لتنظيم العلاقات الإنسانية، فإن الأمثال بدورها اتخذت مصدرا لتشريع العادات الشعبية و تشكيلها حسب الاحتياجات الأخلاقية و الاجتماعية**[8].

و عليه فإن دراسة وظائف الأمثال الشعبية الخاصة بمنطقة الأوراس يعد مثالا تطبيقيا نستطيع من خلاله تسليط الضوء على أهمية الأمثال و دورها في حياة المجتمع ككل.

أ- الوظيفة التعليمية:

أثناء احتكاك الفرد وتفاعله مع بيئته ينتج عن تعامله هذا اكتساب الخبرات و المعلومات والأفكار . ومادام التعلم عملية مهمة في حياة الإنسان فإن أثرها ينعكس مباشرة على ما تتداوله العامة و تتناقله، فيبرز أثر ذلك في العقائد الدينية، و في الأمور الاقتصادية، ويتعداه إلى المسائل الأخلاقية و غيرها...

إن كل تغيير يطرأ على سلوكنا و أفكارنا و خبراتنا إنما هو في حقيقته اكتساب لمجموعة من المعارف و الأفكار، التي يظهر دورها إزاء كل موقف نتعرض له.

فالأمثال الشعبية المتداولة في منطقة الأوراس و الخاصة –مثلا- بالأنواء و الفلاحة معظمها نقل لمجموعة من الأفكار و الخبرات اكتسبها الفلاح من خلال تجربته اليومية و صلته الدائمة بالأرض . فكل معارفه عن التقلبات الجوية و تغيرات الطقس أهلته أن يكون خبيرا بكل ما يتعلق بالأنواء و الفلاحة . و نقلت الأمثال الشعبية ذلك فعدت أمثالا تعليمية يستحضرها الفلاح كلما دعت الحاجة إليها.

ونورد بعض الأمثلة عن ذلك: " **أخطاك يالغارس في مارس"، "أحرث بكري ولا روح تكري"، "أحرث يالحارث و طبب راس المراجع راهو مال التجار مازال ليك راجع"، " إذا تكلم الرعد فالليالي سجوا لغراير و الشواري"، "ينار بوسبع تقليبات"" لا تامن العجوز إذا صلات، و الليالي إذا صحات" ، " عام الجليد احرث و زيد"....**

فالتعلم و التجربة أكسبا الفلاح خبرة عن الفصول، هذه الخبرة يوظفها كل ما حل فصل من الفصول فالرزنامة الشعبية تعرف بوادر حلول الفصول، ومن ثم تربط بين حلوله و بين كل ما يتعلق بالأرض و الماشية. ولا يتوقف الأمر

عند ذلك بل يتعداه إلى الفرد في حد ذاته من حيث استعداده و تعامله مع الفصل، و أثبت نجاعة التجربة الاستخدام المتكرر فيما بعد المثل الشعبي فمثلا الفرد الشعبي يردد:"**لا يكذبالك الكذاب ولا يحسبلك الحساب حتى تنور السدرة والعناب**" فالمعلومات المناخية المقدمة تتعلق بحلول الربيع، فرؤية أزهار السدرة و العناب دليل عند العامة على قدوم فصل الربيع، فيبدؤون بنزع ثيابهم الصوفية و إخراج المواشي للمراعي .

ونضيف مثلا آخر" **العام المسعود نعطيك دلايله فالليل تبات تصب و فالنهار تحمى قوايله**". إن تعامل الفلاح مع سنوات طوال قضاها في خدمة أرضه و ماشيته أكسبه خبرة. فالسنة التي تزدهر فيها الحياة الاقتصادية لها علاماتها و دلائلها. فيعرف الفلاح السنة المزدهرة انطلاقا من فصلي الخريف و الربيع.هذه المعلومات المناخية لا يمكن الحصول عليها إلا من عند عقلية مجربة لها خبرتها في الحياة.

كذلك ما نقله من محاسن و مساوئ الفصول تبعا لاحتكاكه المباشر بها قوله"**إذا رعدت في فورار هي لمطارق لصغار و إذا رعدت في مارس هي الخيل تدرس و إذا رعدت في يبرير هي لمطامر فاه ادير**".ويكتسب الفرد الخبرة كلما تقدم به السن و التجربة، فالسن من العوامل المهمة لتعلم الفرد فقول الحكيم الشعبي" **خود راي لكبير تسلك على خير**"، "**اقعد مع لكبير تسمع من فايدة، واقعد مع الصغير تسمع من رايدة**"،" **اللي فاتك بليلة فاتك بحيلة**".

و من السلوكيات التعليمية التي يرددها الفرد الشعبي ما يتعلق بالصحة و العلاج و هي في حقيقتها قواعد صحية أدركها الفرد بالتجربة و التكرار و من ذلك " **الماكلة المهشوشة ما تنوض المهسوس**"، " **اتغذى و اتمدى ولو دقيقتين, و اتعشى و اتمشى و لو خطوتين**".

أيضا ما يتعلق بالنصيحة و الموعظة والتحذير و يبرز هذا النوع من الأمثال من خلال أسلوب صياغتها فقول الشعبي " **خوذ الطريق المعلومة و لو دايرة**"

" ما دير صبعك فالغار ما تلدغك العقرب" "اللي داخل على الباب ادخل و كون فاهم ما يفسد بينك و بين لحباب غير النسا و الدراهم".

ففي المثل الأخير يقدم درسا استخلصه من تجربته التي يكون قد يكون قد عاشها مع النساء و المال حيث ظهر له أنهما من أهم العوامل التي تفسد العلاقات بين الأفراد فنطق هذا المثل لم يكن أبدا من قبيل الصدفة أو نطق به اعتباطا لان المقياس في هذا النوع من الأمثال هو التجربة ، خاصة و أن تكرار يؤدي إلى تغير في أداء نتيجة الممارسة المستمرة.

و ينطبق الحديث أيضا على ما نقله الحكيم الشعبي من أمثال يرددها عن القول و العقل و الحكمة و من ذلك **"اللي تخدمو طيعوا, و اللي ترهنوا بيعوا" "اللي شاف الموت يقنع بالحمى" "لا تسَرَج حتى تَلْجَم و تعقد عقدة صحيحة".**

إن ما نقله الحكيم الشعبي من سلوكيات تعليمية تؤديه أمثال التبصر بالعواقب و اليقظة و الحذر' فلولا الخبرة و التجربة لما تمكن الفرد من الوصول إلى مرحلة يتمكن من خلالها أخذ الحيطة و الحذر، ومن ثم التبصر بعواقب الأمور كقوله: **" الذيب قال عشر دورات ولا تنقيزة" " ما تسخن النار المهدودة دخانها يعميك" "لمحل مقفول أولا بيعة مشومة"**

إن ما ردده الحكيم الشعبي من أمثال تؤدي دورا أو وظيفة تعليمية إنما هي في حقيقتها أمور اكتسبها الفرد بالتعلم نتيجة احتكاكه المباشر ببيئته خاصة و انه لا يمكن تصور إنسان يقتصر سلوكه على النشاط الفطري فحسب، لأن الطبيعة الإنسانية تفرض على الفرد تعلم سلوكيات جديدة . فينظم أساليب الإنتاج، وكل ما له علاقة بالفلاحة، وتتعدى معارفه إلى تكوين خبرات جديدة بفعل الممارسة الفعلية و التكرار المستمر و هذا ما يؤدي إلى تزود الفرد بمهارات و معارف جديدة ، لأن الخبرة و الأداء و التكرار في القيام أو ممارسة نشاط معين يؤدي بالضرورة إلى تنمية القدرات الفطرية لدى الفرد.

ب- الوظيفة التربوية:

التربية عملية مستمرة بالمعنى الاجتماعي لانتقالها من جيل إلى جيل، إضافة إلى أنها ليست عملية عشوائية أو اعتباطية.

و يعتبر الدور التربوي من الأدوار التي تؤديها الأمثال الشعبية، ويبرز ذلك في العديد منها، فنجد مثلا ما يتصل بالدين و العبادات، كقول الحكيم الشعبي حول الصلاة: "**لا تعزيني في ولدي اللي مات، عزيني في وقت عصر الجمعة اللي فات**" **خل أمك تموت و صل المغرب لا يفوت**.."و قوله عن الحج" **حجيت سبع حجات و تبت سبع توبات**" و الصورة المناقضة التي نقلها عن الحج قوله "**لعمامة عمامة حاج و الخزرة مازالت فيه**" إنما الغرض منها هو الكشف عن نفسية الناس، فهذه التعبيرات المثلية إنما تنقل انعكاسا لما هو موجود في الحياة من تناقضات .

و إذا انتقلنا من أمثال العبادات إلى أمثال الوفاء و الغدر لدراسة الدور التربوي لهذه الأخيرة, فإن نلمس أن الحكيم الشعبي في نقله لهذه الأمثال ركز على دورها الايجابي في المجتمع.فأمثال الوفاء تؤدي وظيفة تربوية تهدف إلى ضرورة التمسك بالعلاقات الاجتماعية, ولا يتوف الأمر عند ذلك بل يتعداه إلى دورها الأوسع و الأشمل و هو الوفاء للوطن، فلو لاحظنا أمثال الوفاء التي ترددها العامة" **واش دخلك دار عدو قال صديق فيها..**" **وطني وطني كون نجود على فراش قطني**" .

لوجدنا أن صفة الوفاء من السلوكيات التربوية التي تنشأ بين الأفراد .و في المقابل فإن قول الشعبي لأمثال مناقضة للوفاء أي ما يختص بالغدر لتوضيح أن بناء المجتمع يعتمد على الركيزتين: الإيجاب وهو صفة الوفاء ، و السلب و هو صفة الغدر، وكما أن للوفاء دورا تربويا إيجابيا داخل المجتمع فإن للغدر دورا سلبيا ، لأنه مادام الشعبي يردد: " **لا عدو عمر ولا ولى صديق**"، " **العدو ما يرجع صديق و النخالة ما ترجع دقيق**" فإن ذلك يعني تفكك العلاقات الاجتماعية .

و تؤدي أمثال الادخار بدورها وظيفة تربوية كقول الحكيم الشعبي:

" نوصيك يا كاسر الخبز اعمل الكسرة الصغيرة

راه اللي جاك مرهام يرفد الكسرة لكبيرة"

" اللي خبا لقى"..

و ينطبق القول على أمثال القناعة و عدمها فلننظر لهذه المقارنات التي يرددها الشعبي في أمثاله:

"لمعيز خير من الفقر، و البنات خير من لعقر"، "لا خسارة عازمة ولا ربح مطول" ، "مدس المداس حتى يجيك الصباط الجديد"

فالدور الوظيفي لمضمون هذه الأمثال إنما يكمن في الرضا والنصيب من جهة و محاولة تحقيق الأفضل من جهة أخرى، لأنه لولا انتشار قيم القناعة في المجتمع لعمت الفوضى و فسد النظام. لذلك فترديد الشعبي لأمثال تحمل معنى عدم القناعة كقوله:" **اللي فاتوه ايامو ما يطمع في أيام الناس" " اللي ما شبع من القصعة ما يشبع من لحيسها".**

لإدراكه للصورة المناقضة، وطبعا ذلك مخالف للسلوك التربوي وهذا ما تحاول أمثال القناعة الإشارة إليه.

جـ – الوظيفة الأخلاقية:

تتبلور الوظيفة الأخلاقية في العديد من الأمثال الشعبية الاوراسية فنجد ترديد الحكيم الشعبي لأمثال حول العرفان بالجميل ينقل صورا لأسمى معاني الأخلاق كقوله: " **كبر بي و كول سهمي." أطعم الكرش تستحي العين"** و حفظ الجميل في حد ذاته وظيفة أخلاقية ، لأنه ليس كل شخص مؤهل لمثل هذا السلوك. و لولا ذلك لما وجدت حالات لنكران الجميل و التي يعتبرها الفرد من العيوب الأخلاقية المنتشرة في المجتمع كقوله :" **من هو اللي سال عليك يا رغدة نهار العيد" ،**

" يأكلوا في الغلة و يسبوا في الملة" " أولا مزية في خبزة العيد".

و أدرك الحكيم الشعبي بفطرته أن الصبر يبعده عن السأم و الملل فيقوي العزيمة و الإرادة فعبر عن ذلك بقوله:

" يا صاحب كأنك صبار أصبر على ما اطرالك

ارقد على الشوك عريان حتى يطلع نهارك"

فمن العادات الاجتماعية أيضا و التي تؤدي بدورها وظيفة أخلاقية آداب السلوك و اللياقة و التي تمثلها أمثال المعاملة بحكم أن الفرد يتعامل مع الغير في إطار من التبادلات و التعاملات المختلفة فقوله: " **اللسان لحلوا يرضع اللبة**"، " **باللسان تملك إنسان**" ، يهدف من ورائها إلى رصد مدى ضرورة و أهمية آداب السلوك في المعاملات و غيرها.

أما عن العيوب المتفشية في المجتمع كالطمع و البخل و الشح.... فغن الفرد الشعبي يعدها عيوبا أخلاقية و يردد عددا من الأمثال في هذا المضمار نذكر منها: " **الطمع يفسد الطبع**" ،"**الطماع يبات ساري**" ،"**الماء احذاهم و الغب اقضاهم**" ،" **خرجت الصدقة من بيت العميان**" ،" **لو كان فيه زيت أو باين على قصتها**" ،" **اللي قاعد فالدار يعطي كراها**."

إن ذكر الفرد لهذه العيوب إنما الهدف عرضها و محاربتها ومن ثم التخلص منها و هنا يصدق قول **نبيلة إبراهيم** " **وكثيرا ما يشعرنا المثل بنقص في عالم الأخلاق و ليس هذا سوى انعكاس لما يسود عالمنا التجريبي من عيوب أخلاقية**"[9] . و عرض الشعبي لهذه يتم وفق أسلوب معين، يحمل أحيانا صيغة التحذير كقوله:

" لا يعجبك نوار الدفلى في الواد داير الضلايل

لا يعجبك زين الطفلة حتى تشوف الفعايل"

إن المفهوم الشعبي لجوهر الإنسان ومكانته يتحدد وفقا لمقياس الأخلاق. لذلك فنقل الحكيم الشعبي لأمثال تتعلق بذلك يهدف من خلالها إلى توضيح

الجانب الأخلاقي للفرد. كقوله : "**العبد الحركي ادلوا للخير يدل و الخير ديما فعلوا كي اللي خازن لعسل في جلد لغزال إذا ما تكل ينباع**"، "**الطير الحركي يحصل ما يتخبط**"، "**من صابني غابة و الناس حطابة**"...

أما إذا انتقلنا إلى أمثال الجار و الضيف فنجدها أيضا تؤدي دورا أخلاقيا كقوله: "**جارك لقريب خير من خوك لبعيد**"، " **الشاري يشري الجار قبل ما يشري الدار**"، " **اقصد الدار لكبيرة إذا ما تعشيت تبات دفيان**".

ومن العيوب الأخلاقية المتفشية في المجتمع الاوراسي ظاهرة الظلم، فهذا الأخير في نظره مساس بالأخلاق لأنه يعمل على تفكيك الروابط و انعدام الثقة بين الأفراد، و بالتالي التخلي عن القيم و المبادئ التي حث عليها الإسلام و التي زرعت بالفطرة في نفوس الأفراد كقوله :

" **راح الزمان و ناسوا جاء الزمان بفاسوا**

اللي تكلم بالحق أو ليك كسر راسوا"

" **اللي يركب يركب أشهب طرز الذهب في لجاموا**

اللي يدور يقول كلمة الحق يدير هراوة في حزاموا"

و الحال أسوأ عند الحديث عن الخيانة , لأنها تؤدي إلى الانحلال الخلقي، فتنعدم المبادئ الأخلاقية و تنعدم الثقة لأن العلاقات بين الأفراد أصبحت يسودها الشك، و يغيب بذلك الصفاء الأخوي و تنكدر القلوب، وتصبح العلاقات بين الأفراد يسودها اللؤم و الخبث و يصل الأمر أحيانا إلى زرع بذرة الانتقام، فتكون النهاية و يصبح الحصاد نارا تأتي على الأخضر و اليابس كقولهم: " **كيت النسا ما تتنسى، و مرقتهم ما تتحسى، و طريقهم ما تتمشى**"، " **اللي جا من قبلة ولد عم الزهرة**"، **كلش تتفكروا و ننساه غير سلام مرتي صغيرة واش هو واش معناه**"، " **كيد النسا كيدين و ضحكاتهم ما يدوموا**".

وأمثال القضاء و القدر تؤدي بجورها دور أو وظيفة أخلاقية فما يردده الفرد الشعبي من أمثال "**اللي مكتوب في الجبين تشوفو العين**" **اللي جاء اجلو يمد رجلو**" ..تهدف إلى الإيمان بالقدر فيكون التصديق الجازم بان الله تعالى هو الميسر و المقدر لكل شئ و أنه لا يقع في ملكه شئ إلا بعلمه و تقديره، وهذا ما أدركته العقلية الشعبية و عبرت عنه.

د- الوظيفة الثقافية:

لقد اكتسب الفرد الاوراسي مجموعة من السلوكيات بسبب احتكاكه مع بيئته و الدليل على ذلك انه نقلها في أمثاله. فانعكست أنماطه السلوكية و عاداته الاجتماعية في أمثال الصداقة و المظاهر الطيبة ، و الأدلة على ذلك قوله :"**اللي مشالك خطوة امشيلو خطوتين**"، "**العيون اللي يحبوك يضحكولك من بعيد**".

إن اهتمام الفرد الشعبي بالصداقة دليل على إدراكه أنها من مستلزمات الحياة لأنها سلوك إنساني له أثره على الفرد و المجتمع ككل, فتؤدي دورها الثقافي داخله.

و الأمثال التي نقلها عن التأثر و التأثير إنما ينقل جانبا من مجموعة السلوكيات التي اكتسبها من خلال تعاملاته اليومية و بالتالي أمكنه تسليط الضوء على الجوانب الواقعية التي تشمل السلوك البشري فأدرك معنى الربح و الخسارة و التأثر و التأثير، و نقله لكل ذلك إنما لنقل مجموعة من القواعد المكتسبة و الدليل في ذلك قوله:" **لو كان درت داري وحدي ما يتآكل ولدي**"،" **اللي عندو حبيب ما يشركوش**"، "**جاورهم تهز طبايعهم**"،" **خالط أمثالك أو ما تعرف غير اللي يعرف قيمة بوك و خالك**".

و تؤدي أمثال الذكاء، الفطنة، و الغباء دورا ثقافيا لأنها تنقل جانبا من الأفكار و التصورات الإنسانية.هذه الأخيرة تنقل مجموعة من الأفعال الإنسانية التي تساعد على التفاعل الإنساني من جهة و اكتساب المهارات و الخبرات من جهة ثانية. و عرض الشعبي ذلك في قالب السخرية و التهكم "**بهلول يعرف باب**

داروا"، " أنا نقولها هاهو صيد و هو يقول هاهي جرتو"، "واش اعطل في صلاة الفاهمين".

وبدورها تؤدي أمثال المعالي و طلبها وظيفة ثقافية باعتبارها تنق مجموعة من السلوكيات أو الممارسات التي يتعلمها الإنسان في حياته اليومية و نقله لها في قالب سخرية و التهكم دليل على تسليط الضوء على مجموعة من الممارسات السلبية كطلب المعالي في غير موضعها **"قالوا واش يخصك بالعريان ،قالوا يخصوا في لخواتم يا مولاي"، "قالوا واش تحب أعمى، قالوا نحب الضوء"، " ما يخص المسكين غير الخاتم و السكين"، " واش خص المشنوق غير ماكلة الحلوى"**

و تساهم أمثال الوراثة بدورها في أداء وظيفة ثقافية داخل المجتمع ، ويهدف الفرد الشعبي من نقله لأمثال الوراثة على جانب مهم وهو الجانب السلوكي للفرد فقوله: " **الخروف الجيد من الربقة يبان"، "خوذ لبنات على لمات أو خوذ الخيول على السادات"** ، دليل على ذلك .

فالوراثة في المفهوم الشعبي تضم الأفكار و العادات و القيم التي تكون في مجموعها تراثا ثقافيا اجتماعيا و هي بذلك تعني قواعد تحكم السلوك الإنساني العام و التي ينطلق منها الفرد لتحديد علاقاته، و تعاملاته الاجتماعية.

أما إذا انتقلنا إلى النظم الاجتماعية و التي جسدها الفرد الشعبي في أمثال الزواج و علاقة الرجل بالمرأة و الولادة أيضا... فهذه النظم ينقل الفرد من خلالها التنظيم الاجتماعي الذي يشتمل على عدد من العادات المتوارثة و المكتسبة أضف إلى ذلك الجوانب المتعددة التي تشمل كل ما تعارف عليه أفراد المجتمع في عاداتهم و معاملاتهم. و من ثم تسليط الضوء على النظام الذي يربط أفراد المجتمع و يدرج كل ذلك ضمن العرف.

فعن الزواج أدرك الفرد الشعبي بفطرته أركان الزواج، فالرضا أول هذه الأركان لأن رضا الطرفين وسيلة لكي تحل العشرة بين الزوجين و يؤكد ذلك قوله **"كل شيء بالسيف إلا الزواج بالكيف"، "المغصوبة ما تركع أو مولاها ما يربح".**

و يضيف عن حسن اختيار الزوجة قوله:" **ما تشوف لزين الطفلة حتى تشوف لفعايل**"، " **ما تشري من خيل مغرس ما تتزوج من بنات العرس**"،" **الزين لا زين لفعايل**".

و إذا انتقلنا إلى الولادة و إنجاب الأولاد كقوله: " **الدار بلا صغار كيما الجنان بلا نوار**"، "**لا سعايا لا ضنايا**" فيركز على هذه المسؤولية لإدراكه لمدى أهميتها.

فما عرضه الحكيم الشعبي من أمثال تؤدي وظيفة ثقافية إنما الغرض منها توضيح أن الأجيال ترث عن بعضها البعض مجموعة من السلوكيات لها علاقة وطيدة بالمجتمع لأنها تنقل سمة من سمات المجتمع الأوراسي: سلوكياته، عاداته، وتقاليده أيضا...

هـ – الوظيفة الاجتماعية:

يتكون المجتمع من مجموعة أسر و أفراد تربط بينهم مجموعة من العلاقات الاجتماعية، و تؤلف بينهم روابط مختلفة، ويتحكم في نمط العلاقات في المجتمع مختلف الظواهر الفردية هذه الأخيرة تعبر عن نمك الأفراد من خلال أسلوب حياتهم فتحدد تبعا لذلك واجباتهم و حقوقهم من خلال علاقتهم بعضهم بالآخر. و هذا لكي يتحقق التكامل بين العلاقات الإنسانية.

و من بين هذه العلاقات نذكر: علاقات التعاون، وصلة الرحم، و الحماة، و الضرة، و الربيب و اليتيم... هذه العلاقات التي خصها الحكيم الشعبي بمجموعة من الأمثال بهدف توضيح دور العلاقات الاجتماعية في البناء الاجتماعي، فأمثال التعاون التي ينقلها كقوله:" **المعاونة تغلب السبع**"، "**زيد السبول على السبول يطيب** "، "**عود واحد ماقدا**"، "**يد وحدة ماتصفقش**"... فهي في حقيقتها تؤدي دورا اجتماعيا داخل المجتمع باعتبار أن الفرد ضعيف مفرده قوي بغيره

و توضح أمثال اليتيم و الربيب جانبا اجتماعيا بحكم طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأفراد و عرض الفرد لمعاناته في قوله: " **ما توصي ليتيم**

على بكى والديه"، " ما توصي ليتيم على قبر باباه"، " ما عز ليتيم على العام اللي مات فيه بوه" .إنما التركيز على مختلف الصور السلبية للمعاناة اليومية .

و الحال كذلك عند الحديث عن أمثال صلة الرحم باعتبارها أساسا من أسس قيام العلاقات الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع بحكم طبيعته و بنائه الاجتماعي و قوله يؤكد ذلك: " **أنا و خويا على ولد عمي و أنا وولد عمي على لغريب"، "خوك خوك و ابن الناس عدوك"**،...فالروابط الاجتماعية تدعم البناء الاجتماعي للمجتمع فتحفظ كيانه من التفرقة و التشتت.

و نقل كذلك الحكيم الشعبي مختلف الصور السلبية و التي تحكمها مجموعة من القواعد و المعايير و التي تحدد مجموع السلوكيات المتعلقة بأوضاع مختلفة. و نلمس ذلك في أمثال الحماة و الضرة في قوله: " **الكي بالنار أولا عجوز فالدار"، "الغيرة و الحيرة ترد لعجوز صغيرة"،"لمرا حرة حتى وين جات عليها ضرة"، " لا عقل بعد الضرة"**.

أما عن الغربة و التي تمثل جانبا سلبيا في المفهوم الشعبي، لأن الغريب لا أهل له، ويؤكد ذلك في قوله:" **يا باني في غير بلاد لا هي ليه ولا لولاد"، " اقتل لغريب على قلبو لو كان فيه الخير راهوا قعد في بلادو"**.فالإحساس بالانتماء للوطن، و الاعتزاز به، هي قيم تحيا مع الفرد، فينبغي عليه أن يعيش في أرضه و يموت عليها.

أما إذا انتقلنا للحديث عن المسؤولية ، فإنها سلوك ينم عن وعي حضاري له وظيفته الاجتماعية داخل المجتمع. وتعني في المفهوم الشعبي أداء الواجب. لأن أي تقصير يسبب خللا في شبكة العلاقات الاجتماعية التي تحكم أفراد المجتمع فيما بينهم، و التي تكون أساسا مبنية على قيم و تقاليد وأعراف و سلوكيات متداولة كقوله: " **كل شاة تتعلق من أكراعها"،" كل واحد يمشي على هوى عينو"، " ابني و علي أو روح أوخلي"،" ما يندبلك غير ظفرك أو ما يبكيك غير شفرك"**...فكل ذلك يحقق الحياة الكريمة للفرد.

و عن محاربة المظاهر السلبية في المجتمع نتيجة الحكم و الحكام، وهذا ما أراده الحكيم الشعبي تأكيده من خلال أمثال السلطة و الحكم كقوله:" **الشجرة ما يقطعها إلا عود منها**"، "**البابور كي يكثروا فيه المعاليم يغرق**"...و يسلط الفرد الضوء على جانب آخر و هو الانتهازية و الاستغلال و التي تؤدي إلى ظلم الفرد في عدم حصوله على حقه مع غيره من أفراد مجتمعه، وذلك يؤدي حتما إلى أسوأ ألوان الاستغلال، وهو صراع المبادئ "**اللي تصحب به الحداد مضي بيه منجلك**"، "**اينقي بالوحدة عاد يخرط العرجون**"، "**ما يشكر السوق غير اللي ربح فيه**"، "**الشاري سلطان و البايع خديمو**".

أما إذا انتقلنا إلى جانب آخر أو ما يمكن تسميته بالعيوب الاجتماعية، التي لا يخلو منها مجتمع بأي حال، لذلك فترديد الفرد لأمثال تشمل ذلك إنما للتركيز على جانب من الحياة الاجتماعية للفرد، وما تتسم به هو طريقة صياغتها و هذا لتكون وسيلة تكشف عن الحقيقة عن طريق تقديم النصيحة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة نذكر : " **ما يحكم لحسيفة غير لوصيفة**"، " **الخبزة اللي شاعت علي ناكلها و نبرق عيني**"، " **جرب و طاح في دشيشة**"، " **سعد الفحلات يدوه الخاييات**"، " **اللي يلاقيك عند السكة يلاقيك عند المحراث**"، "**الزينة سعدها في اللحم و الشينة سعدها في السما**"، " **شوك القليل يظهر فالليل**"،"**هارب من القطرة جا تحت الميزاب**".

و الغرض من كل ذلك إنما التأكيد على الجانب الاجتماعي في قيام العلاقات بين الأفراد. ومن ثم التركيز على البناء الاجتماعي للمجتمع، من خلال تحديد القواعد و المعايير التي ينبغي أن تسود داخله، فيتم الحفاظ على الأدوار التي يشغلها أعضائه في علاقتهم بعضهم بالآخر.

- بعد عرضنا لأهم الوظائف التي يؤديها المثل الشعبي في منطقة الأوراس فإننا نصل إلى جملة من الملاحظات نذكر منها:

لا تتصف جميع الأمثال المتداولة على طابع الشمولية، إذ توجد أمثال أملتها بعض الظروف، فأصبحت تتصف بذلك ذات طابع محلي. و بذلك فهي لا تحمل أي تأثير على سلوكيات الأفراد، بل قد تتعارض مع بعض

المضامين التي تشمل قواعد السلوك العام ، و بالتالي تفقد وظيفتها أو دورها داخل المجتمع. فتبقى بذلك مجرد ألفاظ يرددها الأفراد، و من ذلك نذكر مثلا: " **كحل الراس اكويه لا داويه**"، فنقل الأفراد لهذا المثل الذي كان يردد في فترة الاحتلال الفرنسي، و هو يحمل في معناه الاحتقار و الذل للعرب.

- و ما يلفت النظر في الأمثال الشعبية المتداولة إن بعض الأمثال تكون متناقضة مع بعضها البعض و يفسر **عبد العزيز الأهواني** هذا التناقض بقوله:" **وإنما جاء التناقض أن النفس الإنسانية ذاتها تحمل في طياتها هذا التناقض و تتجاذبها العوامل النفسية باختلاف الظروف و فضلا عن ذلك فإن المجتمع بطبيعة انقسامه إلى طبقات و طوائف و اختلاف في المهن، وفي المستويات العقلية و المعيشية جعلته و إن التقت نفسيات أهله في نواح من جهات النظر تختلف في نواح أخرى**[10] لذلك نجد أمثال يناقض بعضها الآخر فمثلا تقول العامة: " **اللي خلق ما يضيع**"، "و من جهة أخرى تقول: " **أجري أ صغري على كبري و اجري يا كبري على قبري**".
- يأتي المثل في ختام التجربة، وهذا ما يؤكد ما وصلت إليه **نبيلة إبراهيم** عندما قالت:" **و إنما كانت تجارب الإنسان تشغله إلى حد كبير فإن الإنسان لا يعيش في عالمه الكبير بقدر ما يعيش في عوالمه الصغيرة أي في تجاربه، وكلما عاش الإنسان في هذه التجارب و أحس بوقعها على نفسه كان أشد ميلا للتعبير عنها و عن نتائجها، فقد يحدث أن يفشل في أمر ما كان يتوقع نجاحه فيه فإذا شاء هذا الشخص أن يصف سوء مصيره و عجزه لشخص آخر ليدرك موقفه تماما فإنه يعبر عن ذلك بكلمة – حظ- فإذا حدث أن وصل شخص إلى نتيجة موفقة في مسألة ما ، لم تخطر له على بال يعبر عن ذلك كذلك، و إن يكن بنغمة أخرى حظ، و هنا نلاحظ أن الشخص لم يحكم حكما نقديا على موقفه بحيث يقول على سبيل المثال:" لو أني تصرفت تصرفا آخر لحدث كذا و كذا و لكنه يبتعد**

عن جوهر تجربته كما يبتعد عن مسلكه إزاء هذه التجربة ولا يعبر إلا عن نتيجتها ووقعها على نفسه وربما قربنا هذا المثال من الموقف الذي يعيشه هذا الإنسان حينما ينطق لسانه بالمثل.ومن المحتمل أن يحل مثل شعبي محل كلمة – حظ – و عندها يكون التعبير عن نتيجة التجربة أكثر وضوحا[11].

ومثال ذلك ما يردد من أمثال شعبية حول الأنواء و الفلاحة.

- تؤدي الأمثال دورا أو وظيفة بحسب البيئة التي يعايشها الفرد و يتفاعل مع مختلف عناصرها و بالتالي فالأمثال تنقل واقعا معاشا.
- الأمثال مصدر تشريع العادات الشعبية التي تتماشى حسب احتياجات الفرد سواء أكانت أخلاقية أو اجتماعية أو غيرها.و عليه فالأمثال تشكل نصوصا صاغها الحكيم الشعبي لوضع القوانين التي تنظم العلاقات الإنسانية المختلفة و من ذلك قوله:" **كل تأخيرة فيها خيرة**"، "**شاو النهار للمهار، وعقاب النهار للقرح**"...
- المثل أسلوب شعبي لتقويم السلوك باعتباره انعكاس طبيعي لحياة الإنسان، و بكل ما تحمله الحياة من ثنائيات، فالحكيم الشعبي في نقله لأمثال الخير و الشر...إنما لدفع الإنسان نحو وجهة الخير و الدليل على ذلك قوله: " **دير الخير و راك تلقاه قدامك** "،" **فاعل الشر مقبوض أو فاعل الخير سالك**"،" **مول الخير دواه الخير**." .
- و إذا كنا أشرنا إلى الدور الذي يقوم به المثل في الجانب الأدبي فإنه من الضروري أن نشير إلى الدور الاجتماعي لا سيما و انه يكاد يكون ابرز الأدوار التي يلعبها المثل في حياة الناس خاصة و انه يعيش مع الفرد مرات عديدة في يومه و يتسرب إلى دقائق حياته و يتخلل جزئياتها، فالأمثال " **تصلح لأن تدرس دراسة اجتماعية لما احتوته من التقاليد الشعبية و القيم المحلية فضلا عما جاء في تضاعيفها من الإشارة إلى مختلف الصناعات و المهن و الأحوال المعيشية**"[12] .

- احتوى المضمون الفكري للمثل على جميع مبادئ الأخلاق كالعفة و الفضيلة و الصدق و الكرم و حسن الجوار و الشجاعة وغيرها مما يمكن أن تحمل في أطوائها مثلا عليا سامية يسعى إليها الإنسان و يرى فيها عناصر تحقيق إنسانيته في مواجهة ظروف الزمن. كل ذلك يدل على أن المثل انعكاس طبيعي لحياة الإنسان بخيرها و شرها حلوها و مرها، و المثل و هو يعكس هذه الحياة لا يرددها مثل الببغاء دونما هدف واضح أو سياسة مقصودة و لكنه يهدف أولا من استعراض الخير و الشر إلى دفع الإنسان للاتجاه إلى الخير و يحذره من الالتجاء إلى الشر مستخدما عدة وسائل منها التهكم و السخرية و الكشف و التعرية و الدهشة و الاستنكار كما أنه و هو يدفع إلى الخير يتوسل النصيحة المباشرة و غير المباشرة، ويعرض النماذج التي تمثل مبادئ سامية كنموذج للتقليد و المحاكاة و على ذلك يمكننا القول بان المثل أسلوب شعبي للنقد و التقويم كما أنه مرآة تعكس آمال الشعب و أفكاره و تجاربه.

نختم بقول"**توريانو**" **أننا نستطيع أن نكتشف بسهولة طبيعة الشعب و ذكائه عن طريق الأمثال فهذه الأمثال تمثل فلسفة الجماهير**" [13]

لقد آن الأوان لكي يلتفت العلماء و الباحثون إلى الطبقات الشعبية باعتبارها العامل الحقيقي في توجيه دفة التاريخ، وهذه الخطوة الجديدة في مجال الدراسات الإنسانية تفرضها ضرورات إنسانية و اجتماعية و علمية....

❖ **هوامش البحث**

(1) إبراهيم أحمد شعلان، **الشعب المصري في أمثاله العامية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1391هـ، 1972م، ص39.

(2) نبيلة إبراهيم، **أشكال التعبير في الأدب الشعبي**، دار النهضة للطباعة و النشر، القاهرة، مكتبة الفكر، د ت، ص 147.

(3) المرجع نفسه،ص 140

(4) الكسندر هجرتي كراب، **علم الفلكلور** ، ترجمة: رشدي صالح، طبعة دار الكتاب العربي، بيروت، 1967م، ص 236.

محمد المرزوقي، **الأدب الشعبي في تونس**، الدار التونسية، تونس، 1967م، ص33 .

(5) نبيلة إبراهيم، **أشكال التعبير في الأدب الشعبي**، ص 143.

(6) المرجع نفسه، ص 143.

(7) إبراهيم أحمد شعلان، مرجع سبق ذكره،ص ص46.47.

(8) نبيلة إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 144.

(9) أحمد بن النعمان ، **سمات الشخصية الجزائرية من منظور الأنثروبولوجيا النفسية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص 144.

و / إبراهيم أحمد شعلان، الشعب المصري في أمثاله العامية، ص 44.

(10) نبيلة إبراهيم، مرجع سبق ذكره ، ص ص 142- 143.

(11) إبراهيم أحمد شعلان ، مرجع سبق ذكره، ص44.45

(12) جلال الحنفي، الأمثال البغدادية، ج1، مطبعة بغداد ، 1962م، ص 13.

(13) إبراهيم أحمد شعلان ، مرجع سبق ذكره ، ص3.

الدراسات التاريخية والأثرية والانثروبولوجية

مباني قلعة الجزائر العثمانية (دراسة تاريخية أثرية)

الدكتورة: لطيفة بورابة

جامعة الجزائر2، الجزائر

الملخص:

تتناول هذه الدراسة معلمًا أثريًا من أهم الآثار العثمانية في مدينة الجزائر، ويتمثل في قلعة الجزائر ومبانيها. يعود تاريخ بنائها إلى سنة 1516م. وقد اكتسبت أهمية خاصة بعد سنة (1232هـ/ 1816م)، لأن الداي على باشا قرّر نقل مقر الحكم من دار الجنينة التي كانت مقرًا للديوان إلى القلعة، وقد تم ذلك ليلاً، وبمساعدة بعض أهالي المدينة. لذلك من الضروري أن نبدأ هذه الدراسة بإعطاء لمحة تاريخية عن تطور مدينة الجزائر، وقلعتها منذ دخول العثمانيين إليها، إلى غاية الاحتلال الفرنسي.

Abstract :

This study presents one of the most important Ottoman monuments in Algiers which is El Kasbah castle. The castle was constructed in 1516 AD by Uruç Barbaros. It gained more importance since 1816 AD when Ali pasha decided to transfer the government headquarters from Djenina palace to the castle. This change was carried out at night with the help of some locals. This castle didn't attract only the historians, but it attracted also many French architects and doctors, because of its architectural and civilizational advantages it gained throughout its history. Therefore, it is essential that we begin this study by giving a historical overview of the evolution of the city of Algiers, and the castle since the entry to the Ottomans, until the French occupation.

مقدّمة:

تتناول هذه الدراسة معلما أثريا من أهم الآثار العثمانية في مدينة الجزائر. ويتمثل في قلعة الجزائر ، ويعرف أيضا بحصن القصبة. يعود تاريخ بنائها إلى عام 1516م، وهي السنة التي شرع فيها عروج بربروس في بناء القلعة، واكتسبت أهمية خاصة بعد عام 1232هـ/ 1816م، لأن الداي علي باشا[1].

قرّر نقل مقر الحكم من قصر الجنينة [2]. التي كانت مقرا للديوان إلى القلعة ، وتم ذلك ليلا، وبمساعدة بعض أهالي المدينة.

لم تكن هذه القلعة محل اهتمام المؤرخين فقط، بل حظيت أيضا باهتمام الأطباء والمهندسين الفرنسيين أمثال الطبيب بونافو(Bonnafont)، والمهندس المعماري بول قييون(Paul Guion)، لما تتمتع به من مميزات معمارية وحضارية اكتسبتها عبر المراحل التاريخية الهامة.

ومن الضروري أن نبدأ هذه الدراسة بإعطاء لمحة تاريخية عن تطور مدينة الجزائر، وقلعتها منذ دخول العثمانيين إليها إلى غاية الاحتلال الفرنسي.

1- لمحة جغرافية وتاريخية عن مدينة الجزائر و قلعتها:

اتخذ العثمانيون من مدينة الجزائر عاصمة للإيالة [3] ومقرا لحكمهم، وهي تقع على ساحل البحر، يمر بها خط عرض 36° 47’25’’، وخط طول 0°42’25’’ [4] وبنيت على مرتفع متدرج يأخذ شكل مثلث، ترتكز قاعدته على المنحدر، وطرفاه: باب عزون وباب الواد، اللذان يلتقيان في نقطة التقاطع العليا، تمثل **القلعة (Fort de la Casbah)** رأس المثلث (محور هذه الدراسة)، وتتسع الجهة الثالثة لتنحدر إلى جهة البحر أو الميناء. وموقع المدينة هذا يدل على معرفة العثمانيين بفنون التحصينات، ومنشآتها[5] . صورة رقم 1 [6] . ومما يؤكد ذلك ما ذكره المؤرخ الفرنسي روزي (Rozet) الذي زار مدينة الجزائر بعد الاحتلال مباشرة: « ....كانت مدينة الجزائر مدعمة بحزام دفاعي قوي، ومزودة بـ 237 مدفعا، حيث يشكل في مجملها خمسة صفوف موضوعة على

بعضها البعض، ويحتوي الصف الأوّل على مدافع من البرونز من عيار 36 إلى 96...» [7].

ولمدينة الجزائر خمسة أبواب:

أولها في وسط الزاوية السفلى للمدينة [8]. وتعرف **بباب عزون**.

ثانيها **باب الواد** : الواقع شمال الزاوية السفلى وسميت بذلك نسبة للوادى الـذي يجري في ضواحيها.

ثالثها **باب الجزيرة** : يقع على الميناء في الجهة اليمنى إذا ما وصلنا من ناحية البحر، و أصبحت تعرف منذ الاحتلال الفرنسي بـ : باب فرنسـا أو بـاب البحريـة (مقـر قيادة البحرية حاليا).

رابعها **باب البحر**: الواقع على الميناء.

خامسها **باب الجديد** الواقع في الوسط بين باب عزون، **والقلعة** (حصن القصبة) وهو آخر مابني من الأبواب، لذلك اشتهر بهذا الاسم[9].

وقد حظيت مدينة الجزائر بمكانة هامة لدى المؤرخين المغاربة منهم التمكروتي الذي زارها سنة 1590م، وكتب عنها : «.. ثم دخلنا الجزائر يوم السبت ذي القعدة ليلة من غشت 1590م، وهي عامرة، كثيرة الأسواق بعيدتها، كثيرة الجند، **حصينة**، لها ثلاثة أبواب [10]. وفيها المسجد الجامع الواسع،.....ومرساها عامر بالسفن، ورياسها موصوفون بالشجاعة وقوة الجأش ونفوذ البصيرة في البحر، يقهرون النصارى في بلادهم. فهم أفضل من رياس القسطنطنية بكثير وأعظم هيبة وأكثر رعبا في قلوب العدو. فبلادهم لذلك أفضل من جميع بلاد إفريقيا وأعمر، وأكثر تجارا وأنفد أسواقا وأوجد سلعة ومتاعا، حتى أنهم يسمونها اصطنبول الصغرى»[11].

ومن شدة ولعه بمدينة الجزائر أطلق عليها اصطنبول [12].

صورة رقم 1، موقع القلعة أو حصن القصبة بالنسبة لمدينة الجزائر

2. تسمية القلعة أو حصن القصبة:

تعددت التسميات التي أطلقت على حصن القصبة، أوّلا لموقعه في حومة القصبة (12). معارضة، وتحتوي على ثلاثة عقود، والمؤرخة بأواخر شعبان عام 1234هـ، وهذا مقتطف منها: « بعد أن كان السيد الحاج محمد بن أحمد الالجروني الأندلسي ابتاع من المكرم محمد بن مروان الأندلسي الخياط جميع الدار الكاينة أعلا الجبل قرب (كذا) بل **محروسة القصبة** داخل الجزاير المحمية بالله تعالى مشهدا مع ذلك المبتاع المذكور أن جميع ما ابتاعه هو لجانب فقراء الأندلس ومن مالهم الخاص بهم ....**(13)** وورد في مذكرات نقيب أشراف الجزائر لأحمد الشريف الزهار باسم حصن القصبة، وأحيانا القصبة [14].

أما في المصادر الفرنسية، فقد وردت عدّة أسماء منها قلعة الجزائر، القصبة، وقصر الداي [15].

3.بناء القلعة (حصن القصبة):

عـروج في بنائهـا عـام 932هــ/ 1516 م. وأتمهـا خضـر باشـا (16). سـنة 1000هــ/ 1591م، وهـذا حسـب الكتابـة الأثريـة الموجـودة علـى البـاب الخارجي للقلعة . وهذا نصها:

اول خدا حقّى كه رحمت اندن امر وخاصّ وعامّ شول حبيب محترم اولدرر خـير الانام / / چونكى وردك رفعتى سـن سـها اشـبو مقامـه* اخـرك معمـور اولـوب جهانده اولغل سن بنام/ / بو نيتة كيم چرخ كـردون ايـدوب دور روش دولان * دينده دولتك يانينه بوجهان طوتـه نظـام / / ولطـف حاصـل كمالـك خومئيـوس بويتة * جانمز قلدق فدا نام شريفك مستدام / / حنك **خضر پاشا** بركاتـب ددى تاريخنى * سعد اكبر كون مبارك كامل اولدى السلام / / كاتب الحروف محمّـد بـن خضر غفر الله له ولوالديه وللمسلمين سنة 1000 (17).

ترجمة النص الثاني باللغة العربية:

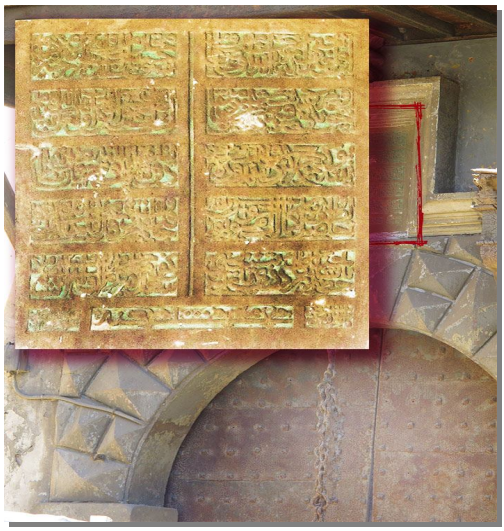
بحق الإله الذي تشمل رحمته العام و الخاص.* والصلاة على خير الأنام.

قدرك ككوكب زحل مقاما.* و قد تم تعهّدك للتبوّأ هذا المقام

ليتم تعميره ويكون رمزا خالـدا في العـالم ينتسـب لـك.*و تكـون مسـخرا للقيام بهذا العمل

كما سخّر سير الكون و دورانه.*ويحفظ نظام الدولة ودينها في هذا العالم.

فدعونا لك بالهناء والسلم، ولنظامك دوام الحكم في الأمن و الأمان* فقام خضر باشا بإعلام كاتب الحروف بتاريخ البناية (18). (صورة رقم 2)



صورة رقم 2: الكتابة التأسيسية للقلعة

وأضاف روزي قائلا« ... يوجد في مدينة الجزائر العديد من البنايات العمومية المتميزة بجمال هندستها، وشكل بنائها، وأوسعها هي القصبة ، قلعة الجزائر، وقصر الداي، التي تقع في قمة المثلث على ارتفاع 118م من سطح البحر [19]. ومطوّقة بأسوار ضخمة، من الآجر، ومزودة بخمسين مدفعا، وتبدو للناظر من بعيد على شكل كتلة بيضاء، ذات حدود واسعة، ولا يشعر بأنّه أمام قلعة لولا المدافع الكبيرة التي تظهر من فتحات بطارياتها [20].

4- انتقال مقر الحكم من دار الجنينة إلى القلعة:

عرفت مدينة الجزائر في أواخر الحكم العثماني انـدلاع عـدة اضـطرابات، تسبب فيها الجيش الانكشاري، مما أوجد حالة من الفوضـى واغتيـال العديـد مـن الدايات. فقرّر الداي علي خوجة نقل مقر الحكم إلى القلعة. يذكر لنا أحمد شـريف

الزهار تفاصيل عملية الانتقال، ووصفها وصفا دقيقا، «....فبعد أن قضى علي باشا نحو ساعتين في القصبة، ثم أمر باش طبجي [21].

بأن يحمل مدافع، ومهاريس للبونبة، وما يلزمها من بارود وكور، وبونبة، وأتم تحصين القصبة، **ثم** عاد إلى قصره، و أمر بإحضار أربعماية بغل وإدخالها لدار الملك. بعد ما أغلقوا باب الملك بعد المغرب أمر المماليك والعبيد والعسكر، والخدام الذين معه، أن يحملوا كلهم سلاح الذهب، ويهيأوا. وعندما تهيأوا أمرهم بعدها فتح الخزنة، وأن يحملوا على البغال ما بها من ذهب.... ، ثم طلب من أهل البلد أن يعينوه لينتقل إلى القصبة، ويستقر بها، من أجل أن تنقطع فتنة العسكر.. ولما انتهت عملية الانتقال في ليلة واحدة، تفاجأ الجيش بسرعة تنفيذ قرار الانتقال، بعد أمر تعليق السانجاق على باب القصبة، كما هي عادة دار الملك، وإطلاق خمسة مدافع. » [22].

كما عاصر بيير دوفال(Pierre Deval)(ت 1829م) الذي كان قنصلا عاما لفرنسا في الجزائر سنة1815م، تحويل مقر خزينة الدولة من قصر الجنينة إلى القلعة سنة 1817م، التي طالما جذبت أنظار الفرنسيين، وكانت هدفهم بمجرد احتلالهم المدينة. وذكر في تقريره الذي أعده في شكل رسالة سنة 28 ديسمبر 1819م، وأرسله إلى وزير العلاقات الخارجية الفرنسية أنّ الداي علي خوجة استعمل ثلاث مائة وخمسين (350)، بغلا لنقل الكنوز، وقدر ما تحتوي عليه الخزينة من أموال بحوالي 30.000.000 قرش اسباني على الأقل، وهذا عدا الألماس والجواهر، والأحجار الكريمة [23].

– قلعة الجزائر في الكتابات الفرنسية:

تطلع نابليون إلى احتلال مدينة الجزائر فأمر ديكري وزير حربيته بالتفكير جديا في القيام بحملة ضد الجزائر بحرية كانت أو برية، وجمع المعلومات الهامة حول الجزائر في ظرف شهر.

وكلف ديكري لهذه المهمة الضابط الفرنسي بوتان (Vincent yves Boutin) [24].

فقام هذا الأخير بزيارة للجزائر، وأقام فيها ما يقارب شهرين، جمع خلالها معلومات مفصلة تتعلق بإثنا عشرة قلعة، تقع في شرق وغرب الجزائر، من بينها حصن القصبة.

وقد سمي تقريره هذا استطلاع عام لمدينة الجزائر، وحصونها وبطارياتها، والمؤرخ بتاريخ 24ماي 1808م. ومما جاء في هذا التقرير: «.. أنّ القسم العلوي الذي يشكل ثلثي 2/ 3 مساحة المدينة، وصفه أنّه من عجائب المدينة، كما كان ممنوعا على الأوروبيين أن يدخلوه، ولكن بوتان بحيله تمكن من اختراقه عن طريق باب الجديد، ورؤيته عن قرب، مشيرا إلى أنّ القلعة تتخذ شكلا مثلثا، حيث يشترك ضلعان مع المدينة، في حين أن الضلع الثالث الذي يواجه البحر يحتوي على خندق وسور، وهو من أقوى الأسوار.» [25].

وأضاف قائلا: « أنّ لا أهمية لحصار المدينة إلاّ بعد الاستيلاء على حصن القصبة، لأنّ القصبة نفسها هي قلعة المدينة، وبداخلها تكدس الكنوز، وكل الأشياء الثمينة والنادرة. » [26].

ويبدو أن تقرير بوتان ركز على الجانب العسكري فقط لمدينة الجزائر، ولذلك لم يهتم بالجانب الفني أو الجمالي للقلعة، ورغم ذلك فقد اعترف بأنها من عجائب المدينة، ويدل ذلك على أنه كان تتميز بهندسة معمارية تشد الانتباه.

وعلى العكس من ذلك نجد بعض المؤرخين قد اهتموا اهتماما خاصا بجمال القلعة، وما تحتويه من مناظر جميلة وفنية. ومن بين هؤلاء يأتي ذكر المؤرخ الفرنسي بافو(Bavoux)، الذي ترك لنا وصفا دقيقا عن القلعة. ويكتسب كتابه قيمة تاريخية لأن "بافو" رافق الحملة الفرنسية عام 1830م، واعتبر القلعة من بين ما يثير الفضول في مدينة الجزائر، ويبدو أنه انبهر بجمالها، وأطلق عليها اسم مسكن الداي، وقال عنها: « **تقع في أعلى المدينة، ويزيدها ذلك منظرا جميلا، : فهي تطل**

على سهل ومرسى واسع أزرق اللون، و تحيط بها الجبال التي تحاصر المدينة و القلعة من كل الجهات، و قد نصبت على أسوار القلعة مدافع لغرض حمايتها، وكان الداي لا يخرج أبدا، فكان يتجول فقط في حديقته المحاطة بأسوار عالية. كثيفة الأشجار المزهرة و تجوب فيها الغزلان الجميلة.» [27].

ويضيف بافو(Bavoux) أنها تضم مجموعة من الدور والأجنحة. وتقع مساكن الداي في الجهة اليمنى عند مدخل القلعة، وهي مزدانة بأعمدة رائعة الجمال، وأروقة غنية بالزخارف، ويوجد تحت هذه المباني قضبان حديدية، و غرف صغيرة تثير الفضول، وقد كانت فيما مضى الجناح الخاص بالداي، وهو يضم حريمه و جواريه، هو يقع في أحد طرفي القلعة. » [28].

وذكر أنّ مدفعا موجود فوق باب القلعة موجه نحو الشارع الطويل الذي يقطع المدينة. مشيرا أن عدد من المدافع كان موجها لصد التمردات الداخلية، أكثر مما هي موجهة نحو الخارج لصد الأخطار الخارجية. وأشار بافو إلى أحد القوانين الخاصة بطائفة اليهود عند مرورهم عبر هذه البوابة، فقد أُلزموا بالانحناء، مطأطئين الرأس، وغاضين لأبصارهم، وفي حالة إذا قاموا بإخلال هذا النظام يتعرضون إلى عقاب شديد في سقيفة الباب. ولا تزال الأغلال – حسب بافو_ التي يتم بها معاقبة المتمردين منهم موجودة في مدخل باب القلعة [29]. (صورة رقم2)

وقد اهتم بافو(Bavoux) بوصف الجزء المخصص للداي، حيث توجد القاعة التاريخية التي شهدت حادثة المروحة [30]، وبجانبها توجد الأروقة المقببة التي احتوت على الثروة المكتنزة عبر العقود. [31].

واحتوت القلعة على المسجد التي تزينه الأعمدة الرخامية البيضاء الجميلة. أما الرواق المخصص للداي فكان يزينه الرخام الأحمر [32].كما يوجد مبنى ذو قبة دائرية، مرتفعة قليلا تضم مبنى البارود، مغطى بإحكام وبالزرابي والدبس [33]. وما شد انتباه المؤرخ بافو(Bavoux) الحمامات [34].

التي اعتبرها طقوسا تحتاج لاهتمام خاص، وهي عبارة عن ممـرات سفلية، مقببة، مضاءة بواسطة نافذة أو نافذتين للتهويـة، وجـدرانها مغطـاة بطلاء من الجير والجص، ومزدانة بمشجب لتعليق الملابس.

وختم بافو(Bavoux) قائلا أنّ قصر الداي بالقلعة لم يعد يحتفظ إلاّ ببعض النوافير الأنيقة، والزخارف الذهبية، وحوّله الجيش الفرنسي إلى كومة من خراب، وبقايا مدافع، ويدل ذلك عن عهد انتهى، وأصبح في ذمة التاريخ، بعد أن تحولت القلعة إلى ثكنة [35].

ومن بين الذين رافقوا الحملة الفرنسية أيضا، وانبهروا أمام هندسة القلعة نذكر بونافو(Bonnafont)، وهو رئيس الأطباء بالجيش الفرنسي، وقد أقام بالجزائر إلى عام 1842م، ودخل إلى القلعة عن طريق باب الجديد الواقع عبر درب ضيق و صعب –حسب تعبيره- وذكر أنّها تحتوي على مبنى الدايات، و مخازنهم، وكنوزهم، وهي مفصولة عن المدينة بسور مرتفع مدّعم بالمدافع [36].

و أثار فضوله بابها الكبير بمصراعيه تعلوه كتابة أثرية يؤدي إلى سقيفة مظلمة، ومما يجعلها أقل كآبة النافورة الرخامية الجميلة ذات شكل جميل، ينبع منها مياه صافية ومنعشة [37].

ويواصل الطبيب وصفه « ..فإذا اتجهنا إلى يسار مدخل القلعة نصل إلى الديوان، وهو يمثل أهم أقسامها ، فهو مبلط بالرخام، و محاط برواق مغطى، مكون من صف من العقود ذات الطراز المغربي، ومسند على أعمدة من الرخام الأبيض. و في وسطه نافورة مع سلسبيل محاط بشجرة الليمون التي تخفف من لفح الشمس.

أما الجهة المقابلة لباب مدخل قصر الداي فقد عُني بزخرفتها، أكثر من الجهات الأخرى، لاحتوائها على صفين مزدوجين من الأعمدة، تزينها مرايا ذات أطر مختلفة و مشكاة للإنارة و ستائر ذات حواشي جميلة، و هناك دكانات (مقاعد) على شكل طولي، و على أحد جانبيها دكانة(مقعد) مغطاة بزرابي من

قماش قرمزي اللون، وعليها كان يجلس الداي ، حين يترأس الديوان، أو يفصل بين المنازعات أو يستقبل التجار و القناصل ، وأشار الطبيب بونافون بدوره إلى أن هذا المكان قد شهد حادثة المروحة الشهيرة [38].

وتحت هذا الرواق في أقصى هذه الدكانة – الخاصة بمجلس الداي – يوجد باب الخزينة التي زودت بأقفال منيعة و قفل من حديد، وتفضي هذه الباب إلى سقيفتين أو ثلاث، فيها أقبية دون نوافذ، فصلت السقائف المذكورة طوليا بجدران ، حيث كان يُلْقى فيها بأطنان من السكك الذهبية و الفضية [39].

كالبوجو الجزائري (Boudjou) [40]، إلى كوادروبك (Quadruple)، وهي العملة المكسيكية [41].

وتفضي ساحة الديوان هذه إلى الجناح الخاص للداي، الموجود في الطوابق العليا. و أضاف بونافو(Bonnafont): « أما باقي المباني الموجودة داخل القلعة، فتتمثل في المسجد وهو مبنى رائع الجمال، وكانت أرضيته مفروشة بزرابي ثمينة، و كشك، و قاعة للسلاح ، و مخازن، و إسطبلات، و حدائق أو بالأحرى مساحات زرعت بالأشجار ، كما خصص مكان لبعض الحيوانات المفترسة مثل السباع و النمور [42].

ومبنى للبارود. إلى جانب عريش شجر الياسمين التي تتنزه بينها نساء الداي. وطوقت هذه المرافق كلها بسور من أربعين قدما ينتهي بمبنى مسطح ذي فتحات، وضع فيها خمسون مدفعا، من كل العيارات، صبغت فوهاتها باللونين الأخضر و الأحمر، و قد خصص نصفها للدفاع عن المدينة من ناحية الفحوص (البساتين)، أما الأخرى فوجهت إلى الداخل لقمع التمردات أو الثورات الداخلية. » [43].

وقد أسهب الطبيب بونافو(Bonnafont) في وصف هذا الجناح.

والحاصل مما تقدم أن اهتمام الفرنسيين كان منصبا على وصف جناح الداي وذلك لأنه احتوى على الخزينة المالية للدولة. وكان الاستيلاء على خزينة

الإيالة الجزائرية من بين الأهـداف الرئيسـية للحملـة الفرنسـية علـى الجزائـر سـنة 1830م [44].

6- مباني القلعة:

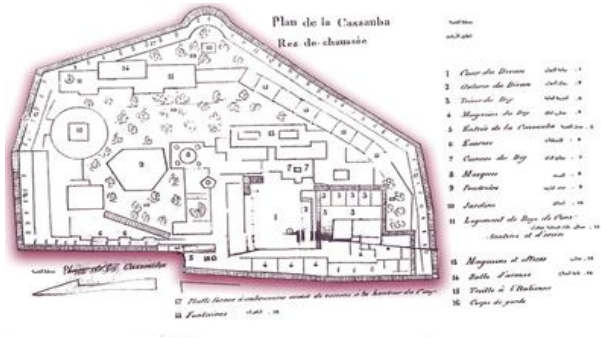
وضع الجنرال الفرنسي ميرل(J.T.Merle)، أوّل مخطط للقلعة، الذي يعود تاريخه إلى سنة 1830م. (مخطط رقم 1) و (مخطط رقم 2) [44].

وما يزيد من أهميته أنّه وضع قبل التغيرات التي أدخلتها الإدارة الفرنسية. وبفضـل ذلك تمكن المؤرخون و الأثريون من تحديد ودراسة المعالم التي مازالت موجـودة إلى يومنا وهي:

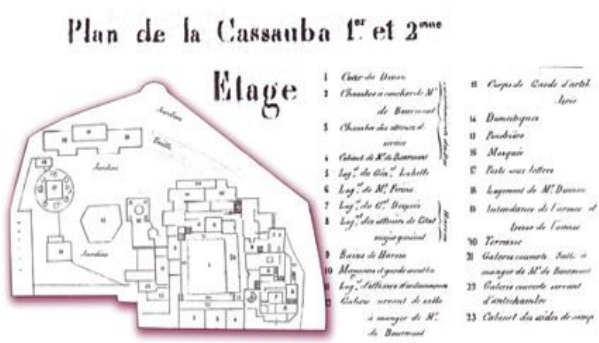
قصر الداي، مسجد القلعة(أو ما يعرف بمسـجد الـداي)، مبنـى البـارود، مسـكن بايات قسنطينة ووهران والتيطري [45]. وأسوار القلعة.

وهذه المباني التاريخيـة الـتي خلـدها المهنـدس المعمـاري بـول قييـون [46]، (Paul Guion)، بريشته، لتبقى رسوماته شاهدا حيا تروي للأجيال عظمة هذه القلعة.

مخطط رقم 1: الطابق الأرضي للقلعة



ع/ ميرل(J.T.Merle)



مخطط رقم 2: الطابق الأول و الثاني للقلعة

ع/ ميرل(J.T.Merle)

* **قصر الداي بالقلعة:**

يقع قصر الداي في الزاوية الشمالية الشرقية للقلعة، تقدر مساحته الإجمالية بـ 2118م^2 (صورة رقم 3). تعلو باب مدخله لوحة حجرية، كتب عليها بخط النسخ :

مصطفا پاشا جزاييره كالوب* يېم بونده ديوان خانه دېمشدر / /

اولا عساكيره حصن حصين اول* كيدم بوندن قله نامم دېمشدر/ /

چو عمرى دولتي اوله زياده * بوسري خود جميع عالم دېمشدر/ /

جميعى اهلى ديوان اولديلر شاد * مرادم وردى سلطانم دېمشدر/ /

ناكم نه خطردن وار بنم خوف * رسول الله بكا زويم دېمشدر/ (47).

(صورة رقم 4)

ترجمة النص إلى باللغة العربية:

جاء مصطفى (48).

باشا إلى الجزائر* وسأقوم ببناء مقر الديوان
أوّلا يكون حصنا حصينا للجنود* بعد زوالي من الحكم ويبقى أثرا لي
يزيد هذا البناء من قيمة مؤسسة الجزائرية* ويكون ملكا لقضاء شؤون العامة(الأهالي)
كل أفراد(الأعيان) الديوان فرحوا بهذا الإنجاز* وأن السلطان العثماني بتعيينه، كان سببا في تحقيق أمنيتي
وما دمت قد حققت أمنيتي* ففي الوقت الصعب لا أخشى إلا رسول الله

صورة رقم 4: الكتابة الأثرية المثبتة فوق مدخل قصر الداي بالقلعة

صورة رقم3: قصر الداي بالقلعة

مسجد الداي أو ما يسمى مسجد داخل القلعة [49].

صورة رقم 5: مسجد الداي بالقلعة

يقع مسجد الداي في الجهة الغربية للقلعة، يحدُّه من الجهة الشرقية مسجد الجيش الإنكشاري، و من الغرب حمامات الداي، وقصر الأغا، ومن الشمال مطابخ قصر الداي. وتقدر مساحته بـ 292م^2 (50).

وصفه المؤرخ دفولكس بما يلي « أنه صغير الأبعاد، و بسيط، ومغطى من السطح، ويظهر أنه قديم، و أنه كان مصلى للجيش الإنكشاري المكلف بحماية القلعة قبل أن يصبح مسجدا لحكام الجزائر. » ويضيف نفس المصدر أنه بني لخطبة

الجمعة، من طرف الداي حسين، الذي أدخل فورا إصلاحات في الإقامة الجديدة للباشاوات (51).

وهذا ما توضحه الكتابتين المثبتتين على مدخل المسجد بالجهة الجنوبية الشرقية.(الباب الأيسر والباب الأيمن). - الكتابة الموجودة على الباب الأيسر للمسجد، نصها:

بحمد الجليل جميل قد احتوى * بناء الجامع الشريف بما حوى

أميرنا صاحب العز حسين باشا* جزاه الله بمصدق لكل امرئ ما نوى

حبذا خير موافق بعز شانه * إنّ هذا المسجد اسس على التقوى سنة 1234هـ (صورةرقم 6)

صورة رقم 6: الكتابة التأسيسية الأولى للمسجد

2- الكتابة الموجودة على الباب اليمين للمسجد، نصها:

حبّذا اثار جليل مشيدا* ونعم الخير قد ابتنى موكّدا

اميرنا صاحب الفضل حسين باشا* اتقن بتصويب القبلة مسدّدا

لحديث قيل أن بيتا في الجنة * قد نالها من بنى لله مسجدا

سنة 1234(صورة رقم 7)

صورة رقم 7: الكتابة التأسيسية الثانية للمسجد

أما روزي فوصفه في كتابه بما يلي: «... وإذا وصلنا طريقنا على الجهة اليمنى من مدخل قصر الداي نجد سلم مغطى بالرخام الأبيض، والجدران مكسية بالمربعات الخزفية، هذا السلم يؤدي إلى المسجد الذي هو عبارة عن قاعة كبيرة مربعة الشكل، مزدانة من كل الجوانب بصف من الأعمدة الرخامية التي تحمل قبة ثمانية الأضلاع بيضاء من الداخل، وفي الجهة الجنوبية يلاحظ في الجدار محراب صغير، ذو الشكل الكروي، كانت معلقة فيه مجموعة من بيض النعام، وكتبت فوقه عدة لوحات باللغة العربية، وكان يوجد بجانب المحراب منبر

خشبي مذهب ومصور بالألوان. ويوجد في الجهة المقابلة للمحراب سدّة مرتكزة على صفوف من الأعمدة، ومدعمة بأعمدة صغيرة من الخشب. وأرضية المسجد مغطاة بالحصير المصنوع من الأسل، وعليها وضعت الزرابي الجميلة.

وأخيرا علقت في مركز القبة وعلى جوانب صفوف الأعمدة ثريات من البلور، رائعة الجمال ، تتوسطها مصابيح مصنوعة من نفس المادة، كانت مليئة عند دخولنا للقصبة بزيت الزيتون, وفي الزاوية الجنوبية الشرقية يوجد سلم للصعود إلى المئذنة. أما الجهة الشمالية الغربية فتنفتح على السقيفة التي يأتي منها الداي لأداء الصلاة، وتوجد في الجهة اليسرى سقيفة أخرى صغيرة، تؤدي إلى حمام الحريم، وهو عبارة عن أربع قاعات صغيرة، متصلة فيما بينها، ومبلطة بالرخام، مكسية بالمربعات الخزفية، وكل قاعة من هذه القاعات تحتوي على عين ماء داخل حوض رخامي أبيض. وأخيرا يوجد في الزاوية الشمالية الشرقية للمسجد باب يؤدي إلى غرفة الإمام » (52).

❊ مبنى البارود بالقلعة (Poudriére):

وصفه روزي في كتابه بما يلي: " إنّ الطريق الذي يؤدي إلى مبنى البارود مجهز من الجهة اليسرى باصطبلات، ومن الجهة اليمنى نصل إلى بناية على شكل كتلة كبيرة، تحتوي على عدّة مخازن. وهو على شكل دائري، مقبب، لتجريب قوّة القنابل [53].

(صورة رقم 8)

صورة رقم 8: مبنى البارود بالقلعة

هذا المبنى عرف ترميمات تغييرات منذ أوائل القرن السابع عشر، ويعود أصلا إلى المرحلة الأولى من مراحل بناء القلعة [54]، لكن هياكل هذه المرحلة قد هدمت سنة 1629م من طرف الكراغلة [55]. وأعيد بناؤه في فترة الداي علي باشا على هياكل وأسس جديدة [56].

وأشار قانون الأسواق إلى انفجار وقع في مبنى البارود، وحدده بعام 1042هـ/ 1632م، وذكره بعبارة " احترقت القصبة". و أشارت عقود المحكمة الشرعية أيضا إلى تلك الانفجارات، وذكرت انهدام الدور بسببها، ونقرأ في عقد يعود إلى أواخر صفر 1044هـ/ 1634م، ، ويتعلق بدار تقع أعلى الجبل قرب القصبة ، بأن الدار المذكورة هي " الصائرة الآن خرابا بصيحة البارود [57].

مسكن بايات [58] قسنطينة ، ووهران والتيطري:

واحتوت القلعة على قصر خاص بالبايات المسؤولين على المناطق الرئيسية. مخصص لاستقبالهم حين يزورون المدينة لتقديم الدنوش، والهدايا للداي وحكومته. (صورة رقم 9)

يقع قصر البايات ومرافق الاستراحة في القسم الجنوبي الشرقي للقلعة، وهو مستند من الجهة الجنوبية بسور يحيط بالقلعة، ويفصلها عن الفحص [59].

أمّا عن تاريخ بنائه فيعود إلى فترة الداي علي خوجة، لما اتخذ القلعة مقرا للإمارة [60].ويتكون قصر البايات من أربعة طوابق، مع الطابق الأرضي و السفلي. وتقدر مساحته ب 1764,99م^2.

وحسب الدراسات البولونية(PKZ) استعملت في بناء القصر الأجر، وملاط الجير. بالنسبة للأجزاء السفلى لجدران القصر بنيت بالحجارة منتظمة من الحجر الرملي، الكلسي.

صورة رقم 9: قصر البايات و مبنى البارود بالقلعة

والحاصل مما تقدم أنّ العثمانيين أقاموا في القلعة مدة قصيرة امتدت مابين 1817م إلى 1830م، إلاّ أنّ المؤرخين الفرنسيين انبهروا بجمال عمارتها، وهندستها، وتحصيناتها، وما تحتويه من كنوز لاتعد ولا تحصى.لأنها كانت مقرا للحكام ومركزا دفاعيا هاما لمدينة الجزائر.

وبالرغم من محاولة طمس المعالم الموجودة داخل القلعة سواء في عهد الاحتلال الفرنسي، أو في فترات الإهمال الذي لحقها في أوائل عهد الاستقلال(1962م)، إلاّ أنها بقيت محافظة على أهم معالمها وأجزائها المعمارية الفنية الراقية، من قصر الداي وقصر البايات، ومسجد الداي، إلى مبنى البارود وهي معالم لا تزال تحتفظ بهيئتها الأولى. ونظرا لأهمية هذه البنايات السالفة الذكر فقد اهتم برسمها المهندس المعماري بول قيون (Paul Guion) حتى يبقى لها أثر، إذا ما سعت الإدارة الفرنسية إلى تهديمها لمحو جزء هام من تراثنا الحضاري

الذي يعود للفترة الحديثة، مثل ما فعلت بقصر الجنينة، وجامع السيدة ، ومباني حي البحرية العتيقة.

❖ **هوامش البحث**

(1) حكم في شوال 1232هـ / 1816م، وكان واحدا من أشهر الحكام العثمانيين في الجزائر بفضل الإصلاحات التي عمل على إدخالها على النظام العثماني في الجزائر. ولكن المنيّة عجلت به، بعد إصابته بمرض الطاعون ولم تمكنه من إتمام مشروعه ، (أنظر؛ أحمد شريف الزهار؛ مذكرات أحمد شريف نقيب أشراف الجزائر(1168-1246 هـ/ 1754-183 م)، تحقيق، أحمد توفيق المدني، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1980 م، ص 131، و خليفة حماش: « دكان الحرمين الشريفين في مدينة الجزائر في العهد العثماني.». في مجلة الدارة، العدد الأول ، 1431هـ ، ص.64.

(2) يعد هذا القصر من أقدم المباني في مدينة الجزائر بعد جامع المرابطين(الجامع الأعظم). وكان يقع في مركز المدينة، وبجواره معظم الدوائر الحكومية مثل دار السكة، وبيت المال والبلوكباشي(الضباط الرئيسيون في الجيش التركي)، والمحكمة الشرعية. وبقي مقرا للحكام العثمانيين إلى سنة 1232هـ/ 1816م، حيث أصبحت القلعة مقرا للداي، (أنظر؛ لطيفة بورابة؛ « تهديم الفرنسيين دار الإمارة (دار الجنينة) بمدينة الجزائر». ضمن أعمال الملتقى الوطني الذي نظمه معهد الآثار يومي 16- 17 جانفي2013، حول دور وأهمية الآثار في كتابة التاريخ الوطني) (مقال تحت الطبع).

(3) إيالة؛ هي لفظة عربية استخدمت في نظام الإدارة آنذاك، للدلالة على المقاطعات التي تتشكل منها الدولة العثمانية، وكان منها الجزائر، (أنظر؛ خليفة حماش: "دكان الحرمين الشريفين في مدينة الجزائر في العهد العثماني". المرجع السابق ، ص.11

(4) M.Rozet; Voyage dans la régence d'Alger, ou description du pays occupé par l'armée Françaiseen Afrique, T.3, Arthus Bertrand, Paris, 1833,p.13.

(5) Dr) Bonnafont ; Douze ans en Algérie 1830-1842, Librairie de la société des gens de lettres, Paris Royal, 1883, p.p 129 et 130 .-Gabriel Esquer; Collection de documents inédits sur l'histoire de l'Algerie après 1830, 2émé serie, documents divers, III, reconnaissance des villes, forts et batteries d'Alger, par le chef de bataillon Boutin(.1808), suivie des mémoires sur Alger par les consuls de Kercy(1791), et Dubois- Thainville(1809),Paris Honoré Champion, 1927,planche 15(3).

(6) , Op, Cit,T.3, p. 14 M.Rozet.

(7) يمكن تقسيم مدينة الجزائر طوبوغرافيا في الفترة العثمانية إلى قسمين: القسم العلوي للمدينة الذي يدعى بالجبل، ويحتوي على مساكن كثيرة، إلى جانب أحياء خاصة بأصناف الحرف، ومساجد الأحياء. أما القسم السفلي من المدينة الذي كان مركزا للأعمال الإدارية الحكومية، فقد ضم معظم المباني والقصور الفخمة ، واحتوى على أكبر شارع رئيسي يمتد من باب الواد غربا إلى باب عزون شرقا، كما تعود أهمية هذه الناحية إلى مجاورتها لميناء الجزائر؛ (أنظر؛ لطيفة بورابة؛ دار الحمراء بمدينة الجزائر العثمانية (دراسة تاريخية أثرية)، في مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 20، ديسمبر 2012، ص 161.

(8) Dr. Bonnafont ,Op, Cit, p.130 .

(9) ويقصد بها : باب الواد ، وباب عزون، وباب الجزيرة.

(10) علي بن محمد التمكروتي، النفحة المسكية في السفارة التركية (1589)، حققها وقدّم لها محمد الصالحي ، المغرب، دار السويدي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، 2007، ص 159.

(11) نفسه.

(12) تعد من بين الحومات ذات الكثافة السكانية العالية ، ومن بين العائلات التي أقامت فيها عائلة الفروي التي امتهنت التجارة والحرف، إضافة إلى الأرستقراطية الدينية منها:

محمد بن مبارك مفتي المالكية، كما استقطبت اهتمام العنصر التركي لاسيما أفراد الجيش الإنكشاري، (أنظر؛ (أنظر؛ فهيمة عمريوي؛ المؤسسة العسكرية: الجيش الانكشاري بمدينة الجزائر خلال القرن الثاني عشر الهجري / الثامن عشر ميلادي) دراسة اجتماعية – اقتصادية من خلال سجلات المحاكم الشرعية، شهادة ماجستير في التاريخ الحديث، 2008- 2009، ص ص 81و82).

(13) المحاكم الشرعية، رقم العلبة 1، وثيقة 35 .

(14) أحمد شريف الزهار، المصدر السابق، ص 132.

(15) , Op, Cit, t.3, p. 28 M.Rozet.

(16) تولى حكم الجزائر ثلاث مرات من (رمضان هـ997/ 14 جويلية – 12أوت 1589م)، و(ذو الحجة 1003هـ/ 7أوت 5 سبتمبر 1595م) ، و(جمادى الأولى 1013هـ/ 25سبتمبر -24 أكتوبر 1604م)، (أنظر؛ (G). Delphin; « Histoire des pachas d'Alger de 1515 à 1745».In journal Asiatique , avril – juin, 1922,Pris, imprimerie nationale, .MDCCCCXXV, pp. 201 ,202

(17) Gabriel colin; Corpus des inscriptions arabes et Turques de l'Algerie, Ernest Leroux, Paris, 1901 ,n° 15, p. 26.

(18) تمت ترجمة النصوص العثمانية التي وردت في المقال إلى اللغة العربية بمساعدة الدكتور شكيب بن حفري، أستاذ في التاريخ العثماني.

(19) H. Klein; «Le vieil Alger et sa banlieue». In Feuillets d'El-djazair, 1912, p.19.

(20) ذكر بيير دوفال في تقريره أنّ القلعة مدعمة كليا بالبطاريات، ولكن ناحيتها المطلة على البر تحتوي على أقل من 150 مدفعا. أنظر؛ فريد بنور؛ المخططات الفرنسية تجاه الجزائر 1782- 1830م، مؤسسة كوشكار للنشر والتوزيع، 2008، ص 538،

M.Rozet .Op, Cit, t3, p. 28

(21) كان باش طبجي يحتفظ بكل مفاتيح مصانع البارود بمدينة الجزائر، (أنظر؛ Henri Klein; Feuillets d'El-djezair, chaix, Alger,S D, p.76

(22) أحمد شريف الزهار، المصدر السابق، ص 132.

(23) فريد بنور، المرجع السابق، ص538.

(24) ولد الضابط والمنهدس ايفس بوتان في الفاتح من شهر جانفي من عام 1772م، في لورو بوتروLoroux Bothereau ، الواقعة بضواحي نونت Nantes، غرب فرنسا، وأختير بوتان للقيام بمهمة استطلاعية في مدينة الجزائر، لكونه الرجل الذي يجمع بين الخبرة في الميدان البحري والمهارة في الهندسية العسكرية. وصل بوتان إلى الجزائر في 24ماي 1808م، وشرع في التو في تنفيذ التعليمات التي زود بها من قبل الوزارة البحرية الفرنسية، وكان بوتان يتجول في مدينة الجزائر ويطوف في ضواحيها، وفي الليل يسهر في إعادة رسم تلك المخططات بكل دقة وعناية. أكثر التفاصيل(أنظر ؛

-Gabriel Esquer; Collection de documents inédits sur l'histoire de l'Algerie après 1830, 2émé serie, documents divers, III, reconnaissance des villes, forts et batteries d'Alger, par le chef de bataillon Boutin(1808),Paris Honoré Champion, 1927,p. V, VI, VII,VIII.

و فريد بنور، المرجع السابق، ص 355إلى 388).

(25) وحسب التقارير الحربية الفرنسية سنة 1830م، أنّ القلعة كانت مسلحة بـ 88 قطعة مدفعية؛ (أنظر؛ Aperçu historique, statistique et topographique sur l'état d'Alger à l'usage de l'Armée expéditionnaire d'Afrique, 2eme édition, Paris, 1830, p.192

(26) Gabriel Esquer; Collection de documents inédits sur l'histoire de l'Algérie après 1830, Reconaissance des villes forts et batteries d'Alger,par le chef de Bataillon Boutin(1808), Op, Cit, p.33.

(27) (Evariste) Bavoux; Alger voyage politique et Descriptif dans le nord de l'Afrique, Tome deuxième, chez Brockhans et Avenarius , 1841, p..141

(28) (E) Bavoux, Op, Cit, tII p. 137,138,140.

(29) Ibid ,p.140.

(30) كان ذلك بمناسبة العيد الأضحى الذي صادف 29أفريل 1827م، وقعت حادثة (أو ضربة) المروحة المشهورة، فقد حضر كالعادة القناصل الجانب لتهنئة الباشا – الداي حسين-، ودار الحديث بين الداي حسين والقنصل الفرنسي بيار دوفال) حول رد فرنسا على طلبه ، عندما طلب من فرنسا أن تدفع إليه شخصيا الدين الذي عليها ليعقوب بكري، فكان القنصل غامضا، ولعله كان مهينا للباشا. واتهم الداي حسين بأنه كان السبب في عدم وصول الرد إليه مباشرة، وأمره بالخروج، وعندما لم يتحرك ضربه بالمروحة التي كانت بيده، (أنظر، فريد بنور، المرجع السابق، ص 497).

(31) Ibid.

(32) Ibid.

(33) حسب الدراسات الأثرية، فهي تقع في الطابق الثاني.

(34) (E) Bavoux, op. cit,tII, p.143.

(35) وصف بوتان هذا سور قائلا: «... وكانت مادة بناء سور القلعة من التراب المدكوك، يبلغ عرضه من 3إلى 5 قدما، ويعلوه على ارتفاع 3إلى 4قدما حاجز يتراوح سمكه من قدم إلى ثلاثة أقدام، وبه عدة فتحات للبنادق والمدافع .

(36) Dr Bonnafont , Douze ans en Algérie, p.79.

(37) Dr Bonnafont , Douze ans en Algérie, p.79.

(38) ذكر المؤرخ الفرنسي بيير بوايي، أنه لما غيّر الداي علي خوجة مقر الحكم إلى حصن القصبة، أخذ معه الآلات لسك النقود من قصر الجنينة، ووضعوها في قاعة من قاعات الحصن، ومجاورة للخزينة المالية؛ (أنظر ؛

P. Boyer; la vie quotidienne à Alger à la veille de l'intervention Française, Hachette, Paris, 1964, p. 191.

(40) وصف لدييوا تانفيل (Dubois- Thainville)، الذي كان قنصلا لفرنسا في الجزائر في سبتمبر 1798م، في مذكرته، المؤرخة في 18نوفمبر 1809م، العملة التي كانت متداولة في الأيالة قائلا «....أنّ سكان الجزائر يحسبون بالريال الدرهم بدقة شيك(– pataque chiques)، وهي عملة قيمتها أقل من الفرنك، ثم صنف تانفيل العملة الجزائرية إلى: القطع الذهبية : والمتمثلة في السلطاني (السكة الجزائرية)، والنصف السلطاني، والربع السلطاني، أي ربع السكة، والزر محبوب(الذهب المحبوب) الشرقي Zermahboub du) (levant، الذي يضرب في القاهرة، والقسطنطنية، وحلب شمال سورية ، وكانت قيمته تساوي بست بدقة شيك، وثلاث أرباع، ونصف الزر محبوب، كذلك ربع الزر محبوب وهي عملة نادرة. أما القطع الفضية فتتمثل في الريال بوجو، أي بدقة قورد أو القرش الجزائري، (pataque- gourde ou piastre d'Alger) و تساوي قيمته ثلاثة بدقة شيك، والنصف بوجو، والربع بوجو، والثمن بوجو. ومن القطع الفضية الأخرى الدراهم (Aspres-chiques)، وهو نقد نحاسي.، (أنظر ؛ Collection de documents inédits

sur l'histoire de l'Algérie après 1830, mémoires sur Alger par les consuls de Kercy(1791) et Dubois- Thainville(1809), Op, Cit, p. p. 142et 143.

(41) Ibid, p.80.

(42) تقع هذه الحديقة بين الطابق الأرضي من دار البايات وجناح خوجة الخيل ومبنى البارود، حيث كان البايات يجلبون معهم أثناء زيارتهم للداي بعض الحيوانات، حسب ما جاء في مذكرات الزهار «.....وأقفاصا فيها السباع، والنمرة، وبقر الوحش، وغيرها من الحيوانات.....»(أنظر: أحمد الشريف الزهار، مصدر سابق، ص 39.)

(43) Ibid , p.81.

(44) J.T.Merle; Anecdotes: Historiques et politiques pour servir à l'historique de la conquête d'Alger en 1830, Paris, G.A.Denty.

(45) جاء في مخطط القصبة الذي وضعه الجنرال ميرل (Merle) سنة 1830م مسكن بايات قسنطينة ووهران، ولم يشر إلى باي التيطري.

(46) ولد سنة 1881م في مدينة قالمة، وكان مهندسا رئيسيا لمعظم معالم الجزائر التي تعود إلى بداية القرن العشرين. ومن أهم انجازاته بناء متحف الفنون الجميلة في مدينة الجزائر مابين سنتين 1927م و 1930م. وقد ترك بصماته واضحة من خلال أعماله المعمارية في مدينة الجزائر ، وأعطاها طابعا أوروبياوحز ّ في نفسه أن يرى جيش الاحتلال يقوم بتهديم أحياء مدينة الجزائر ، فشرع في رسم ما تبقى من أحيائها العتيقة، وهي الأعمال التي يعتمد عليها المؤرخون في وضع صورة عن حصن القصبة. توفي بول قيون عام 1972م. .(أنظر؛ Paul Guion; La Casbah d'Alger, publisud, Paris, France, 1999,p 11

(47) (Gabriel) colin, , Op, Cit, n° 17, pp. 30 et 31.

(48) وهو مصطفى آغا الذي حكم من سنة 1596م إلى سنة 1599م و خلف خضر باشا (1595م – 1596م)؛ (أنظر؛ : Mouloud Gaid; l'Algerie sous les Turcs, édition Mimouni, p. 112

(49) كانت مكلفة بإدارة هذا الجامع مؤسسة سبل الخيرات، تأسست من طرف شعبان باشا سنة 1073هـ/ 1662م، ، وهي خاصة بأتباع المذهب الحنفي، مذهب الطبقة الحاكمة في الجزائر في الفترة العثمانية، وقد كانت تشرف على إدارة ثمانية مساجد حنفية، وهي الجامع الجديد، وجامع صفر، وجامع شعبان باشا، وجامع كجاوة، وجامع حسن داي ذو ميزو مورطو، وجامع القصبة(القلعة)، وجامع دار القاضي، وجامع الشبارلية، (أنظر؛ عقيل نمير؛ حول أوقاف مدينة الجزائر في القرن الثامن عشر" أوقاف مؤسسة سبل الخيرات من خلال المساجد الحنفية". في أعمال ندوة الجزائر 29/ 30 ماي 2001، دراسات إنسانية : الوقف في الجزائر أثناء القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، 2001/ 2002، ص 120.

(50) تقرير وزارة الثقافة، المؤرخ ب 25/ 03/ 1982.

(51) Albert Devoulx; Les édifices religieux de l'ancien Alger, p. 235.

(52) Rozet, Op,Cit, tIII p p.33 et 34.

(53) M.Rozet, Op, Cit, t.3 p35.

(54) شهد هذا حصن كل الأحداث التاريخية التي مرت بها مدينة الجزائر تقريبا، من ضمنها الاضطرابات بين الأتراك والكراغلة، لأن الأتراك كانوا يتخوفون من ازدياد نفوذ هذه الفئة الهجينة، لأنها كانت تهدد وجودهم ، فوقع اصطدام بين الطرفين، فالتجأ الكراغلة إلى حصن القصبة واحتموا بداخله في سنة 1629م، (مزيد من التفاصيل أنظر؛ P. Boyer; la vie quotidienne à Alger à la veille de l'intervention Française, Hachette, Paris, 1964, p. 36

P. Boyer; « Le problème Kouloughli dans la régence d'Alger» . In revue de - L'occident Musulman et de la méditerranée, numéro spécial: IIe congrès international d'études Nord – Africaines, 1970, pp 79-94

Henri Klein; Feuillets d'El-djezair, L. Chaix, Alger, p.83.

(55) يعود تاريخ ظهورهم كفئة اجتماعية متميزة إلى أواخر القرن السادس عشر، نتيجة ارتباط أتراك الجزائر ببعض العائلات الجزائرية، (للمزيد من التفاصيل، أنظر؛ أرزقي شويتام؛ دور الكراغلة في الجزائر أثناء الفترة العثمانية(1519-1830م). في مجلة أفكار وآفاق، المجلد 3، العدد 04، 2013، ص176).

(56) علي خلاصي؛ قصبة الجزائر(القلعة وقصر الداي)، شهادة الدكتوراه الحلقة الثالثة، جامعة الجزائر، معهد العلوم الاجتماعية، فرع التاريخ والآثار، 1984، ص.64.

(57) خليفة حماش؛ الأسرة في مدينة الجزائر خلال العهد العثماني، ج 2، رسالة دكتوراه دولة في التاريخ الحديث، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم التاريخ، جامعو منتوري، 2006، ص 523و524.

(58) كان الباي الذي يعين في إحدى المقاطعات الثلاث(قسنطينة، ووهران والتيطري) يرسل كل سنة قائده إلى مدينة الجزائر ليأتي من هناك بجنود جدد إلى مقر البايليك، و يذهب هو بنفسه إلى الداي لتقديم الدنوش(هي ضرائب تجمعها الدولة الجزائرية عن طريق محلات التي تخرج في الربيع لاستخلاص الخراج، والزكاة، والأعشار) ، ويؤديها البايات إلى الداي تنفيذا لأوامر الديوان بالإدارة المركزية، ورمزا لولائهم وتبعيتهم لسلطة الداي وحكومته على المقاطعات، حتى يبقى الترابط بين مختلف المقاطعات قائما وفعّالا هذا ويلزم على دفع هدايا معتبرة وثمينة له، ولكل عضو من أعضاء الديوان, لأكثر تفاصيل حول كيفية تقديم البايات لضريبة الدنوش للداي، (أنظر- شريف الزهار، المصدر السابق، ص ص، 36إلى 46).

(59) تميزت الفترة الأولى من الحكم العثماني للجزائر بانتشار العمران، وتطور الزراعة بفحص مدينة الجزائر(أي خارج المدينة) نتيجة للظروف الملائمة، والمتمثلة في أرباح الجهاد البحري التي مكنت كثيرا من الحضر والأتراك من حيازة الضياع، والانتقال إليها، أنظر؛ ناصر الدين سعيدوني؛ « فحص مدينة الجزائر(نوعية الحياة

الاقتصادية والاجتماعية عشية الاحتلال) ». في مجلة الدراسات التاريخية، العدد 1، 1986، ص 91، إلى 100.

(60) أحمد الشريف الزهار، مصدر سابق، ص 132.

مقاربة أنثروبولوجية لظاهرة عالمية العائلة عبر الثقافات الإنسانية

الدكتور : مختار رحاب

جامعة المسيلة، الجزائر

الملخص:

لقد أثبتت العديد من الأبحاث الأنثروبولوجية الحقلية أن مؤسسة الأسرة تمثل تنظيما اجتماعيا وثقافيا لدى الثقافات البشرية، وعبر تاريخ الحضارات المختلفة، وهى متشابهة إلى حد بعيد في الكثير من العناصر المكونة لها إضافة إلى الوظائف التى تؤديها، فقد أصبحت تمثل شكلا مشتركا بين الحضارات والثقافات المتباينة والمختلفة، وفي ظل اختلاف الثقافات البشرية نجد وظائف وأدوار الأسرة أو العائلة تصنع شيئا يكاد يكون متشابها أو متطابقا، وفي هذا المقال سنعمل على تقديم بعض التفسيرات حول نشأة الأسرة عبر الثقافات البشرية، وأسباب التشابه الشكلية والوظيفية القائمة بينها.

Résumé:

Beaucoup de recherches anthropologique ont prouvé que l'institution de la famille représente un organisme sociale et culturelle pour toutes les cultures humaines, et à travers l'histoire et les différentes civilisations, qui est très similaire à un grand nombre de ses éléments constitutifs, en plus des fonctions exercées en devenant une joint-venture de forme entre les déférents civilisations et cultures humaines, car nous trouvons les fonctions et les rôles de la famille ont quelque chose de similaire ou presque identique. dans cet article nous allons donner quelques explications sur les origines de la famille humaine à travers les cultures, et les facteurs qui provoque des similitudes morphologiques et fonctionnelles.

مقدّمة:

لقد ظل السؤالان كيف نشأت العائلة؟ وهل ما يسمى ب" الأسرة" موجود لدى كل المجتمعات مطروحين بإلحاح، وشغلا حيزا معتبرا من اهتمام علماء الأنتروبولوجيا والاجتماع.

وكانت قد أجريت العديد من الأبحاث النظرية معتمدة على ما توفر من معلومات تاريخية، كما تم القيام بالعديد من المتابعات الإمبريقية في العديد من المجتمعات، لا سيما في المجتمعات المسماة" غرائبية" أملا في الوصول إلى الشكل الأول الذي اتخذته الأسرة لدى الإنسان، ومحاولة الكشف عن النظم ومدى تباينها بين المجتمعات الإنسانية، وحتى ما تم جمعه من بيانات إمبريقية من قبل الباحثين كان مفتوحا أمام تفسيرات متعددة و مختلفة.

وفي هذا المقال سنعمل على تقديم مفهوم للأسرة، وما تفسير أصل نشأتها، وما هي أبرز البناءات التي تتخذها لدى المجتمعات البشرية محاولين الإجابة عن الأسرة هل هي خصوصية أم كونية؟ وما السبب في ذلك؟.

أولا: التعريفات والمفاهيم:

تعريف الثقافة:

يرى هرسكوفيتز في كتابه "مبادئ الأنثروبولوجيا الثقافية" أن الثقافة ظاهرة جامعة من حيث أنها مكتسب من المكتسبات البشرية، لكنها ظاهرة فريدة من حيث كل من تعبيراتها المخصوصة، وأنها ثابتة وديناميةفي الوقت نفسه، إذ أنها تحتفظ بتعديلات دائمة، وأنها تحدد سلوكاتنا، لكنها تحددها أحيانا كثيرة بصورة لا واعية، وأما كونها ظاهرة جامعة فلأنها تتجلى عبر مختلف مجالات الحياة المجتمعية، من أساليب تحصيل المعاش، النظم الانتاجية، والتقنيات، والمؤسسات، والتنظيم العائلي والسياسي، وخاصة عبر المعتقدات وفلسفة الحياة والتعبير الفني.[1]

ويرى العديد من الباحثين أن أية دراسة مقارنة للثقافات تقوم على فكرة أساسية قوامها أنه مهما كانت هناك من جوانب للاختلاف بين الثقافات

الإنسانية، إلا أن ثمة مظاهر عامة مشتركة تميزها جميعا وتجعلها قابلة للتحليل العلمي. ولذلك ارتأينا في هذه المقالة أن نتتبع الأسرة عبر الثقافات الإنسانية من ناحية وجودها وأبرز التطورات والتحولات التي عرفتها، وهذا بلا شك قد يساهم في إيجاد رؤية واضحة ومن خلالها خطط علمية هادفة لإلقاء الضوء على جملة المشكلات التي تعاني منها الأسرة المعاصرة.

العـــائلة:

إن لفظ عائلة في اللغة العربية مشتقة لغويا من فعل " عال، يعول، والعائل هو من كد وتعب ليقوم بتأمين ضرورات الحياة لمجموعة من أفراد، تربطه بهم رابطة الدم، منحدرين من صلب رجل واحد وهو العائل، والأشخاص المعولين هم زوجته وأولاده ذكورا وإناثا وهم حصيلة زواج شرعي.(2)

لقد ورد في قاموس" Dictionnaire de l ethnologie et de l anthropologie" أن الكثيرين يعتقدون فقه ماهية العائلة، فهي تبدو وكأنها جزء من نظام الطبيعة، الأمر الذي يكسبها طابعا كونيا، بالتركيز على شكلها الأساسي، الذي يتخذ اتحادا معترفا به اجتماعيا بين رجل وامرأة يعيشان رفقة أبنائهما، وهذا الشكل حسب العديد من الأبحاث والدراسات موجود عند الشعوب الأكثر تطورا كما عند الأكثر بدائية. كنموذج قبائل الفيدا في سيلان، الذين يعيشون عراة في مخابئ كهفية، حيث تقيم كل عائلة بسيطة في الجزء المخصص لها من المخبأ دون الاختلاط مع العائلات الأخرى... ان القاعدة تستوجب أن تتعايش عدة خلايا زوجية متقاربة، موزعة على أجيال، يعود نسبها جميعا إلى جد مشترك تحت سقف واحد.(3)

وعلى الرغم من كون المؤسسة العائلية حيوية وضرورية وشاملة ظاهريا، غير أنه بالمقابل لا يوجد لها تعريف جامع مانع، ومن بين أشهر التعاريف حول العائلة نجد تعريف قاموس" littré" الشهير من بين التعريفات الستة الواردة فيه، وفحوى هذا التعريف القائم على المقابلة بين العائلة والمنزل، فالعائلة هي مجموعة

أشخاص ذوي دم واحد يعيشون جنبا إلى جنب، والمنزل يمثل التتابع والانتقال مع الوقت، ويرى هذا القاموس الفرنسي أن الإقامة المشتركة والدم الواحد هما المعياران الأساسيان اللذان يعرفان العائلة.(4)

وجاء في الموسوعة البريطانية Encyclopédie Britannique أن العائلة تتميز بالمقر المشترك والتعاون الاقتصادي والتزاوج والتناسل بين راشدين من ذكر وأنثى، تقوم بينهما علاقات جنسية مقبولة اجتماعيا، وتقوم العائلة بتلبية حاجات أساسية: كالحياة الجنسية، التوالد، الضرورة المعيشية، الهوية الشخصية والجماعية، وتربية وتعليم الأولاد.(5)

والعائلة حسب رأي بعض الباحثين تتفق مع أصغر خلية من خلايا الجماعة، تلك التي يسميها الأنكلوسكسونيون في كثير من الأحيان " البطن النواتي" وهي تتصف بالإقامة المشتركة، وبالتعاون الاقتصادي، وتضم أشخاصا بالغين من الجنسين، من بينهم اثنان على الأقل يرتبطان بعلاقات زوجية.(6)

وحسب تقدير العديد من الباحثين أنه مع تشكل الجهاز الرمزي والكلامي لدى الإنسان، كانت مختلف نقاط بروز الجماعات البشرية قد اشتركت في صناعة حلول متشابهة تركيبيا، ولعل السبب في ذلك هو اتباعها لقوانين الإمكانيات المحددة، ومنها تنظيم العلاقات الجنسية، الاعتراف بمبدأ بنوة يصنف أشخاص المجموعة بين من يستطيعون الزواج ومن لا يستطيعون، كذلك ضبط مبادئ ارتباط مبنية على تحريم سفاح القربى، وفي الأخير يتدخل التقسيم الجنسي للأعمال لتثبيت الروابط بين الأشخاص ولجعل كل من طرفي ثنائي يرتبط بالآخر بسبب عدم كفاية القدرات الخاصة لكل منهما، وما يمكن أن نخلص إليه هو أن الارتباط بين مجموعات قرابة محكومة بقاعدة البنوة هو الأساس الأدنى لمجتمع ثابت، والزواج هو أداة هذا العقد، وتستوجب العائلة تعاون مجموعات مختلفة القرابة لكي تعيد تشكلها جيلا بعد جيل.(7)

العائلة مؤسسة أساسية تشمل رجلا أو عددا من الرجال يعيشون زواجا مع امرأة أو عدد من النساء، ومعهم الخلف الأحياء، وأقارب آخرين وكذلك الخدم.[8]

أما **البناء العائلي** فمن أبرز تعريفاته نجد" شبكة المتطلبات الوظيفية التي تنظم العلاقات والتفاعلات بين أعضاء الأسرة."[9]

ثانيا:الأشكال المورفولوجية للمجتمعات البشرية في فترة ما قبل التاريخ،والحقب التاريخية المبكرة:

لقد استحوذت المجتمعات البدائية على اهتمام الباحثين، وشغلت حيزا معتبرا من اهتماماتهم لا سيما فلاسفة القرن الثامن عشر، والباحثين الأنتروبولوجيين في القرن التاسع عشر الذين لم يكتفوا بما نقله الرحالة والمستكشفون من معلومات ومعطيات حول هذه المجتمعات التي وصفوها بالبدائية والغرائبية، ومن المنظور الأنتروبولوجي فمصطلح "مجتمع بدائي" المقصود منها تلك المجتمعات التي تتميز بمساحة صغيرة أو رقعة جغرافية محدودة، وعدد سكانها غالبا ما يكون صغير الحجم، وضيق نطاق العلاقات الاجتماعية، وقلة التخصص في الوظيفة الاجتماعية إذا ما قارناها بمجتمعاتنا المعاصرة، وانعدام الكتابة لدى هذه المجتمعات مما يعني غياب أي تراث أو فن أو علم لدى الإنسان البدائي ،هذا بالإضافة إلى بساطة أدوات الإنتاج والاقتصاد.

ولعل سائلا يسأل إن كانت هذه خصائص المجتمعات البدائية فما الجدوى من دراستها، وتحمل المشقة والتكاليف والمخاطر في الوصول إليها، والإقامة بين سكانها ومعايشتهم وملاحظة حركاتهم وأعمالهم والعلاقات فيما بينهم، وقد يتطلب الأمر حتى مشاركتهم في بعض الأنشطة والطقوس التي يقومون بها وما يصاحبها أحيانا من المخاطرة بالنفس؟.

إن الاهتمام بعلم الأنتروبولوجيا والاتجاه صوب المجتمعات البدائية في القرون الماضية، بدافع الاكتشاف وحب الاطلاع وركوب المغامرة، والسعي لإيجاد

تفسيرات للعديد من الظواهر التي تعيشها المجتمعات الحديثة لا سيما المجتمعات الأوربية الصناعية، قد كانت العوامل الأكبر جذبا للاهتمام بدراسة المجتمعات البدائية ذلك أنها تمثل الحالة الطبيعية الأولى للحياة البشرية، هذا بالإضافة إلى الدلائل والشواهد والمؤشرات التي عثر عليها الباحثون والدارسون لهذه المجتمعات والتي ساعدتهم في بحثهم عن أصول النظم الاجتماعية وذلك بتتبعها من شكلها البسيط إلى ما أصبحت عليه من أشكال أكثر تعقيدا في مجتمعاتنا المعاصرة، هذا بالإضافة إلى الفوائد المعتبرة التي حققوها من خلال اعتماد المنهج المقارن والأبحاث المقارنة.

إن ما نقصده بالشكل المورفولوجي هو نمط الوحدات الاجتماعية التي يتكون منها المجتمع والتي ينتمي إليها المجتمع ذاته، وبالضرورة الحياتية يستوجب على الإنسان في كل بقاع الأرض أن يحقق الانتماء إلى وحدتين اجتماعيتين هما" الأسرة والمجتمع المحلي. والأسرة هي الشكل الاجتماعي الأول الذي يعرفه الطفل، أما المجتمع المحلي هو الشكل الثاني الذي يتعرف الطفل إليه، وهو أكبر جماعة من الأشخاص يعيشون معا ويقوم التعامل ضمنه على الاتصال الشخصي المباشر.

إن الأسرة الزواجية والمجتمع المحلي هما الوحدتان الاجتماعيتان الوحيدتان ذواتي الانتشار العالمي، ولذلك فان المجتمعات البدائية يوجد بها الأسرة الزواجية وأشكال أخرى للأسرة، ويوجد بها أيضا المجتمع المحلي وتعتبر العشيرة أكثر صوره انتشارا وأهمية في المجتمعات البدائية وتوجد صورة أبسط تسمى المعشر، والشكل المورفولوجي العام السائد في المجتمعات البدائية هو" القبيلة" التي تتكون من عدة عشائر أو معاشر أي من عدة مجتمعات محلية، والقبيلة أكبر الأشكال المورفولوجية للمجتمعات البدائية.[10]

ثالثا:أبحاث انتروبولوجية حقلية حول الشكل المورفولوجي للأسرة في المجتمعات البدائية:

وفيما يلي بعض الدراسات الأنتروبولوجية الحقلية التي أجريت في المجتمعات البدائية، و اخترت نموذجين الأول حول سكان جزر الأندمان الواقعة

على طول الجزء الشرقي من خليج البنغال، والنموذج الثاني حول سكان الاسكيمو، وتماشيا مع إشكالية المقال فسأركز على الشكل المرفولوجي الأول المتمثل في الأسرة الزواجية.

1. **الأسرة عند سكان جزر الأندمان:**

تقع جزر الأندمان على طول الجزء الشرقي من خليج البنغال على خط طول جزر" نيكوبار" حيث تشكل معها إحدى ولايات الهند، وتبلغ المساحة الإجمالية لجزر الأندمان حوالي 2500 ميل مربع، وتعتبر جزيرة الأندمان الكبرى أكبر جزر المجموعة اذ يبلغ طولها حوالي 160 ميلا أما عرضها فلا يتعدى 20 ميلا في أي مكان منها، والجزيرة الكبيرة الثانية ضمن هذه الجزر جزيرة الأندمان الصغرى التي يبلغ طولها حوالي 26 ميلا وعرضها 16 ميلا أما بقية المجموعات فما هي إلا جزيرات صغيرة متباعدة. (11)

وكان الأندمان يعيشون عزلة تامة عن بقية البشرية، فحتى عند اكتشافهم من قبل الأوربيين لم يكونوا يدركون أن هناك شعوبا غيرهم تعيش في الأرض، كما أن لغتهم مستقلة ومنفصلة ليس لها اتصال واضح مع العائلات اللغوية المشهورة، كما اعتقد سكان الأندمان أن الغرباء ذوي البشرة الفاتحة اللون والشعر الأشقر والقامة الطويلة ما هم إلا أرواح (12) .

وتشكل الأسرة لدى الأندمان أبسط الوحدات الاجتماعية، ذلك أن القبيلة لديهم تتشكل من مجموع جماعات متحدة، وتنقسم كل جماعة محلية إلى عدد من الأسر، وتجمع الأسرة الزوج بزوجته وأطفاله وأبنائه غير المتزوجين، ويقوم تقسيم العمل على أساس تحديد وظائف كل من الرجل والمرأة في حياتهم الأسرية، حيث يقوم الرجال بالصيد والقنص وصناعة الحراب والسهام وبقطع الأخشاب لصنع القوارب، بينما النساء يقمن بجمع الأخشاب والحطب لاستخدامها كوقود للنار التي يوقدونها بلا انقطاع، إضافة إلى جمع الحبوب

والفواكه مع أطفالهن، كما يقمن بصناعة السلال وصيد بعض أنواع السمك الصغير بشبكة خاصة يصنعها الرجل [13].

وعندما يريد الشاب أن يتزوج فان كبار السن دائما هم الذين توكل إليهم عملية تنظيم الزواج، حيث يمنعون زواج الأقارب مثلا، وعملية إرضاع الطفل عندهم يمتاز بفترة طويلة نوعا ما، حيث لا يفطم الطفل حتى سن الثالثة أو الرابعة، وعند حدوث الفطام يصبح الطفل ابنا للقرية ككل، كما يمتاز سكان الأندمان بالإدراك التام للفروق الدقيقة بين درجات القرابة وبالألفاظ المستخدمة عند المخاطبة، وتعكس مصطلحاتهم سيولة نظامهم الاجتماعي المحلي، كما يميز أفراد الأسرة بين الأقارب الذين تربطهم بهم صلة النسب البعيد، وبين من يرتبطون معهم بصلة الزواج [14].

2. **الأسرة عند اسكيمو القطب الشمالي :**

يقطن سكان الاسكيمو أبعد نقطة إلى شمال الكرة الأرضية، يقيمون بيوتهم على شاطئ" سميث ساوند" شمال غرب غرينلاند، يمتاز مناخهم بشتاء طويل قاس وصيف قصير عابر، يمتلك سكان الاسكيمو تكنولوجيا بسيطة غير أنها وليدة بيئتهم فهي تساعدهم في تلبية حاجاتهم سيما الضرورية منها، ويتم جمع الطعام عندهم بواسطة الصيد البحري والبري والالتقاط.

وما يلاحظ لدى سكان الاسكيمو أن أعباء العملية الإنتاجية موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث، كما أن الملكية مشاعية فكل الأشياء مملوكة ملكية عامة، وهذا ما يؤدي بنا إلى استخلاص مفاده غياب النشاط التجاري لدى الاسكيمو، وبالتالي فلا قيمة للثروة عندهم.

وفيما يخص الجماعات الاجتماعية فينتشر لدى الاسكيمو نوعان أو شكلان اثنان: الأسرة النووية والقرية أو فريق الصيد، والشكل الأول هو الأكثر انتشارا والأكثر ثباتا واستقرارا، أما الآخر فهو محدود وعابر في غالب الأوقات بحكم المواسم.

إن العائلة تتفق مع أصغر خلية من خلايا الجماعة، تلك التي يسميها الانكلو-سكسونيون في كثير من الأحيان" البطن النواتي" وهي تتصف بالإقامة المشتركة، وبالتعاون الاقتصادي، وتضم أشخاصا بالغين من الجنسين، من بينهم اثنان على الأقل يرتبطان بعلاقات زوجية.

رابعا: أبحاث أمبريقية ومقاربات أنتروبولوجية حول أشكال وجود العائلة لدى الإنسان:

- **التطور المورفولوجي والبنائي للعائلة البشرية من منظور الأنتروبولوجيا وعلم الاجتماع**

توجد نظم فكرية عديدة تهتم بالبحث في الطبيعة البشرية ومنجزات الإنسان، وفي العلاقات بين الكائنات الإنسانية، بعضها قديم والآخر حديث، ويمكن النظر إليها على أنها فروع وشعب للدراسة المشروعة للإنسان، إن أقدمها يتمثل في تلك الإسهامات التي تمت في مجالات الفلسفة الأخلاقية، وعلم اللاهوت، وتاريخ الأساطير، ومختلف التفسيرات التي وضعت للقانون القديم والعرف، كما أن بالإمكان تتبع مثل هذه الإسهامات في الثقافات الممتدة إلى العصر الحجري، حيث ازدهرت ازدهارا ملحوظا في الحضارات القديمة للصين والهند وغرب آسيا، ومصر، هذا وتعتبر الجهود الفكرية الأخرى مثل تلك التي بذلت في مجالات: علم الاقتصاد، وفقه القانون، وعلم السياسة، وعلم الجمال، وعلوم اللغة، والأركيولوجيا، والدراسة المقارنة للأديان، بمثابة إسهامات جديدة وإضافات للاتجاه الإنساني [(15)] .

أما الإثنولوجيا فتعنى بدراسة الشعوب و السلالات العرقية دراسة تاريخية مقارنة تتم عبر الزمان، و تبحث في الأصول الأولى للنوع الإنساني العاقل و تطوره حتى العصر الحاضر و لهذا فهي تهتم بالمقارنة و التحليل من خلال نظرة تاريخية، و يدخل في إطار الإثنولوجيا دراسة أصول الحضارات و المناطق الثقافية، و هجرة الثقافة و انتشارها من منطقة إلى أخرى والسمات النوعية لكل من هذه الثقافات.

و بالتالي فمهمة الإثنولوجي البحثية هي دراسة ثقافة المجتمعات التي يقوم بإنجاز أبحاثه و دراساته حولها حيث يقوم بدراسة الدين، و النظم السياسية و النظم الاجتماعية، إضافة إلى العادات و التقاليد و المعارف، و الأفكار و الفنون و المثل العليا و الاختراعات الصناعية.

إن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح دوما، وكان قد شغل حيزا معتبرا من اهتمام العلماء والباحثين في مجال العلوم الاجتماعية عموما والأنتروبولوجيا خصوصا. هو كيف نشأت العائلة في المجتمع البشري؟ وهل لدى كل المجتمعات مؤسسة أو بناء يمكن أن نطلق عليه " العائلة"؟ وإذا وجد هذا الأمر فما الذي تشترك فيه هذه البنى؟.

يختلف السؤال عن كيف ولماذا نشأت العائلة نظريا عن السؤال الخاص ب" التسلسل التطوري النشوئي لها في أشكال العائلة، والذي تم بحثه من قبل علماء الاجتماع والأنتروبولوجيا الأوائل ومن الأمثلة في هذا الشأن نذكر فريدريك لوبلاي 1882، باخوفن1897 Bachofen، ماكلينان1896 Mclennan، Maine هنري ماين 1885، مورغان1903Morgan.واستمر هذا الاتجاه في أعمال ويسترمارك 1921 وبريفولت 1931 وانجلز 1962.

وقبل نهاية القرن التاسع عشر ولبعض الوقت كان من قبل العقلانية والمعاصرة بالنسبة لعلماء الاجتماع أن يتأملوا الكيفية التي تطورت بها العائلة وصولا إلى شكلها الحالي على نحو ما يبدو في المجتمع الغربي، وقد أخذ نتاج هذه التخمينات عموما، وعلى اختلاف الآراء شكل التسلسل التطوري للمراحل التي مرت بها العائلة وصولا إلى قمة تطورها في المجتمعات المتحضرة. [(16)]

أخذ الرواد الأوائل للأنتروبولوجيا في القرن التاسع عشر في دراستهم للنظم الاجتماعية والثقافية بفكرتي التطور والتقدم تمشيا منهم مع المناخ الفكري السائد في ذلك الوقت، وتأثرا بما أحرزه مبدأ التطور من نجاح في مجال العلوم البيولوجية، ولهذا غلب الطابع التاريخي على دراستهم، وأصبحت مهمتها

الأساسية البحث في تطور الثقافة الإنسانية، وأصول النظم الاجتماعية، وكانت الشواهد الخاصة بالمجتمعات البدائية تستخدم في دعم الفروض والنظريات دون حاجة من الباحثين إلى زيارة لهذه المجتمعات، مكتفين بما يصلهم عنها من كتابات الرحالة والمبشرين والتجار والموظفين الرسميين وغيرهم [17] .

لقد تعددت النظريات المفسرة لأصل وطبيعة وتطور العائلة البشرية، نجد من أبرزها النظرية التطورية والنظرية البنائية التي تعتقد بأهمية الترابط المنطقي بين المؤسسة العائلية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وكذا الترابط المنطقي بين الأدوار الاجتماعية الأساسية، وركزت النظرية الوظيفية على دراسة أثر وظائف العائلة في حفظها للكيان الاجتماعي وتحقيق استمراره، بالإضافة إلى التركيز على دراسة وظائف الأدوار العائلية، أما النظرية المادية التاريخية فنظرت إلى العائلة على أنها خلية أساسية تتأثر بالظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالمجتمع وتتحول من شكل إلى شكل آخر اعتمادا على طبيعة تحول المجتمع [18] .

وتماشيا مع طبيعة المقال ومحاولة الإجابة على السؤال الذي انطلقنا منه فسنعتمد التركيز على بعض الدراسات التي قام بها الباحثون الأوائل ونذكر منهم:

1. **فريدريك لوبلاي:** يرى فريدريك ليبلاي أن العائلة في المجتمع البشري تمر بثلاث مراحل تاريخية وحضارية وكل مرحلة تختلف عن المرحلة الأخرى من حيث صفات العائلة المتعلقة بعلاقاتها الاجتماعية، تركيبها، وظائفها، مهنتها، وأيديولوجيتها، والمراحل الثلاث التي تمر بها العائلة البشرية حسب لوبلاي هي [19] .

أ. **مرحلة العائلة المستقرة:** وهي العائلة القديمة، العائلة العشائرية التقليدية التي تربط أعضاءها علاقات اجتماعية متماسكة، وتوجد هذه العائلة عادة في المجتمعات الزراعية الريفية.

ب. **مرحلة العائلة الفرعية أو الانتقالية:** وفي هذه المرحلة تسير العائلة نحو التحول من الشكل التقليدي المستقر إلى عائلة غير مستقرة والزمن

المطلوب لحدوث هذا التحول يختلف من مجتمع لآخر غير أنه في المتوسط العام يتراوح بين 50 إلى 150 سنة، ومن أبرز خصائص العائلة في هذه المرحلة هو الحداثة وصغر الحجم.

ج. **العائلة غير المستقرة:** وهي العائلة التي تمر بالمرحلة الحضارية الثالثة بعد أن تنتقل من مرحلة العائلة الانتقالية أو الفرعية، وسبب تسميتها بالعائلة غير المستقرة يرجع إلى حقيقة اعتقادها باديولوجيات وقيم وممارسات مختلفة فالابن يعتقد بأفكار وآراء وقيم ومقاييس تختلف عن أفكار وأراء وقيم أبيه مع اختلاف في ممارسة المهن وكذا الاختلاف في الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

2. **أما الفيلسوف وعالم الاجتماع الفنلندي"وسترماك"**: فكان قد قسم العائلة البشرية إلى ثلاثة أصناف:

أ- العائلة البسيطة Simple Family: والتي تتكون من الأب والأم والأطفال فقط، وهذه العائلة تسكن في بيت واحد ولا تدع المجال للأقارب بالسكن في بيتها، وتوجد هذه العائلة في المجتمعات الصناعية والحضرية الراقية.

ب- العائلة المركبة Compound Family وهذه تتكون من العائلة البسيطة إضافة إلى الأقارب كالعم والجد والخال الذين يسكنون في بيت العائلة البسيطة، ومثل هذه العائلة توجد في المجتمعات الصناعية والزراعية على حد سواء.

ت- العائلة المعقدة Complex Family وهذه العائلة تتكون من عائلتين أو ثلاث عائلات بسيطة تعيش في بيت واحد، تربطها علاقات قرابية متماسكة، وتوجد هذه العائلة في المجتمعات القبلية والعشائرية وفي المجتمعات القروية والزراعية وحسب وسترمارك أن هذا التحول في شكل العائلة راجع إلى التصنيع والتنمية الاقتصادية والتحضر خاصة ما شهده المجتمع البشري خلال القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر.

3. **أما البروفسور روبرت مكايفر:** وهو عالم اجتماع أمريكي اشتهر بكتاباته العلمية الدقيقة عن موضوع العائلة وعن تركيبها ووظائفها وتحولها التاريخي حيث أشار في كتابه " **المجتمع**" بأن العائلة البشرية تقسم إلى قسمين أساسيين هما العائلة الممتدة "extended Family والعائلة النووية Nuclear Family والعائلة تتحول تاريخيا من مرحلة العائلة الممتدة الى مرحلة العائلة النووية، وحسب مكايفر توجد العائلة الممتدة في المجتمعات الزراعية الريفية وفي المجتمعات المحلية العشائرية والقبلية، كما أنها تتوفر أيضا في البيئات الاجتماعية العمالية والفلاحية، أما العائلة النووية حسبه دوما توجد في الأقاليم الصناعية والحضارية المتطورة وتتوفر أيضا في الأوساط المهنية والمتوسطة [20].

ويرى العديد من الباحثين طالما أن العوامل التي تم تحديدها كونها سببا لنشأة العائلة ثابتة بشكل نسبي عبر المجتمعات فان العائلة ذاتها يجب أن تكون مظهرا بنائيا في كل المجتمعات.

خامسا: المسوح عبر الثقافة، الأبحاث التاريخية، وظاهرة عالمية العائلة:

لقد أيدت العديد من الدراسات التي أجريت في مجال العائلة في مجتمعات بعينها أطروحة الباحث"Good " القائلة أنه مع التقدم الصناعي تفسح نظم العائلة الممتدة الطريق لكثير من نظم العائلة الزواجية ومن أبرز هذه الدراسات نجد دراسة"Ramu1974,Ray1974,and Conklin1977" وذلك بالنسبة للهند، و1975 Wong بالنسبة لهونج كونج، و1950 Douglass بالنسبة لايطاليا، وغيرها كثير. وكان Zelditch قد قام بمراجعة أعمال كل من "أوجبرن 1955" و"بارسونز 1943" وتوصل إلى أن العائلة الممتدة يمكن لها الاستمرار كشكل مهيمن من أشكال العائلة عندما تكون العائلة الممتدة، فقط هي وحدة العمل الرئيسية، أو وحدة العمالة في المجتمع [21].

وقد أبرزت العديد من الدراسات أن العلاقة بين التعقيد المجتمعي والتعقيد العائلي تأخذ شكل المنحنى الخطي فالمستويات الأعلى للتعقيد العائلي والمقصود هو التكرار الأعلى لنظم العائلة الممتدة توجد في المستويات المتوسطة للتعقيدات المجتمعية حيث توجد الاقتصاديات المستندة إلى الزراعة الكثيفة وتربية الحيوانات، وأي تغيير في التعقيد المجتمعي بدءا من هذه النقطة في أي اتجاه يقابله تناقص من درجة التعقيد العائلي [(22)] .

كانت الباحثة "**Marie Osmond** 1969" قد أعدت دراسة وكانت شكلت تحديا مباشرا للنتيجة التي توصل إليها كل من" نيمكوف، وميدلتون 1960" واستخدمت أوسموند العينة الاثنوغرافية العالمية، وتوصلت إلى نتيجة مؤداها أن نمط العائلة الذي وصفته بأنه" محدد" والذي يتضمن العائلة النووية بوصفها نمطا فرعيا هو أكثر الأنماط شيوعا في المجتمعات التي تقوم على الزراعات الكثيفة منها في المجتمعات القائمة على الصيد والجمع، كما أن نمطا " عاما" للعائلة هو صفة للمجتمعات الأقل تعقيدا [(23)].

ونظرا للدور الذي تؤديه الأسرة أو العائلة والأهمية التي تحتلها في المجتمعات الإنسانية، فقد تميزت بعدة خصائص مشتركة يتفق عليها أغلب الباحثين وعلماء الإنسان والاجتماع فهي كما يرى بعض الباحثين:" اجتماع موحد عن طريق الروابط الدموية، ويعيش أفراده تحت سقف واحد أو في مكان سكني معين في خدمة مشتركة لأفرادها"[(24)].

ويرى العديد من الباحثين أنه سواء تكونت الوحدة الأصلية للعائلة من الوالدين والأطفال أو الأشقاء أو أطفال الأخوات، فان العوامل التي توجت أصل العائلة تتكون من مؤشرات بيولوجية وبيئية تخص الجنس البشري في كل مكان، ويشترك أعضاء كل المجتمعات افتراضيا في خصائص متماثلة بيولوجيا ولو أن المفردات تتباين فإنها تشترك في بعض الاتجاهات العامة المرتبطة بالبيئة الطبيعية. [(25)]

ومن خلال بعض الأبحاث التاريخية فقد تبين ارتباط نظم العائلة الممتدة بالأنظمة الاقتصادية الزراعية، وعلى الرغم من صحة هذا القول غير أنه مفرط في التبسيط ذلك أنه ليس كل التكنولوجيا والظروف الزراعية ترعى العائلات الممتدة، وكان الباحثان" Blumberg and Winch 1979،1977،1972" قد وجدا تناقضا في تعقد العائلة مع ظهور الزراعة الكثيفة والري في مجتمعات الأطلس الاثنوغرافي، وقد أظهر بحث تاريخي أن العائلات الممتدة تحدث بتكرارات كبيرة في الاقتصاديات الزراعية عندما تكون المزارع أو الأرض المملوكة كبيرة بما فيه الكفاية لدعم مثل هذه العائلات والاستفادة منه، وليس في حالة صغر حجمها وقلة إنتاجيتها نسبيا، فتتكون العائلات الممتدة عندما تكون مزارع العائلة مكتفية ذاتيا وتوفر لهم عملا خاصا [(26)].

سادسا:الأصول اللسانية و فكرة عالمية العائلة

لقد ذكر الفيلسوف الصيني كونفوشيوس أن العالم في حرب لأن الدول التي يتألف منها فاسدة الحكم، وذلك أن الشرائع الوضعية مهما كثرت لا تستطيع أن تحل محل النظام الاجتماعي الطبيعي الذي تهيئه الأسرة، وستتم محاولة تتبع الأصول اللسانية لمفردات الأسرة ومرافقها وملاحقها، في عملية أشبه بترسيم لفقه معناها، وعلة تسميتها، ففي محاولة لسانية وفق الفرعين العلميين" الفيلولوجي، philology" " والايتمولوجي Etymology" لقد دشنت الأسرة في الوعي الإنساني من خلال اعطاء أفرادها أسماء مثل: "بنت:دختر" ،" ابن:بسر"،"أخت:خاهر:سيستر" ،" أم:ماذر"،"أب:بادر"،"أخ:براذر" نلاحظ أنه قد حصل انتشار لأسماء الأسرة من الحضارات الشرقية عبر العديد من اللهجات التي اتجهت غربا وكان لها أثر في وجود نظام القرابة [(27)] .

وفيمايلي إبراز للجذراللغوي الاشتقاقي المشترك لبعض مكونات النظام القرابي في اللغات الثلاث العربية ثم الفارسية، ثم الانجليزية [(28)] .

4. أب"فاطر"____بدر_____فاذر.

5. أم"ماه"ـــمادرـــماذر.
6. ابنـــبسرـــصن.
7. بنتـــدوختر ـــدوتر.
8. أخـــبرادر ـــبراذر

فهذه بعض مصطلحات القرابة عبر اللغات العالمية التي تبرز تقاربا مصطلحيا في المبنى واتحادا في المعني وهو الأمر الذي يشكل ويصنع مؤشرا يدعم افتراض عالمية العائلة.

الخـــاتمة:

يمكننا القول إن العائلة من الوحدات الاجتماعية الهامة، كما يمكننا وصفها بالمؤسسة التي تؤدي وظائف عديدة من أبرزها دور التربية ونقل قيم المجتمع بين الأجيال.

لقد لاقت العائلة خطوة تأملية من قبل الفلاسفة في العصور الماضية، واهتماما علميا وامبريقيا واستقصاء حقليا من قبل العديد من العلوم كالأنتربولوجيا وعلم الاجتماع، وعلم النفس والقانون، وكل هذا لما تحتله العائلة من مكانة في إطار العلاقات والتفاعلات، وما تؤديه من وظائف في المجال البيولوجي والاجتماعي.

وحسب ما سبق من آراء وطروحات في مقالنا حول عالمية العائلة فيمكننا تأكيد الرأي القائل وهو ما جاء به جيري لي بأنه مهما تكونت الوحدة الأصلية للعائلة من الوالدين والأطفال أو الأشقاء أو أطفال الأخوات، فان العوامل التي توجت أصل العائلة تتكون من مؤشرات بيولوجية وبيئية تخص الجنس البشري في كل مكان، ويشترك أعضاء كل المجتمعات افتراضيا في خصائص متماثلة بيولوجيا ولو أن المفردات تتباين فإنها تشترك في بعض الاتجاهات العامة المرتبطة بالبيئة الطبيعية.

وما يمكننا إضافته إلى الرأي سالف الذكر هو أن العوامل التي توجت أصل العائلة إضافة إلى أنها بيولوجية وبيئية فان كلا هذين العاملين كان يدوران في إطار الهداية الإلهية للإنسان والجبلة الفطرية التي فطره الله عليها.

❖ هوامش البحث:

(1) ميلفيل هرسكوفيتز: **أسس الأنثربولوجيا الثقافية**، ترجمة رباح النفاخ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1973.

(2) علي عبد الله الجباوي: **علم خصائص الشعوب**، التكوين للتأليف والترجمة والنشر، سوريا، 2007، ص177.

(3) Pierre Bonte et Michel Lzard, Dictionnaire de l ethnologie et de l'anthropologie, Quadrige\PUF, 4ème édition,2010.p273.

(4) Ibid.p273.

(5) Ibid .p273

(6) Jacques Lombard, Introduction a l Ethnologie, Armand Colin,1997. –

(7) Pierre Bonte et Michel Lzard, **Dictionnaire de l ethnologie et de l'anthropologie**, Quadrige\PUF, 4e édition,2010.p275.

(8) مصطفى بوتنفوشت، وآخر: العائلة الجزائرية، التطور والخصائص الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص38.

(9) Jacques Miermont. **Dictionnaire de thérapies familiales théories et pratique** ,paris :1987, p498.

(10) محمد الخطيب: الاثنولوجيا، دراسة عن المجتمعات البدائية، دار علاء الدين، دمشق، 2009، ص155.

(11) محمد الخطيب: نفس المرجع ،ص83.

(12) يسري الجوهري، وآخر: الجغرافيا البشرية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1992، ص246.

(13) محمد الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص ص، 88،89.

(14) المرجع السابق، ص ص،91-92.

(15) سامية محمد جابر:علم الإنسان، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان،1991، ص15.

(16) جيري لي: البناء الأسري والتفاعل، ترجمة: فهد عبد الرحمن الناصر، الكويت، 2006، ص104.

(17) ايفانز بريتشارد: الأنثربولوجيا الاجتماعية، ترجمة:أحمد أبو زيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الاسكندرية، 1975، ص96.

(18) إحسان محمد الحسن: علم اجتماع العائلة، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2005، ص61، ص62.

(19) إحسان محمد الحسن: مرجع سبق ذكره، ص ص64،62

(20) إحسان محمد الحسن: مرجع سبق ذكره، ص ص71،70.

(21) جيري لي: البناء الأسري والتفاعل، مرجع سبق ذكره، ص231 .

(22) جيري لي: مرجع سبق ذكره، ص 236.

(23) جيري لي: مرجع سبق ذكره، ص241.

(24) yvonne castellan, la famille, presse universitaires de France, France , 1995; p3.

(25) جيري لي: البناء الأسري والتفاعل، مرجع سبق ذكره، ص110.

(26) جيري لي: مرجع سبق ذكره، مرجع سبق ذكره، ص ص250، 251.

(27) قسم الدراسات والبحوث: بين آدمين، جمعية التجديد الثقافية الاجتماعية، مملكة البحرين، دار كيوان، دمشق، 2009، ص ص361، 365.

(28) المرجع السابق، ص365.

الرمز عند الصوفية بين المعايشة والممارسة

الأستاذ: كمال بوغديري

جامعة بسكرة، الجزائر

الملخّص:

عندما تصير اللغة مفتتح الوعى، ونشاطا رمزيا لإدراك الوجود و أشيائه، يصير الصوفي في مواجهة اللغة يصارعها عندما يتعسر عليه إيجاد المعنى في ظل الخفاء الذي تمارسه.. عندها يتوسع ويبالغ ويفرط ويدقق ويلمح, حتى إذا قصرت العبارة على الإيفاء بالدلالة، وصعبة الإحاطة بها، توهج النص في خضم ما أباحته اللغة من أسرار وخفايا لاسيما في ظل تعقيد الرؤية الصوفية ليبلغ في محطات أخرى استحالة الإمساك به « لأنّ المتصوف يعلن للمتلقى أنّ معارفه لا تحصل بالعقل والبرهان بل تصدر عن ذوق ومجاهدة ».

Résumé:

Quand le langage devient une prise de conscience inauguré actif qu'on peut reconnaître symboliquement la présence et les activités, devient un visage mystique, il sera difficile de trouver un sens à l'existence humaine ...si l'expression de soufis est difficile à apprendre, c'est dut aux textes choisis .la langue soufis a des secrets et des mystères, surtout à la lumière de la complexité d'une vision mystique de l'autre station parce que la mystique annonce que le destinataire ne reçoit pas la connaissance de la raison et de la preuve, mais délivré par le goût et l' effort . "

مقدّمة:

عرف العالم الإسلامي ظاهرة ارتبطت بالدين الإسلامي، ألاَ وهي "التصوف" وهو نزوع ذاتي تأملي يعتمد على خيال الفرد وتجربته وذوقه ويهتم على الخصوص بالنفس وصفاتها. وقد عرف عند المسلمين في القرن الثاني للهجرة أما قبل ذلك فكان الصوفي يسمى زاهداً، وهو من ترك ملذات الدنيا سعياً للفوز بالجنة واقتداءً بالنبي وصحابته في الزهد، ثم تطور وأصبح نظاماً له اتجاهات عقائدية وعقلية ونفسية وسلوكية. ومن مظاهره الإكثار من الصوم والتقشف في المأكل والملبس، ونبذ ملذات الحياة والتجرد عن ضروراتها.

لذلك يمكن القول أن التصوف ظهر في مرحلة من مراحل تطور الزهد. ارتبط التصوف بالمجاهدات والرياضات النفسية، وانصب جل اهتمامه على الروح. والطريقة الصوفية تنقسم إلى مواقف هي المقامات والأحوال. المقام والحال اصطلاحان يستخدمها الصوفي للدلالة على مكانته في الطريقة الصوفية وما يأتيه من رحمة الله[1].

كانت غاية الصوفية على اختلافهم يتصورون طريقا واحدا يسلكونه من أجل معرفة الله سبحانه وتعالى يبدأ بمجاهدة النفس ويتدرجون فيه شيئا فشيئا من خلال مراحل متعددة تسمى عندهم بالأحوال والمقامات. إلا إنه لا تعدد في وجوه التصوف، إنما التعدد في أحواله ومقاماته التي ينبني عليها الوجه الأوحد للتصوف وهو التوجه لفاطر السموات والأرض في كل حال، ويظهر هذا الوجه في قوله تعالى: ((**إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ**)) [2].وقوله عز وجل: (**قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ**)) [3].

يحدثنا الصوفية عن تجربتهم الذوقية التي تعجز اللغة العادية في غالب الأحيان عن احتوائها فلا يجدون ملجأ غير التعبير عن ذلك بوسائل أخرى شعرا ونثرا أمثال كبار الصوفية "كابن سبعين" [4]. و"فريد الدين العطار" [5] و "ابن الفارض"

.وغيرهم[6]. فما هي إذن العلاقة التي تربط الصوفي بالرمز؟ و ما هي مستويات هذه العلاقة خلال رحلة استكشافه للمقدس.؟

من أبرز ما يميز الطريق الصوفي في القرنين الثالث والرابع الهجريين هي اصطناع أصحابه لأسلوب الرمز في التعبير عن حقائق التصوف. ويطلعنا "أبي القاسم القشيري" [7]. في (رسالته) على الدوافع التي حفزت أولئك الصوفية إلى اصطناع الرمزية في التعبير قائلا: «اعلم أنه من المعلوم أن كل طائفة من العلماء لهم ألفاظ يستعملونها، انفردوا بها عمن سواهم، وتواطئوا عليها لأغراض لهم فيها من تقريب الفهم على المخاطبين بها، أو تسهيل على أهل تلك الصنعة في الوقوف على معانيهم بإطلاقها.

وهذه الطائفة -يقصد الصوفية- يستعملون ألفاظًا فيما بينهم يتم بها الكشف عن معانيهم لأنفسهم، والستر على من يُبَايِنُهُمْ في طريقتهم؛ لتكون معاني الألفاظ مستبهمة على الأجانب، غَيْرَةً منهم على أسرارهم أن تشيع في غير أهلها، إذ ليست حقائقهم مجموعة بنوع تكلف، أو مجلوبة بضرب تصرف بل هي معانٍ أودعها الله تعالى قلوب القوم واستخلص لحقائقها أسرار قوم» [8].

يتبين من كلام "القشيري" أنه أصبحت للصوفية في القرنين الثالث والرابع لغة اصطلاحية خاصة، اتفقوا عليها فيما بينهم، بحيث يفهمونها هم ولا يفهمها غيرهم، بل إنها مبهمة على من ليس بصوفي؛ لأن هذه اللغة تعبر عن أسرار وحقائق ذوقية وَهَبَهَا الله للصوفية، وهم يخشون أن تشيع هذه الحقائق وتلك الأسرار بين مَنْ ليسوا أهلًا لها. وَيُنَبِهُ القشيري هنا -أيضًا- إلى أن الصوفية كانوا يسترون معانيهم عن الأجانب عنهم. ولذلك كانت العلاقة بين الصوفي والرمز علاقة حميمية لا يستعيض عنها بغيرها حيث يمكن أن نلحظ هذه العلاقة من خلال مستويين اثنين: مستوى محاولة الصوفي تفكيك رموز "كتاب الوحي" و"كتاب الكون" من خلال بحثه واستكشافه للمقدس. مستوى محاولته التعبير عن تجربته الصوفية من خلال الرمز وعن لجوء الصوفية إلى الرمز للتعبير عن أذواقهم أسباب سنفصلها. إن علاقة الصوفي بالرمز على المستوى الأول علاقة وطيدة، حيث أن

الصوفي في هذا المستوى يشبه الفيلسوف، بطريقة ما فهو يحاول أن يستنطق المجهول باحثاً عن ماهيات الأشياء، وكينونتها التي يصعب الوصول إليها من خلال الشروط السفلى التي لا تحترم سمو الأهداف وعلوّها [9].

يحاول الصوفي على هذا المستوى قراءة رموز الكتابين كتاب الوحي وكتاب الكون للتفكر في آيات الله من أجل معرفته فهو يلجأ في تجربته هذه إلى التعبير عن طريق الرمز لأنه يرى أن اللغة عاجزة عن التعبير عن ما يخالج قلبه من ذوق وعلوم لدنية [10].

وفي قصة حارثة وحديثه عن أنه أدرك تمام الإيمان دلالة كبرى على قدرة كبيرة للنبي صلى الله عليه وسلم على قراءة علامات إيمان حارثة، حيث روي عن الحارث بن مالك الأنصاري أنه مر بالنبي – صلى الله عليه وسلم – فقال له : " كيف أصبحت يا حارثة ؟ قال: أصبحت مؤمنا حقا. قال: " أنظر ما تقول، فإن لكل قول حقيقة فما حقيقة إيمانك ؟ قال: عزفت نفسي عن الدنيا، فأسهرت ليلي، وأظمأت نهاري وكأني أنظر عرش ربي بارزا وكأني أنظر إلى أهل الجنة يتزاورون فيها، وكأني أنظر إلى أهل النار يتضاغون فيها. قال: " يا حارثة عرفت فالزم " [11].

أورد الإمام البخاري –رحمه الله تعالى– في كتاب: الإيمان: باب: حلاوة الإيمان. قال: حدثنا محمد بن المثنى قال: حدثنا عبد الوهاب الثقفي قال: حدثنا أيوب عن أبي قلابة عن أنس عن النبي –صلى الله عليه وسلم– قال: " ثلاث من كُن فيه وجد حلاوة الإيمان: أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما، وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله، وأن يكره أن يعود في الكفر كما يكره أن يقذف في النار ". فيه قوة بالغة في الدلالة على فكره المتقد وذكائه الفائق وفراسته الموجهة بنور الوحي كما فيه دلالة أيضا على تنزيله على أرض الواقع وتفعيله للأمر الإلهي" اقرأ " فالكون مليء بالآيات التي ينبغي للمسلم أن يُفعل [12].قلبه بذكر الله عز وجل ليستطيع قراءة الكون القراءة المطلوبة.

الصوفي وتفكيك الرموز أثناء قراءة الوحي وقراءة الكون

في خضم التجربة الصوفية يزاوج الصوفي بين قراءة الوحي وقراءة الكون من أجل الظفر بالمطلوب وهو الوصول إلى اللاَ منتهى واللاَ وصول، يقول تعالى "وأن إلى ربك المنتهى" [13].

وهذا لا ينقص من التجربة الصوفية بل يعلي من قيمتها لأن الصوفي مهما عرف، فإنه لا يزداد إلا معرفة بحقيقة كونه جهولا. لأن وصول الصوفي إلى المعرفة هو وصول تيه وحيرة، ولقد أشار "ابن عربي" إلى هذا المعنى في كتاب "الإسفار عن نتائج الأسفار" ضمن "رسائل ابن عربي"، حيث يقول: "الأسفار" ثلاثة لا رابع لها أثبتها الحق عز وجل، وهي سفر من عنده، وسفر إليه، وسفر فيه وهذا السفر فيه هو سفر التيه والحيرة". إن أول أمر إلهي يستحضره الصوفي أثناء سيره الروحي من أجل الوصول إلى المطلوب هو الأمر الإلهي إقرأ والمقصود بالقراءة هنا، كما يرى الدكتور طه جابر العلواني قراءتان قراءة الوحي و كذا قراءة الكون [14].

قراءة الوحي أي الكتاب المبين الذي نزل على محمد خاصة، والإنسانية عامة. لأن كان المخاطب المباشر في الآية هو الرسول صلى الله عليه وسلم، والمقصود بالقراءة في هذا الأمر الإلهي هو الإنسان بصفة عامة حتى يستطيع أن يحسن خلافة الله في هذه الأرض وتبليغ الأمانة لمن يخلفه من أجيال لاحقة، فتُعلمهم الكتاب والحكمة فيتزكون بذلك ويحملون المشعل من بعدك. أما قراءة الكون فهي كما سماها "طه جابر العلواني" قراءة الكون والنظر في الخلق ومعرفة ما دونته الإنسانية من تجارب فيه ومن فهم له. لذلك فالقرآن نفسه ينبه إلى هاتين القراءتين فيحث على تدبر الكتاب، كما يحث على التفكر في آيات الله والاعتبار بالأمم السالفة. لذلك فلا غنى لطالب معرفة الحق من القراءتين قراءة كتاب الوحي وقراءة كتاب الكون. تفكيك الرموز أثناء قراءة القرآن الكريم.

يغوص الصوفي في إدراك معنى المصطلح القرآني انطلاقا من منهجه المعتمد على المحاولة الدائمة لإدراك كنه الأشياء وانطلاقا أيضا من قناعته بأن

الفهم درجات ففهم المبتدئ ليس هو فهم المتقدم وليس هو فهم الراسخ في العلم وهذه الحقيقة تؤكدها السنة النبوية، جاء في المستدرك على الصحيحين كتاب الأدب، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن عيسى ابن مريم عليه السلام – قام في بني إسرائيل فقال: "يا بني إسرائيل لا تتكلموا بالحكمة عند الجاهل فتظلموها ولا تمنعوها أهلها فتظلموهم" [15].

يرى الدكتور عبد الحليم محمود في هذا السياق في كتابه عن "الطريقة الشاذلية (16). ن الإنسان لا يصير بمجرد قراءته، متصوفًا، على أن ما كتبه كبار الصوفية لا يفهمه إلا من كان أهلاً [17].

وفي نفس السياق قد يسمع الصوفي الخطاب مختلفا عما سمعه الآخر ويؤول ذلك بأن كلا يسمع الخطاب حسب الموقع الذي يتواجد فيه في الطريق. ومن طريف ما يحكى عن هذه القضية، ما جاء في المقدمة الثانية من كتاب "المنح القدسية" في بيان فهم القوم من اللفظ الواحد معان مختلفة "للشيخ أحمد العلاوي"، قال: "وقد سمعنا مِنْ أهلِ الطريقة أنَّ ثلاثةً سمعوا مناديًا عشَّابًا يبيع السعتر البرِّي فيقول: "يا سَعْتر بَرِّي"، ففهم كل واحد منهم مخاطبةً عن الله مختلفةً عن الآخر. فسمع أحدهم: "اسعَ ترى بِرِّي" وسمع الآخر: "الساعةَ ترى بِرِّي"، وسمع الثالثُ: "ما أوسع بِرِّي". فالمسموع واحد واختلفَت الأسماع. قال تعالى: "قَدْ عَلِمَ كُلُّ أناسٍ مَشْرَبَهُم". وفي مثل هذا المعنى قال الإمام الجيلي في عينيته المشهورة:

إذا غرَّدَت ورقا[ء] على غصنِ بانةٍ *** وجاوبَ قُمْريٌّ على الأيكِ ساجعُ

فأُذْنيَ لم تسمعْ سوى نغمـةِ الهوى *** ومنكمْ فإنِّي لا مِنَ الطيرِ سامـعُ

فربَّما تكون الكلمةُ ظاهرُها قبيحٌ فيستفيد منها العارف أمرًا حسناً. إنَّ القوم وإنِ اشتركوا مع غيرهم في ظاهر اللفظ فإنهم مختلفون في القصد. فكما أنهم اشتركوا في المشهود واختلفوا في الشهود فكذلك اشتركوا في المسموع واختلفوا في الأسماع. قال تعالى: ((**وفِي الأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجاوِرَاتٌ وجَنَّاتٌ منْ أَعْنَابٍ وزَرْعٌ**

ونَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِماء واحِدٍ ونُفَضِّـلُ بَعْضَهَا على بَعْضٍ فِي الأُكُلِ. إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُون)) [18].

فمع أنَّ النباتاتِ تشربُ من ماء واحد فهي مختلفة. قد يسمع الصوفي ما لا يسمع غيرُه فلا يأخذُ من القول إلاَّ أحسنَه. وهؤلاء هم الذين قال الله تعالى فيهم: "الذين يستمعون القول فيتَّبعون أحسنَه. أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولو الألباب" [19]. وفي هذه القصة التي يرويها الصوفية كثيرا دلالة عميقة تنبه لها علماء الدلالة المحدثين أمثال تشومسكي فيما يسمى النحو التوليدي والتحويلي et transformationnelle générative grammaire ولشرح هذه النظرية نورد قصة مفادها أنه بينما كان "الغورو [20].

يصلي بأتباعه صلاة المساء في المعبد السيخي، وكلما قاموا للصلاة في المساء تأتي قطةٌ وسط المصلِّين وتلهيهم عن صلاتهم، فأمر "الغورو" بربطها، فربطوها، حتى انتهت الصلاة، واستمر خادم المعبد يربط القطة أثناء صلاة المساء حتى لا تشغل المصلين، واستمرت العادة على ربط القطة وقت الصلاة حتى توفي الغورو فاستمر أتباعه على ربط القطة وقت الصلاة، وإطلاقها بعد انتهاء الصلاة، إلى أن نفقت القطة، فجاء أتباع الغورو الذين لا يعرفون سببا لربط القطة بقطة أخرى ليربطوها وقت الصلاة كما كانت عادة الغورو... وبعد ذلك بقرون كتَبَ الفقهاءُ من تلاميذ الغورو رسائلَ فقهية في المغزى الشعائري لربط قطة أثناء إقامة الصلاة[21] .

توضحُ لنا هذه القصةُ كيف تتلقَّى الجماعةُ الرسالةَ اللغوية. إذْ إنها تتعلَّق بحرفية الرسالة تعلُّقًا يُنسيها السياقَ الذي قيلَت فيه هذه الرسالةُ والمغزى الكامنَ وراءها كانت رسالةُ الغورو الموجهة إلى تلاميذه هى: "اربطوا القطة". هذه الجملة بصيغة الأمر هي البنية السطحية structure de surface للرسالة (بحسب النحو التوليدي والتحويلي grammaire générative et transformationnelle عند تشومسكي). أمَّا البنيةُ العميقةُ (structure profonde) لتلك الرسالة فهي: "عندما يكونُ هناك قطةٌ تُزعِجُكم أثناءَ إقامتِكم الصلاةَ فاربطوا هذه القطةَ حتى تنتهوا من

الصلاة. أيْ أنَّ مُرادَ القول vouloir dire أو المقصودَ منه هو: الانتباهُ والحضورُ وعدمُ تشتيت الفكر في أثناءِ الصلاة. وليسَ المقصودُ فِعْلَ ربط القطة في حد ذاته ولا القطةَ أيضًا. لكنَّ المجموعةَ التقفَت أو تلقَّتِ الأمرَ بحرفيته ناسيةً عن جهلٍ منها أو كسلٍ عقلي سياقَ الأمر والمغزى منه. لم يكنْ مؤدَّى أمرِ الغورو إحضارَ القطة وربطَها، أيْ ليس جلبَ المشكلة، بل إبعادها إذا كانت موجودة. ولكنَّ الذهن البشري مبرمَجٌ على إشغال نفسِه بخلق مشكلة وبالبحث عن حل لها. وهكذا فالصوفي يفهم مصطلحات الخطاب القرآني حسب السياق الذي قيل فيه كما يفهمه أيضا حسب المقام والحال الذي هو فيه.

يغوص الصوفي بالفهم في الخطاب القرآني فيخرج بفهم أعمق في كل مرة يرتقي فيها وخير مثال نورده في هذا المقام الفرق بين تفسير أهل الظاهر وأهل الباطن ويقصد بهم الصوفية لقوله تعالى في سورة الكهف في آيات قرآنية ثلاث يقص فيها الحق سبحانه مرافقة سيدنا موسى عليه السلام لسيدنا الخضر ذلك العبد الصالح فيقول تعالى في الآية الأولى على لسان الخضر ((فأردت أن أعيبها))، وفي الثانية ((**فأردنا أن يبدلهما ربهما خيرا منه زكاة وأقرب رحما**))، وفي الثالثة ((**فأراد ربك أن يبلغا أشدهما ويستخرجا كنزهما رحمة من ربك**)). يرى الصوفي أن هذا الاختلاف في التعبير عن إرادة الفعل له حكمته ولم يأت عبثا وهكذا فكل تعبير من هذه التعابير له علومه وخصوصياته فهذه الكلمات الثلاث هي حقيقة السير والسلوك إلى الله تعالى، وهي التي تصاحب العبد من أول الأمر في حياته إلى نهايتها يبين الصوفي المصري أبو العزايم [22].

أنه: في المرحلة الأولى أثبت الخضر لنفسه وجودا عبر عنه بقوله (فأردت)، أي أن الخضر هو الذي أراد، مثل ما يقول الإنسان في بداية سيره وسلوكه لقد صليتُ وصمتُ وزكيتُ وحججتُ وأمرتُ بالمعروف ونهيتُ عن المنكر، وإثبات الوجود صدود وإن كان لا غنى عنه في البداية لأنني لم أترقى ولذلك أنسب العمل لنفسي في كل شيء، ففيها بيان مراد العبد، وفيها رؤية المريد لعمله (**وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون**) [23].

وقال تعالى:((إليه يصعد الكلمُ الطيب والعمل الصالح يرفعه) [24].

وبيان رمز (**أردت**) في قوله تعالى ((**وقاتلوا المشركين كافة كما يقاتلونكم كافة واعلموا أن الله مع المتقين**)) [25].

ففيها إثبات كينونة وإثبات وجود وله عمل وهو القتل. ولقول الخضر (**فأردت**) مذاق آخر ولأنها إرادة لفعل ظاهره عيب أمام الجميع .. فقد نسب العيب لنفسه وقال (**فأردتُ**) إذا ارتقى الإنسان في سيره وسلوكه إلى حضرة ربه فلا يكون له مراد ولكن يتحد مراده بمراد ربه وفى هذا رفعة مقام عبر الخضر عنها بـ (**أردنا**). وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يخبر أصحابه في البداية أن من يصلى ركعتين في جوف الليل له أجر كذا، وأشياء أخرى من هذا القبيل، وجزاء ذلك دخول الجنة، ورسول الله هو الصادق الأمين ولكن بعد أن حببهم في الإسلام وارتقوا في أعمالهم من الحسن إلى الأحسن وارتفع شأنهم الروحي قال لهم: (ما منكم من أحد يُدخله عمله الجنة ولا ينجيه من النار إلا برحمة من الله وفضل) قالوا: " يا رسول الله ولا أنت" ؟، قال:(ولا أنا إلا أن يتغمدني الله برحمة). (أخرجه أحمد). ورمز (**أردنا**) وهو اتحاد مراد العبد بمراد الرب في قوله تعالى (**قاتلوهم يعذبهم الله بأيديكم**) [26].

فالذي عذب هو الله ولكن بالأيدي التي ستستعمل لنوال الأجر العظيم. يعبر الإمام أبو العزائم عن ذلك وموجها قوله لربه مبينا مراد العبد ومراد الرب بقوله:

لا وحقك لا أحب ❋ أن أكون كما أريد

بل مرادي منك أني ❋ عن مرادك لا أحيد

يا مرادي بل وعوني ❋ أنت لي ركن شديد [27].

وبالترقي في مسيرة السلوك إلى ملك الملوك وبعد اتحاد مراد العبد بمراد ربه يخفى مراد العبد لينفرد مراد الرب، وهذه المكانة هي المعبر عنها بقوله سبحانه (**فأراد ربك**)، ورمزها قوله سبحانه للمؤمنين (...**فلم تقتلوهم ولكن الله**

قتلهم..) وقوله لرسول الله صلى الله عليه وسلم (..**وما رميت إذ رميتَ ولكن الله رمى**) [28].

فنفى القتل بعد أن أثبته لهم لينسبه لذاته جل وعلاَ ونفى الرمي بعد أن أثبته له صلى الله عليه وسلم ليثبته لذاته عز وجل. وبسمو هذا المقام تختفي أنت ببشريتك الحاجبة ليظهر هو سبحانه بأنوار تجلياته وأسراره ورسول الله صلى الله عليه وسلم يجيب على سؤال جبريل عن الإحسان فيقول: (أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك) (حديث رواه البخاري ومسلم)، فإن لم تكن وانتفت كينونتك الحاجبة فإنك تراه، ولكن كيف تراه ؟ والجواب : فإنه يراك، أي تراه به لا بك، فكان سبحانه سمع العبد وبصر العبد ويد العبد مع نزاهته سبحانه وتعالى. لقد نقل الصوفي دلالة بعض المصطلحات القرآنية من وجود منطقي إلى وجود واقعي فهذا "الإمام الشاطبي [29].

الذي لا يُخفي سلوكه طريق التصوف وإن كان معروفا عند الفقهاء بضلوعه في الفكر المقاصدي، بل ويذهب إلى أن الصوفية من صفوة الخلق [30]. ينقل مصطلح العبدانية [31].

من المفهوم الخاص إلى المفهوم العام بمعنى أن الناس كلهم عباد لله بالاضطرار فما عليهم إلا الدخول في سلك المسلمين حتى يسموا عبادا لله بالاختيار. بنفس منهج الشاطبي يتعامل "ابن عربي" مع مصطلح قرآني آخر هو مصطلح التوكل فلا يميز ابن عربي المتوكل عن غيره كما فعل سابقوه حيث يرى أن كل إنسان متوكل بالاضطرار بمعنى شاء أم أبى لأن الفاعل الحقيقي لكل شيء وفي كل شيء هو الله تعالى. و ترى الدكتورة سعاد الحكيم في معجمها الصوفي أن جدلية ابن عربي هاته مع مصطلح التوكل لا تنتهي عند هذا الحد بل تعطي إثباتا بديلا يتميز المتوكل به عن المسمى في العادة غير المتوكل بالوعي (PRISE DE CONSCIENCE) فالمتوكل هو من وعى هذا الواقع التوكلي الحادث [32].

نفس المنهج نجده مع الصوفي الشهير "عبد القادر الجيلاني" في مفهوم السجود فسجود المسلم إنما هو السجود الاختياري في حين أن الكون كله ساجد لله تعالى بالاضطرار. يقول تعالى:((**ولله يسجد من في السماوات والأرض طوعاً وكرهاً وظلالهم بالغدو والآصال**)) [33].

يقول الجيلي:

أصلي إذا صلى الأنام وإنما * * * صلاتي بأني لاعتزازك خاضع [34].

إلى أن يقـــول:

فأسجد كي أفنى و أفنى عن الفنا ** * وأسجـد أخرى والمتيم والــعٌ.

-هكذا يتجاوز الجيلي ظاهر الشعائر الدينية إلى باطنها و جوهرها فيقول في الحج مثلا:

وإعفاء حلق الرأس ترك رئاستي * * وشرط الهي أن المتيم خاضع
وإذا ترك الحجاج تقليم ظفرهم * * تركت من الأفعال ما أنا صانع

فرأس البلية عند الصوفي هو حب الرئاسة والزعامة ورأس الفضيلة التواضع والخضوع أمام هيبة المتجلي الذي هو الحق سبحانه وعندما يتحلى الصوفي بهذه الخصال يسهل عليه التخلي عن الرذائل من الأفعال [35].

أسماء الأنبياء الواردة في القرآن الكريم اقترنت بصفات معينة قرأ الصوفي إشاراتها وعلم أن محبة الله لأصفيائه لا تمنع من اختلافهم في المقامات فكذلك مقامات أوليائه و مقامات الراسخين في العلم "علماء أمتي أنبياء بني إسرائيل" فهذا سيدنا موسى عليه السلام كليم الله ومحط تجلياته اتخذه الصوفية رمزا لطالبي الحق سبحانه واتخذوا من جبل الطور رمزا لتعلم أن يجعلوا من القلب جبلا كجبل الطور قابلا لاستقبال التنزلات الرحمانية.

فيقول احد الصوفية وهو ابن الفارض:

آنسْتُ في الحَيّ ناراً ** لَيْلاً فَبَشّـرْتُ أهلـي
قُلْتُ امْكُثُوا فَلَعَلّي ** أجِـدْ هُـدايَ لَعَلّتـي
دَنَوْتُ مِنها فكانتْ ** نار المُكَلَّـمِ قَبلـي
نودِيتُ مِنها جِهاراً ** رُدّوا لَيالِيَ وَصلـي
حتى إذا ما تَدَانى ** الميقَاتُ في جَمْعِ شملي
صارَتْ جِبالِيَ دكاً ** منْ هَيْبَةِ المُتَجَلـّي
ولاحَ سرٌّ خَفيٌّ ** يـَدْريهِ مَنْ كَانَ مِثْلي
وصِرْتُ مُوسَى زَمَاني ** مـذ صارَ بَعْضِيَ كلّي

اتخذ الله تعالى من "سيدنا إبراهيم" خليلا، لذلك يرى فيه الصوفية رمزا للكمال الإنساني بمعنى أن الله يتخلل إبراهيم وإبراهيم يتخلل جميع ما اتصفت به الذات الإلهية، ولكن بطبيعة الحال حسب الطاقة البشرية وهذا لا يعني تفرد إبراهيم بالخلة فالله سبحانه وتعالى يتخلل سائر الكائنات سواءً شعروا أو لم يشعروا يقول تعالى:((**وهو اقرب إليكم من حبل الوريد**)) [36].

وإنما فاز سيدنا إبراهيم بهذا الوصف القرآني لارتقائه الشعوري الواعي بمراقبة الحق في كل لحظة وحين، ويختلف المسلمون في قربهم من الله عز وجل بمقدار شعورهم ووعيهم بعبادتهم لله عز وجل، وهو ما يحاول الصوفي ترقيته في شعوره ووعيه، ولذلك أثنى الله سبحانه على المؤمنين الذين قاموا بتفعيل هذا المعنى في قلوبهم بقوله ((**قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون**)) [37].

ويرث الصالحون من هذه الخلة حسب طاقاتهم، وتظهر هذه الخلة حسب ابن عربي في مقام قرب الفرائض، وهو يشير في ذلك إلى حديث الولي المعروف الذي رواه الإمام البخاري الذي يقول فيه الرسول صلى الله عليه وسلم، فيما يرويه عن ربه عز وجل" (**مَنْ عَادَى لِي وَلِيًّا فَقَدْ آذَنْتُهُ بِالْحَرْبِ وَمَا تَقَرَّبَ إِلَيَّ عَبْدِي بِشَيْءٍ أَحَبَّ إِلَيَّ مِمَّا افْتَرَضْتُ عَلَيْهِ وَمَا يَزَالُ عَبْدِي يَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالنَّوَافِلِ حَتَّى أُحِبَّهُ فَإِذَا أَحْبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ وَيَدَهُ الَّتِي**

يَبْطِشُ بِهَا وَرِجْلَهُ الَّتِي يَمْشِي بِهَا وَإِنْ سَأَلَنِي لَأُعْطِيَنَّهُ وَلَئِنِ اسْتَعَاذَنِي لَأُعِيذَنَّهُ وَمَا تَرَدَّدْتُ عَنْ شَيْءٍ أَنَا فَاعِلُهُ تَرَدُّدِي عَنْ نَفْسِ الْمُؤْمِنِ يَكْرَهُ الْمَوْتَ وَأَنَا أَكْرَهُ مَسَاءَتَهُ).

الرمز والإشارة وسيلة الصوفي في التعبير عن تجربته الإشارة في المعجم تدل على الحركة الحسية التي يقوم بها الإنسان بكفه أو رأسه أو حاجبه أو عينه، يقال أشار يشير إذا أومأ بيديه أو لوح بهما، ويقال للسبابتين المشيرتان.

وقد أشارت السيدة مريم [38]. عليها السلام، إلى ابنها سيدنا عيسى عليه السلام لما استفسرها قومها عن مصدره الأبوي خصوصا أنها معروفة بالعفاف وكذا أهلها وإشارتها إليه قد تكون إما باليد أو الكف أو الرأس أو غير ذلك مما لم يفصل فيه القرآن والسؤال المتبادر للذهن هو لماذا لم تصرح بالتعبير اللغوي ولجأت إلى الإشارة، والمرجح في نظرنا أن لسانها كان مشغولا بذكر الله عز وجل حتى يخرجها الله من هذا المأزق خصوصا أنها نذرت للرحمن صوما عن الكلام إلا عن ذكر الله [39].عز وجل مقتبسة ذلك من أن الله سبحانه و تعالى أمر سيدنا زكرياء وهو من آل بيتها أن لا يكلم الناس ثلاثة أيام إلا رمزا كآية و علامة على استجابة الدعاء الذي كان قد توجه به سيدنا زكرياء إلى ربه بنداء خفي فبشره بالذرية الطيبة [40].

فيلتقط الصوفي مثل هذه الإشارات القرآنية بقلبه المتشوق لمثل هذه الأسرار القرآنية فيفيهم بأن ذكر الله تعالى هو الملجأ في السراء والضراء وهو الملاذ في حالتي الجمال أو الجلال، فلا ملجأ من الله إلا إليه. ولأن اللغة الحسية تضيق بالصوفي، فتجده يلجأ إلى الترميز فلا تفتأ اللغة الرمزية إذاك تدخل في دوائر الأنا المحس، والأين المحيّـز، والكيف على وفق هيئة متعينة و(المتى) وقيود الزمن الاعتباري، وإن كان الصوفي يوهم الوقوف عند المحسوسات، فذلك ليستر محبته، ويسدل الأستار على مكاشفاته، يمكن القول إننا بصدد حالة من ستر الأسرار عمن قبع في المحسوسات من الغير، ولعلك تلحظ هذا في ردة فعل ابن عربي الذي

ثار عندما حمل بعض الناس تغزله في نظام، ابنة شيخه، على ظاهره؛ فبادر إلى شرح ديوانه شرحا ذوقيا مؤسسا على التلويح وتجاوز حجب المحسوسات.

يلجأ الصوفي في التعبير عن تجربته إلى الإشارة والرمز لأن العبارة تكون صادمة في بعض الأحيان خصوصا لمن لم يدرك كنه المقصود، إما لدنو مرتبته عن مرتبة المتكلم، يقول الكلاباذي: "ومشاهدات القلوب ومكاشفات الأسرار لا يمكن التعبير عنها على التحقيق بل تعلم بالمنازلات والمواجيد ولا يعرفها إلا من نازل تلك الأحوال وحل بتلك المقامات أو لكون المصغي منكرا لحال القوم فيلجأ الصوفي لترميز أقواله حتى لا يفهمها إلا من يسلم له أحواله حتى يتم له صون أسراره عن أفهام المنكرين فتبقى عصية عن المنال والإدراك إلا لمن أدرك منازلهم في طريق القوم [41].

وهكذا فإن الصوفي يلجأ إلى الترميز عن طريق الإيماء والإشارة إما لغرض تقريب الفهم للأدنى مقاما من الصوفية أنفسهم أو المتعاطف معهم المسلم لعلومهم أو بهدف صون الأسرار والحفاظ عليها حتى لا يتخذها العذول المنكر لأحوالهم سلاحا للهجوم عليهم بالابتداع لمجرد عدم إدراكه لمقاصدهم.

يلجأ الصوفي إلى الترميز أيضا لان اللغة في نظره تبقى عاجزة عن احتواء كل ما يقذفه الذوق في قلبه من معان وأسرار و دلالات، يقول الإمام أبو العزايم " إن العبارة لا تفي ببيان المضنون من كلام العارفين، إنما هي أنوار وإشارات تذوق النفس منها على قدر ما وهبها الله إذ العبارة لا تكشف الحقيقة". وبين لنا الطوسي في (اللُمع) –أيضًا– معنى الرمز عند صوفية القرنين الثالث والرابع قائلًا: «الرمز معنى باطن مخزون تحت كلام ظاهر، لا يظفر به إلا أهله" [42].

وهذا يعني أن عبارات الصوفية لهذا العهد لها في الغالب معنيان، أحدهما: يستفاد من ظاهر الألفاظ. والآخر: يستفاد بالتحليل والتعمق. وهو المعنى الخفي. قال القناد [43]. "إذا نطقوا، أعجزك مرمى رموزهم. وإن سكنوا، هيهات منك اتصاله [44].

إن الرمز عند الصوفية معنى باطن مخزون تحت كلام ظاهر لا يظفر به إلا أهله فعلمهم إشارة فإذا صار عبارة خفي . إذا كان الصوفي يلجأ إلى الترميز من أجل صون أسراره عن العذول ومن هنا ينجم التساؤل التالي : هل كان الصوفية يكتبون لأنفسهم، ولم يكن من إرادة الصوفي المجذوب بالحال أن تظهر تجربته الروحية بخصائصها الذوقية؟.

وإذا كان الأمر كذلك فلماذا لم تظل هذه التجارب الروحية مدفونة في الصدور فمن أخص قواعد الصوفي أن صدور الأحرار قبور الأسرار وعلى ما يبدو أن القوم اعتمدوا الاستقطاب النخبوي في خطابهم وكانت كتاباتهم فيضا عاطفيا ترفع على سدود الأسرار فراحوا ينأون بخطابهم عن المتبادر إلى أذهان من هم خارج التجربة الروحية، وأحوجهم الاستقطاب النخبوي إلى الانزياح الدلالي، من الاستعارات والكنايات وأنواع المجاز، بل أحوجهم إلى اعتماد التواضع الذاتي بل ما يشبه الاصطلاح مع النفس، لذلك وقع هؤلاء المجاذيب بما يشبه الدائرة المغلقة مع أهل الظاهر المحكومين بالمحسوسات اللغوية الظاهرة، فأنكر هؤلاء أشد الإنكار على المتصوفة ما يجدونه في كتبهم من تلويحات خارج فضاء المحسوسات؛ ولأن هؤلاء المنكرين لم يشعروا أن القوم يسوحون في فضاء آخر، تظهر فيه الكلمات عارية عن معاني الدلالة المتواضعة.

إن الصوفي يُحَمل اللغة أكثر من طاقتها، وإذا كان يعتمد الصور الحسية والتمثيل الحسي المستمد من العالم الخارجي، فإنه يريد من ذلك التماس معاني جديدة علوية إذ الغائب المخبوء عند الصوفي هو الحقيقي والممكن، انه التلاشي في حضرة الفقد والمحو انه التحرر من الحضور من اجل تحقيق الوجود، فهو محو الأنا من اجل إثبات الآخر.

إن التصوف الإسلامي يرفض الثنائيات، ويدعو للوحدة، وحدة بين الذات والآخر، وبين الذات والموضوع بين الطبيعة والثقافة، بين الروح والجسد، وبين الإنسان والله، إن الصوفي لا يعتمد على نظام العقل والتفكير المنطقي منطلق مقولة: "أنا أفكر إذن أنا ربما موجود " فهو يريد الوصول إلى المجهول، هكذا فعل

الحلاج وابن الفارض وابن عربي. إنها رغبة الصوفي بالتوحد مع العالم، بين الذات والموضوع، وبين الناسوت واللاهوت. ففي حالة الوجد الصوفي يمحي الوجود ويتحول الصوفي إلى حالة من السكون والهدوء والركون، حيث يبلغ حالة خروج الإنسان من ذاته واتحاده بالجمال عند أفلاطون، والإله عند المتصوفة حيث يغيب في سنا جمال الخالق المعشوق، حيث تنتهي الثنائية ويعود العدم إلى العدم ولا يبقى إلا الله أن الرمز لا يمكن القطع في معناه بالضبط على وجه اليقين لذلك جاءت لغة الصوفيين مستغلقة على الفهم.

خاتمــة:من خلال ما سبق يتضح:

- أن علاقة الصوفي بالرمز علاقة لا غنى عنها سواء على مستوى علاقته بالمقدس عندما يحاول تفكيك الخطاب الإلهي عبر الآيات القرآنية أو الكونية (كتاب الله و كتاب الكون) أو على مستوى التعبير عن تجربته الذوقية التي يجد اللغة عاجزة عن مقاربتها مقاربة كاملة تحتوي جميع الدلالات الذوقية التي تخالج قلبه وفكره.
- أن الصوفي يجد شواهد من القرآن و السنة يؤصل بها لهذه العلاقة الحميمية بالرمز على المستويين.

إن رحلة الصوفي هي رحلة دائمة و مستمرة في البحث عن المقدس ووصوله في النهايات هو وصول نسبي مادام وصوله وصول تيه وحيرة في جمالية المقدس.

- الصوفي يغوص في المصطلحات لفهم معانيها الخفية (التوكل، الاضطرار،العبادة...الخ) ولا يقتصر على المعاني الظاهرة مما يبين رفعة مستواه الإدراكي بفضل جمعه بين مستويي الذكر والفكر المأمور بهما شرعا كل مسلم.
- الصوفي يستنبط من القصص القرآني المعاني التربوية التي تفيده في ترقية سلوكه التربوي الإيماني، كما رأينا في فهمه لمستويات الإرادة (أردت، أردنا، أراد ربك).

- الصوفي يلجأ لذكر الله عز وجل في كل أحواله سواء في السراء أو في الضراء إيمانا منه بأن ذكر الله عز وجل جالب لكل خير ودافع لكل ضر.

- الصوفي يلجأ للرمز إما لستر محبته الفياضة للخالق أو لستر علومه عن من لا يفهمها حتى لا تظلم الحكمة ويظلم الصوفي معها.

- أن الصوفي يفهم مصطلحات الخطاب القرآني حسب السياق الذي قيل فيه كما يفهمه أيضا حسب المقام والحال الذي هو فيه.

هوامش البحث

(1) قاسم غني، **تاريخ التصوف في الإسلام**، ترجمه : صادق نشأت، مراجعه: أحمد ناجي القيسي، محمد مصطفى حلمي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1970، ص 80-81.

(2) سورة الأنعام، الآية: 79.

(3) سورة الأنعام، الآية: 17.

(4) عبد الحق بن سبعين، 614هـ، 1217، فيلسوف ومتصوف أندلسي، عرف بإضافاته التي عمقت طريق البحث الفلسفي ضمن إطار الدين يتسم خطابه بالرمزية وله تسميات مخصوصة في كتبه..

(5) **فريد الدين العطار**، متصوف من أصل فارسي، عاش في القرن، 11م ، من أشهر أعماله، "منطق الطير"، وفيها وصف الأودية السبعة التي قطعها وهي أودية العشق والمعرفة والاستغناء والتوحيد و، والحيرة والفقر والغنى هي رمز لمقامات السالكين، وقد جعلها على لسان الهدهد قائد الطير في هذه الرحلة.

(6) **ابن الفارض**، هو أبو حفص شرف الدين عمر بن علي، من أشهر المتصوفين غلب على أشعاره الحب الإلهي.

(7) **أبو القاسم القشيري**، الملقب بـ "زين الإسلام."إمام الصوفية، صاحب الرسالة القشيرية في علم التصوف، من كبار العلماء في الفقه والتفسير والحديث والأصول والأدب والشعر، (376هـ 465 - هـ).

(8) أبوالوفا الغنيمي التفتازاني، **مدخل إلى التصوف الإسلامي**، ، مكتبة الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة: ، ط 2، 1976،ص 163- 168.

(9) صالح سميا، **الرمز في لغة الصوفية**، مكتبة المعرفة، الإسكندرية، 2010، ص، 48.

(10) **العلم اللَدني:** هو العلم الذي يأتي من لدن الله عز وجل يهبه لمن يشاء من عباده، قد يستخدمه المتلقي في فهم موقف من المواقف أو تفسير آية من آيات الله يفهم ينبئ عن عمق كبير يتحصل من هداية الله.

(11) حديث نبوي، رواه الحافظ أبو القاسم الطبراني.

(12) المصطلح الأكثر دلالة يستعمل بالفرنسية Activer وهو يترجم بالعربية بـ فعل تفعيلا .

(13) سورة النجم، الآية: 42.

(14) للمزيد أنظر: طه جابر العلواني في كتابه، الجمع بين قراءة الوحي وقراءة الكون. مكتبة الشروق الدولية بالقاهرة، 1984.

(15) أنظر : محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، **المستدرك على الصحيحين**، دار المعرفة، الاسكندرية، 1998.

(16) الطريقة الشاذلية، طريقة صوفية تنسب إلى أبي الحسن الشاذلي مغربي الأصل حيث ولد سنة 571 هـ، تفقه وتصوف في تونس، وسكن مدينة (شاذلة) بتونس ونسب إليها، عرف بأسفاره في بلدان المغرب والمشرق، سكن الإسكندرية توفي بصحراء مصر عندما كان متوجها لبيت الحرام، سنة656 هـ

(17) عبد الحليم محمود، **المدرسة الشاذلية**، دار المعارف، القاهرة، ص، 360.359.

(18) سورة الرعد، الآية: 4.

(19) سورة الزمر، الآية: 18.

(20) **ناناك**، هو مؤسس السيخية ويسمونه "غورو" أي المعلم أو الإمام . ولد في1469 في بنجاب (باكستان)، نشأ نشأة هندوسية وعمل لدى المسلمين وكان محباً للإسلام ولتربيته الهندوسية مما دفعه للتقريب بين الديانتين. وعندما بلغ **الغوروناناك** الثلاثين من عمره, أختفى عن الأنظار لمدة ثلاثة أيام، ثم ظهر مدعيا أنه رسول من عند الله لكل الفئات وللصالحين والملتزمين من الأديان الأخرى.

(21) أنظر: أنتوني دو مولو، **أغنية الطائر**،(Comme un chant d'oiseau) ترجمة: أديب خوري، دار مكتبة إزيس، بيروت، لبنان،2000،

(22) **أبو العزايم**، شيخ طريقة، مصري، 1286 هـ 1869م،

(23) سورة التوبة، الآية: 105.

(24) سورة فاطر، الآية: 10.

(25) سورة التوبة، الآية : 36.

(26) سورة التوبة، الآية: 14.

(27) الشيخ محمد ماضي أبو العزايم، **كتاب التقوى، فصل موسى والعبد الصالح**، موقع أهل الصفا على شبكة الانترنت.

(28) سورة الأنفال، الآية: 17.

(29) أبو محمد القاسم بن فيرة بن أحمد الشاطبي نسبة إلى شاطبة، وهي مدينة بشرق الأندلس ولد عام 538 هـ كان كثيرالفنون، واسع العلوم متبحرًا في علوم الشريعة واللسان العربي، إمامًا في القراءات والتفسير و النحو واللغة، والحديث، والتفسير، كما كان أديبًا شاعرً..

(30) أنظر الإمام الشاطبي في **الموافقات**، يقول: "وقد بنوا نحلتهم على اتباع السنة وهم باتفاق أهل السنة صفوة الله من الخليقة.."

(31) **مصطلح العبدية** والعبدانية لله تعالى بدل العبودية لله تعالى وذلك في نظره لأن مصطلح العبودية له حمولة قدحية من استعباد واذلال، في حين أن العبدانية لله هي عين التحرر منطلقا من فهمه الخاص للحرية مفادها أن الحرية هي أن يتعبدك الحق باختيارك، أنظر طه عبد الرحمن، محاضرة بعنوان العمل الصوفي، وأخلاق الحرية.

(32) أنظر : سعاد الحكيم، **المعجم الصوفي**، ص، 18.17.

(33) سورة الرعد، الآية: 15.

(34) الجيلي، **النادرات العينية**، نقلا عن **كتاب فتوح الغيب للجيلاني**، شركة الحلبي، القاهرة، ط3، 1973، ص، 198.

(35) يختلف الصوفية في مناهج التربية فهناك من يذهب إلى أن التحلي يسبق التخلي معتمدين في رأيهم هذا على قاعدة فلسفية مشهورة، (التحلي قبل التخلي)

(36) سورة ق الآية: 16.

(37) سورة المؤمنون، الآية: 1.

(38) يقول الله تعالى في سورة مريم: ((**فأشارت إليه قالوا كيف نكلم من كان في المهد صبيا**)).

(39) يقول الله ل تعالى علي لسان السيدة مريم، في سورة مريم، الآية 26 ((**إني نذرت للرحمن صوما فلن أكلم اليوم انسيا**)).

(40) إشارة إلى قوله تعالى في حق سيدنا زكريا، وناداه نداء خفيا، قال ((**قال رب إني وهن العظم مني واشتعل الرأس شيبا ولم أكن رب شقيا وإني خفت الموالي من ورائي وكانت امرأتي عاقرا فهب لي من لدنك ولياً**)).

(41) الكلاباذي، **التصرف على مذهب أهل التصوف**، ص، 87.

(42) **نصر الدين الطوسي**، توفي 378هـ/ 988م"هو زاهد، كان شيخ الصوفية، على طريقة السنة لقب بطاووس الفقراء، له كتاب **اللُمع** في التصوف" وهو بمثابة موسوعة في التصوف الاسلامي، وكتاب "**طبقات الصوفية**".

(43) القناد، أبو الحسن وهو من صوفية القرنين الثالث والرابع، توفي عام 224هـ.

(44) ناجي حسن جودت، **المعرفة الصوفية، (دراسة فلسفية في مشكلات المعرفة)**، دار الجيل، بيروت، 1982، ص، 129.

المصادر الغربية لتاريخ المغرب في العصر الحديث

الأستاذ: الشيخ لكحل

جامعة غرداية ، الجزائر

الملخّص:

يتناول هذا البحث تعريفاً بأهم المصادر الغربية لتاريخ المغرب الأقصى خلال أربعة قرون من العصر الحديث؛ أي من القرن السادس عشر حتى القرن التاسع عشر، ويقارن بين توجهات أصحاب هذه المصادر ونظرتهم لتاريخ المغرب، خلال هذه الفترة. كما يعطينا نماذجَ من هذه الكتابات ونقداً لبعض منها، خلال مختلف قرون العصر الحديث.

Résumé:

Cette recherche porte sur la définition des sources occidentales les plus importants pour l'histoire du Maroc durant les quatre siècles de l'ère moderne, tout du XVIe siècle jusqu'au XIXe siècle, et compare les orientations des propriétaires de ces sources et leur vision de l'histoire du Maroc, au cours de cette période. Elle nous donne également un échantillon de ces écrits et des importants critique pour certains d'entre eux, à travers les différents siècles de l'ère moderne.

مقدّمة:

إنّ الباحث في تاريخ المغرب الأقصى في العصر الحديث يلاحظ أنه يحظى بكم وافر من المصادر المحلية تفوق تلك التي كانت من نصيب الجزائر أو حتى تونس، ويبدو أنّ ذلك يعود إلى الظروف السياسية التي مر بها هذا البلد في العصر الحديث والتي تختلف تماما عن تلك التي كانت في بقية بلدان المغرب. ورغم أنه لم يدخل تحت العباءة العثمانية، إلا أنّ علاقاتِه مع الدول الأوربية لم تتميز كثيرا عن بقية جيرانه؛ فقد كان في أتون الصراع المرير بين الدول المغاربية ودول غرب أوربا المسيحية. ورغم كل ذلك، فقد كتب عن المغرب الكثيرُ من الأوربيين سواء كانوا تجارا، ديبلوماسيين، رحالة، أو حتى أسرى.

ولهذا، فإنّ المصادرَ الغربية تُعتبر من الوثائق التي لا بد من العودة إليها لكتابة تاريخ المغرب الحديث؛ ذلك أن كتابها عرفوا المنطقة وكتبوا عنها وتطرقوا إلى الكثير من النقاط التي لم يكتب عنها المؤرخون المحليون، ولكن رغم أهميتها إلا أن لها حدوداً لا يمكن تجاوزها لأن لكل عصر ظروف والتزام.

المميزات العامة للكتابات التاريخية في الفترة الحديثة:

إنّ الذين كتبوا في هذه الفترة كانوا جلهم رهبانا أو أسرى أو تجارا لم تخرج كتاباتهم عن مضمون الأدب الملتزم [(1)].

كما كانت كتاباتهم تحمل العداء الشديد للمغرب، ورغم هذا فإننا نعتبرها مفيدة جدا؛ ذلك أنها كانت تسلط الضوءَ على نقاط لا نجدها في المصادر المحلية، كروض القرطاس لابن أبي زرع، أو مناهل الفشتالي، أو تاريخ الدولة السعدية التكمادرتية. ومع ذلك، فقد كانت هذه المصادر تدعو بشكل صريح إلى محاولة القضاء على نشاط البحارة المغاربة، وإنّ المتصفحَ لهذه المصادر يجد أنّ كتابها يحملون نظرة مسبقة سلبية عن المغرب لا تخلو من التعصب الديني، والنظرة اللاموضوعية إلى القضايا المطروحة.

ويبدو أنَّ أغلبَ مؤلفي تلك الكتب اتخذوا لها عناوينَ توهم أنها تتضمن عروضا لأطوار تاريخ المغرب، ولاشك أنّ طائفةً منهم استقَوا، خلال مدة إقامتهم بالمغرب، معلوماتهم التاريخية عن المغرب، إما بطريقِ السماع المباشر للشهادات والروايات الشعبية، وإما بنقل ما ورد في كتب من تقدمهم من الغربيين، ولم يشر أي منهم بأنه استفاد من مصادرَ محلية [2].

بيد أنّ محتوى تلك المؤلفات ينمّ عن جهد كبير بذله هؤلاء، حيث لا يزال البعضُ منها يُعدّ من المصادر المهمة لكل من يبحث في تاريخ المغرب.

أولاً: الكتابات خلال القرن السادس عشر

امتازت فترة القرن السادس عشر بالصراع بين الإسلام والقوى المسيحية، وبالمواجهة بين دول المغرب ودول أوروبا المسيحية، كما امتازت هذه المرحلة بظهور التيار الديني المتعصب والذي أثّر على إيديولوجيات الأدب والكتابة التاريخية الغربية عموما.

إضافةً إلى أنّ الإيديولوجيات التي ظهرت استمدت جذورها من الأحداث الصاخبة في الصراع بين الإسلام والمسيحية. فظهر الالتزام بضرورة مواجهة أوروبا للغزاة المغاربة، والقضاء على خطر الإسلام على المسيحية. ومن أشهر من عُرفوا في هذه الفترة:

1. **ليون يوحنا الإفريقي**(Leon Jean Africain)

يُعرف بحسن الوزان، ولد بغرناطة سنة1483م، وتوفي بتونس سنة1552م. هو رحالة مغربي، بدأ رحلاته إلى بقاع العالم مبكرا، حيث زار مع عمه تمبكتو سنة 1500م، ثم قام بجولة في إفريقيا جنوب الصحراء، شمال إفريقيا، القسطنطينية، مصر ، وبلاد الشام، ووصل حتى آسيا الصغرى. وفي طريق عودته من مصر، سنة 1517م، قام قراصنة البندقية بأسره، قبالة سواحل طرابلس. وقدموه إلى البابا ليو العاشر(Lyon X)، الذي قام بتعميده، وسماه باسمه. اشتغل خلال مدة مكوثه في روما التي تجاوزت العشرين سنة، بتدريس اللغة العربية.

حيث قام بإكمال كتاب **وصف إفريقيا** باللغة العربية، ثم قام بترجمته إلى اللغة الإيطالية، سنة 1525م [3].

وقد تُرجم هذا الكتاب إلى مختلف اللغات الأوربية، وأضحى مرجعا لكل من تحدث عن إفريقيا مثل مرمول، دابير، هارتمان، برونتز، وغيرهم [4].

وقد خصص جزءاً مهما من هذا الكتاب للممالك التي تعاقبت على حكم مراكش وفاس [5].

2.مرمول كربخال (Marmol de Caravajal)

رحالة ومؤرخ اسباني، ولد في غرناطة، سنة 1520م [6]، وعاش خلال القرن السادس عشر. رافق حملة شارلكان على تونس سنة1536م، وتنقل في كامل مناطق شمال إفريقيا، ويبدو أنّ جولاته هذه كانت محل ريب وشك، إذ أسره المغاربة في عهد السلطان السعدي محمد الشيخ، متهمين إياه بالتجسس، فمكث أسيرا في المغرب حوالي ثماني سنوات [7]. يُعد كتابه **إفريقيا** من أهم المصادر عن المغرب خلال القرن السادس عشر، رغم أنه اقتبس الكثير من كتاب ليون الإفريقي. طبع هذا الكتاب أول مرة سنة 1573م بغرناطة، ثم أعيد طبعه سنة1599م بمالقةMalaga) [8].

3.دييقو دي طوريس (Diego de Torres)

مؤرخ اسباني، ولد سنة 1526م، ذهب إلى المغرب سنة1546م، حيث استقبله السلطان محمد الشيخ السعدي. مكث بالمغرب حوالي ثلاثين سنة [9]، له كتاب **تاريخ الشرفاء**. نشر بعد وفاته، من طرف أرملته، سنة 1586م [10] ترجم إلى الفرنسية سنة1636م. يتضمن بالأخص تاريخ السعديين من 1502م إلى غاية سنة 1574م [11].

4.تيفيت أندري (Thevet André):

رحالة فرنسي ورجل دين كالفيني، ولد سنة1502م، توفي سنة1590م. قام بجولة في أوربا حيث زار إيطاليا واليونان، كما شملت جولته إلى المشرق كلا من

القسطنطينية والأراضي المقدسة، و كذلك شمال إفريقيا. و وصل حتى البرازيل. عين سنة1558م كاهنا لدى الملكة الفرنسية كترين دي ميديسيس (Catherine de Médicis)، ومؤرخا لدى الملك فرانسوا الأول(François I) [12].

ترك عدة مؤلفات منها:

- ✓ **وصف عام للعالم.**
- ✓ **وصف عام للشرق .**
- ✓ **الخصائص الطبيعية لفرنسا مقارنة بما يسمى بأمريكا والأراضي والجزر المكتشفة في عصرنا.**

وفي هذا الكتاب الذي طبع في باريس سنة 1558م، يتحدث فيه عن ما تتميز به فرنسا عن مختلف المناطق التي زارها، ومنها المغرب [13].

5.ديبقو دي هايدو (Diego de Haëdo)

مؤرخ ورجل دين اسباني، توفي في بداية القرن السابع عشر [14].

كان أسيرا في الجزائر في الفترة من 1578-1581م، وبعد عودته من الأسر عُين أسقفا لمدينة فروميستا(Fromesta) [15].

كتب **طوبوغرافيا والتاريخ العام للجزائر** سنة 1605م، الذي قام بربريغر(Berbrugger) ومونورو (Monerault) بترجمته، ونشراه في المجلة الإفريقية ابتداء من سنة 1870م، كما ألّف كتاب **تاريخ ملوك الجزائر**، والذي ترجمه إلى الفرنسية دوغرامون(De Grammont) ونشره في المجلة الإفريقية سنة 1880م.

ورغم أننا لا نملك ما يثبت دخول هايدو المغرب، إلا أنّ كتابَه الأخير، **تاريخ ملوك الجزائر**، يتضمن كثيرا من الأحداث التي عرفها المغرب خلال هذه الفترة، خاصة فيما يتعلق بالعلاقات البينية بين الجزائر والمغرب، والحروب التي كانت بين الطرفين خلال القرن السادس عشر.

6.كوريون كوليوس (Curion Coelius)

أديب ايطالي ولد سنة1538م توفي في 24 أكتوبر 1567م، [16]. ه كتاب **تاريخ مملكة المغرب** [17].

7.بدرو دي سالازار(Pedro de Salazar)

كاتب و مؤرخ اسباني عاش خلال القرن السادس عشر (18) ألّف كتابَ **تاريخ الانتصارات الاسبانية**، صدر سنة 1570م، وهو يتضمن حروب الأسبان على السواحل المغربية بين سنتي1546-1565م، مع ملوك فاس وبادس [19].

8.كيبيدو فاسكو موسينو(Quevedo. Vasco-Mousinho)

شاعر برتغالي، ولد خلال القرن السادس عشر، وتوفي بعد سنة1627م [20].

كتب ملحمة الملك البرتغالي ألفونصو الخامس، في قصيدة شعرية سماها **ألفونصو الأفريقي**، حيث تحدث فيها عن انتصارات الملك البرتغالي في العريش وطنجة [21].

ثانياً: الكتابات خلال القرن السابع عشر

يبدو أنّ القرن السابع عشر لم يختلف عن سابقه في كونه قرنَ صراع بين المسيحية والإسلام، أو بين الضفتين الشمالية والجنوبية من الحوض الغربي للمتوسط. ولذلك فإنّ أغراضَ الكُتّاب الغربيين الذين كتبوا عن المغرب، في هذا القرن، لم تبتعد كثيرا عن الإطار الذي كتب فيه من سبقوهم من القرن السادس عشر. ومن بين كُتّاب هذا القرن نجد:

1. **أديسون لونصلو** (Addisson Lancelot)

قس إنجليزي، ولد سنة 1632م، توفي سنة1703م. ألّف كتابَ **بربارية الغربية**، وقد خصصه لتاريخ الثورات في ممالك فاس والمغرب [22].

2. **أرموند مصطفى** (Amand Mustapha)

رحالة تركي، أو كرغلي، من المغرب الأقصى [23]، ألّف كتاب **رحلات إفريقيا**، حيث تحدث فيه عن نشاط شركات الملاحة الفرنسية، على سواحل ممالك

المغرب بين سنتي 1629-1630م، وكذلك معاهدة السلام مع أهالي سلا. طبع في باريس سنة 1632م (24).

3. **غالونيي يوحنا** (Gallonyé Jean)

أصله من مدينة سيرفيان(Servian) على الساحل الفرنسي للمتوسط، عاش خلال القرن السابع عشر. وقع أسيرا في سلا في أكتوبر1670م، وأطلق سراحه في جويلية1674م، بعد عملية افتداء [25]. كتب مذكراته تحت عنوان **قصة أسير**، حيث تحدث فيه عن سنوات أسره الأربع في سلا، كما تحدث باختصار عن سلطان تافيلالت [26].

4.موييت جيرمان (Mouette.Germain)

رحالة فرنسي، ولد سنة 1652م، وتوفي سنة1691م. أثناءَ رحلته من فرنسا إلى جزر الأنتيل، قام القراصنة الجزائريون بأسره في عرض المحيط الأطلنطي، في أكتوبر 1670م، ثم قاموا ببيعه في سلا. مكث أسيرا في المغرب حوالي 11سنة، حيث تعلم العربية وتعرف على الكثير من عادات وتاريخ المغرب. إلى أن تم افتداؤه من طرف مؤسسات الفداء في 25 فيفري1681م [27].

كتب **مذكرات** لسنوات أسره في المغرب التي امتدت خلال حكم السلطانين مولاي الرشيد ومولاي إسماعيل.كما ألّف كتاب **تاريخ غزوات مولاي الرشيد ومولاي اسماعيل**. الذي صدر في باريس سنة 1683م [28].

5.فرانسوا بيدو (François Pidou)

دبلوماسي فرنسي، ولد سنة 1646م، وتوفي يوم 27سبتمبر 1720م. كلفه الملك الفرنسي لويس الرابع عشر، سنة 1693م، بمهمة إلى المغرب؛ وذلك بهدف عقد حلف مع السلطان مولاي إسماعيل، لكنه فشل في مهمته [29].ألّف كتاب **الوضع الحالي لإمبراطورية المغرب**. والذي يبدو أنه تقرير استخباراتي كتبه بيدو لاطلاع الملك الفرنسي على أوضاع المغرب الأقصى في تلك الفترة. وقد صدر في شكل كتاب في باريس سنة 1695م [30].

6.رولان فريجوس (Roland Fréjus)

تاجر مرسيلي، عاش خلال القرن السابع عشر. كلفه الملك الفرنسي لويس الرابع عشر، بمهمة دبلوماسية إلى سلطان المغرب مولاي إدريس، بهدف إنشاء وكالات تجارية في المملكة. وقد ألف كتاب **قصة دويلات ملك فاس والمغرب** شرح فيه هذه المهمة، كما أنه ضمنه وصفا دقيقا لكل المراكز والتحصينات المتواجدة على سواحل المغرب الأقصى، والتي تعود إلى اسبانيا أو البرتغال، أو انجلترا، وكذلك تلك التي تعود إلى سلطان المغرب[31].

7.ويندوس جون (Windus John)

دبلوماسي انجليزي، كان يعمل موظفا في السفارة الانجليزية في فاس، له كتاب **رحلة مكناس** وهو يتحدث فيه عن إقامته لدى سلطان فاس والمغرب في مكناس سنة 1721م [32].

8.بيبس صامويل (Pepys Samuel)

سكريتير البحرية الانجليزية في لندن، عاش خلال القرن السابع عشر. له **مراسلات صامويل بيبيس**، حيث يتحدث فيها عن رحلته إلى طنجة[33].

9.بيتي دي لاكروا فرانسوا.(Petis de La Croix François) [34].

مستشرق فرنسي، ولد في باريس، سنة 1653م، وتوفي في 4ديسمبر1713م. أرسله كولبير(Colbert) إلى المشرق، سنة1670م، لتعلم اللغات الشرقية، العربية، التركية، الفارسية، وحتى الأرمينية. ومكث في استانبول أربع سنوات منذ 1676م، أين اكتسب خبرةً في العمل الدبلوماسي، من خلال عمله في القنصلية الفرنسية. عين سنة 1682م أمينَ الترجمة للغات الشرقية في قسم البحرية؛ حيث كان له دور في المفاوضات التي تمت بين فرنسا مع الباب العالي، أو مع دايات الجزائر، وملوك المغرب. وقد خلف أباه، سنة 1695م، في وظيفة أمانة الترجمة لدى الملك الفرنسي [35].

قام بترجمة عدة مؤلفات إلى اللغة الفرنسية، منها كتاب **ألف ليلة وليلة**، الذي ترجمه من الفارسية. وقد طبع الكثير من هذه الأعمال، إلا أنّ بعضها لم يطبع

بل ترك مخطوطا في الخزانة الملكية. ومن هذه الأعمال ترجمته لكتاب **روض القرطاس** لابن أبي زرع، حيث يذكر كاييه(Caillé)، أنّ بيتي هو أول من ترجم روض القرطاس إلى الفرنسية، إلا أنه لم يطبع، حيث وجده مخطوطا في المكتبة الوطنية الفرنسية، تحت رقم25.388 وبعنوان: **القرطاس، تاريخ فاس والمغرب**. وقد ابتدأ ترجمته في يوم 28نوفمبر1693م [36].

9.الراهب بييار دان (Pieres Dan)

هو رجل دين مسيحي فرنسي، عمل في لجان الافتداء بغرض افتداء الأسرى المسيحيين الموجودين في بلاد المغرب. وكانت أول مهمة قام بها إلى الجزائر، سنة 1634م، حيث تمكن من تحرير42 أسيرا.

وقد أصدر كتابه **تاريخ بربارية وقراصنتها**، سنة 1637م [37].

حيث تحدث فيه عن قراصنة سلا من حيث أصلهم وكذلك تاريخهم [38].

ثالثا: الكتابات خلال القرن الثامن عشر

امتاز القرن الثامن بظهور تيار فكري نادى برفض الذهنية الموروثة عن القرن السابع عشر, أي إعادة النظر في تقييم الغير، وكتابة التاريخ دون ذاتية وترك الأفكار المسبقة والعصبية الدينية.

ومن هذه هؤلاء الكتاب الذين تبنوا هذه الأفكار: لويس دو شونييه (Chenier Luis de)، وكذا لوجيي دي تاسي(Laugier de Tassy) الذي انطلق من فلسفة إنسانية تساوي بين البشرية في كامل العالم.

كما امتاز كُتاب هذه الفترة بتطور مستواهم الثقافي والفكري؛ فهم لم يعودوا أسرى فقط بل أصبحوا عملاء, رحالة, باحثين, مغامرين ومنهم الدبلوماسيين والبيولوجيين وكذا الوافدون إلى المغرب بمحض الإرادة؛ مثل الرحالة السويدي أكريل اولوف(Agrell Olof) والطبيب الانجليزي لومبيار جورج(Lampiére George).

وإن كانت آراء الكتاب الأوروبيين قد تغيرت نحو الاعتدال لدى بعض الذين ذكرنا إلا أنّ الذهنية الأوروبية مازالت راسخة عند الكثيرين. ومن مؤرخي هذا القرن نذكر:

1. **أكريل اولوف** (Agrell Olof)

رحالة سويدي، عاش خلال القرن الثامن عشر. كتب رحلته إلى المغرب تحت عنوان **الرحلة الجديدة إلى المغرب**. وقد ترجم هذا الكتاب من السويدية إلى الألمانية، سنة 1798م [39].

2. **بريث ويت** (Braith Waite Jean)

مؤرخ انجليزي، عاش خلال النصف الأول من القرن الثامن عشر [40].له كتاب **تاريخ الثورات في إمبراطورية المغرب منذ وفاة السلطان مولاي إسماعيل**. حيث تحدث فيه عن الأحداث التي شهدها المغرب بين سنتي 1727م و1728م. وبما أنه كان مصاحبا للقنصل العام الانجليزي في المغرب، السيد يوحنا روسال(Jean Russel) فقد وثق تلك الأحداث بعدة شهادات[41].

3.بيسنوت دومينيك (Busnot Dominique)

مؤرخ فرنسي، كتب **تاريخ عهد السلطان مولاي إسماعيل**. وقد تحدث في هذا الكتاب، الذي صدر سنة 1714م، عن ثورات أبنائه، ونسوته[42].لكنه ركز على موضوع الأسرى المسيحيين في المغرب، ومجهودات مؤسسات الافتداء بين سنتي1704-1712م [43].

4.لويس دو شونييه (Louis de Chenier)

مؤرخ فرنسي، ولد سنة 1723م، وتوفي في 25ماي 1796م. زار عدةَ مناطقَ في الشرق منها استانبول والمغرب الأقصى؛ فقد ذهب، سنة1767م، رفقة الكونت دي برونيون(De Brugnon) في مهمة كلّفهم بها الملك الفرنسي لغرض عقد معاهدة مع سلطان المغرب محمد الخطيب العلوي، وبنجاحه في هذه المهمة، عين قنصلاً عاما لفرنسا في المغرب إلى غاية سنة1784م [44].

ألّف عدةَ كتب منها **تاريخ الثورات في الدولة العثمانية حتى وفاة السلطان عبد الحميد**. أما كتابه **أبحاث حول المغاربة وتاريخ إمبراطورية المغرب** الذي صدر سنة 1787م، فقد خصصه لدراسة تاريخ المغرب [45].

5.لوجيي دي تاسي(Laugier de Tassy)

رحالة فرنسي، ولد في النصف الثاني من القرن السابع عشر، كان منتدبا عدة سنوات في قنصلية فرنسا بالجزائر، ثم أرسل إلى هولندا بصفته محافظا للبحرية. وهناك ألّف كتابه الشهير **تاريخ مملكة الجزائر**، حيث نشر مرفقا بخارطة، في أمستردام، سنة 1725م [46].

لكنه ترجم إلى الانجليزية، في لندن سنة1750م، تحت عنوان **التاريخ الكامل لدول بربارية القُرصانية**. إلا أنّ بوير(Boyer de Prebandier) قام بترجمته إلى الفرنسية، سنة1757م، تحت عنوان **تاريخ دول بربارية التي تمتهن القرصنة**، ويقصد بدول بربارية، الجزائر، تونس، طرابلس، والمغرب [47].

6.فيلاسكيز دي فيلاسكو(Velasquez de Vélasco)

مؤرخ اسباني، وعضو في الأكاديمية التاريخية لمدريد، ولد في مالقا سنة 1722م، وتوفي سنة1772م.له كتاب **وصف ممالك تونس والمغرب** [48].

7.لومبيار جورج (Lampiére George)

طبيب في الجيش الانجليزي، عاش خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر. كتب رحلته التي قادته إلى المغرب سنتي 1790-1791م، تحت عنوان **رحلة داخل إمبراطورية المغرب وإمبراطورية فاس**. وقد تضمنت وصفاً دقيقاً لهذين البلدين، بالأخص لجبال الأطلس. كما تحدث في هذه الرحلة عن نظام الحكم و القوانين، والقوة العسكرية للمملكتين وكذلك للعادات والتقاليد، إضافة لتعرضه إلى أوضاع الأرقاء؛ كما عرج في هذا الكتاب على حريم السلطان وما كان يحدث داخل سراياه، بما أنه كان الوحيد الذي لديه الحق في الدخول إلى هذه الأماكن الخاصة، بسبب اشتغاله في تطبيب السلطان وحريمه [49].

8.أوكلي سيمون(Ockley Simon)

مستشرق انجليزي، ولد في أكسترا، سنة1678م، وتوفي سنة1720م. درس اللغة العربية في كلية كمبريدج، عين راعيا لسوافيس، سنة 1701م، ثم رئيسا لقساوستها، سنة1705م. قضى وقتا طويلا في دراسة المخطوطات العربية في المكتبة البودلية، منذ سنة 1706م، وسمي أستاذ كرسي للعربية في كمبريدج، سنة 1711م. وقد كُلف بترجمة الوثائق الرسمية الواردة من المغرب، سنة 1714م، بغرض عقد معاهدة بين بريطانيا والمغرب. وقد عقدت هذه المعاهدة في جويلية 1714(50).

وقد كتب مذكرات أسير انجليزي مكث طويلا في المغرب، تحت عنوان **أوضاع دول فاس والمغرب**. وقد صدر هذا الكتاب، في لندن، سنة 1713م [51].

رابعاً: الكتابات خلال القرن التاسع عشر[52]

إن أهم ما ميز كتابات القرن التاسع عشر هو:

- العودة إلى إيديولوجية القرن السابع عشر.
- كانت معظم تلك الكتابات من طرف ضباط وعسكريين.
- الكثير من تلك الكتابات تمثل مذكرات على شكل يوميات كتبها أصحابها، مثل البارون تايلور (Le Baron Taylor)، وغيره...

تطور نشاط المدارس الاستشراقية في أوربا، وتأسيس المدرسة التاريخية في الجزائر، ساهما بشكل كبير في تعدد وتنوع الدراسات التاريخية التي تهتم بالمغرب، خاصة اهتمام المؤرخين الغربيين بجمع ونشر التراث المغربي، مثل ما قام به هوداس، وطورنبرغ، ودوكاستري.

وهذا عرض تعريفي، لبعض هؤلاء المؤلفين، وأعمالهم:

1. إليت دي لابريمودي(Elit de La primaudaie)

مؤرخ فرنسي توفي سنة 1876م. قام بنشر كتابه **تجارة وبحرية الجزائر** في المجلة الجزائرية والاستعمارية(Revue Algérienne et Coloniale)، سنة 1860م [53].

ألّف أيضا كتاب **المدن البحرية للمغرب**.

2. **دريموند هاي**(Drummond-Hay.J)

رحالة انجليزي، قدم إلى طنجة في 15أوت1830م، لمهمة شراء بعض الأحصنة الأصيلة من المغرب لحساب الملكة البريطانية فكتوريا، أما سياسيا فقد كان غرضه إقناع سلطان المغرب لعقد حلف مع انجلترا. وقد اعتمد في كتابه **المغرب وقبائله البدوية**، على الروايات الشعبية [54].

3.نيف جون بابسيت (Neve.E.-J.-B)

مستشرق بلجيكي، ولد في 13جوان 1816م. تنقل إلى باريس لدراسة اللغات الشرقية، حيث تحصل على دكتوراه في الفلسفة و الآداب، سنة1838م. ثم عين، سنة 1844م، أستاذا ممتازا للآداب القديمة واللغات الشرقية، وقد عمل منذ 1860م مراسلا للأكاديمية الملكية البلجيكية. ألّف عدة كتب منها:

التاريخ العام للآداب الشرقية. وهي عبارة عن مجموعة من المحاضرات التي كان يلقيها في جامعة لوفان[55].

قصة رحالة مسيحي في مدينة فاس ومدارسها في النصف الأول من القرن السادس عشر [56].

4. البارون تايلور سيرفيان (Le Baron Taylor Severin)

رحالة وأديب وفنان فرنسي، ولد في 15 أوت 1789م. ابتدأ رحلاته منذ سنة 1811م، حيث قام بزيارة معظم دول أوربا، وشارك في الحملة على اسبانيا، سنة 1823م، عندما كان مجندا في الجيش الفرنسي، الذي خرج منه بعد نهاية الحرب مع اسبانيا. عين سنة 1825م محافظا ملكيا للمسرح الفرنسي، كما تحصل على الجائزة الذهبية في الفن التشكيلي، سنة1827م. كما سمي، سنة 1838م، مفتشا عاما للفنون الجميلة. كلفه الملك الفرنسي، شارل العاشر، بمشروع نقل

بعض الآثار المصرية من الأقصر إلى فرنسا، وقد نجح بعد مفاوضات عسيرة مع الانجليز، في نقل الكثير من الآثار المصرية، بداية من 23ديسمير 1833م [57].وقد ألف عدة كتب منها: **الرحلة الرائعة إلى اسبانيا والبرتغال وإلى الساحل الإفريقي من طنجة إلى تطوان.** وقد صدر سنة 1832م [58].

5.هنري دو كاستري (Henry de Castries)

مقدم في الجيش الفرنسي، ولد سنة1850م وتوفي سنة1927م. قام بعمل ضخم بجمع مجموعة من الوثائق التي تتعلق بتاريخ المغرب، في مختلف مراكز الأرشيف الأوربية، وقد أصدرها تحت عنوان: 5.**مصادر غير منشورة عن تاريخ المغرب(1530–1845م)**. وقد نشر عدةَ مجلدات من السلسلة الأولى عن الدولة السعدية، سنة1905م، حيث بلغ عدد المجلدات التي نشرها حتى وفاته، سنة1927م، ثلاثة عشر مجلدا من السلسلة الأولى. ثم تابع بعده بيير دوسونيفال، وفيليب دوكوسي، وشانتان دولان فيرون نشر الوثائق المتعلقة بالدولتين السعدية والفيلالية، فبلغ مجموع المجلدات المتعلقة بالدولة السعدية وحدها واحد وعشرين مجلدا [59].

وقد كتب عدة مقالات في مجلة هسبيرس منها: **سادة المغرب السبعة، الأشراف السعديون، فتح المنصور للسودان، رحلة هولندي إلى المغرب [60].**

6.بوريللي جاك (Bourrilly.J)

من الموظفين الفرنسيين في المغرب. كتب عن الطائفة اليهودية في المغرب كتاب **إعادة تنظيم المحاكم اليهودية**. صدر في باريس 1932م[61].

7.طورنبرج كارل جون (Tornberg Carl Johan)

مستشرق سويدي، ولد سنة1807م، وتوفي سنة1877م. تخرج من جامعة لوند دكتورا في الفلسفة سنة1833م، ومجازا بالأدب العربي سنة1835م. يُعد من أعلام المستشرقين لما خلف من ترجمات ومنشورات وتحقيقات في الأدب العربي. منها: نشره لكتاب **الأنيس المطرب وروض القرطاس في أخبار المغرب وتاريخ مدينة فاس** لابن أبي زرع، سنة1843م، ثم **ترجمته إلى اللاتينية**، سنة1846م[62].

8.كور.أندريه (Cour André)

مستشرق فرنسي، توفي عام 1945م، أستاذ كرسي العربية في قسنطينة (63). أصدر عدة كتب و مقالات في تاريخ المغرب، منها: كتاب **استقرار الدولتين السعدية والعلوية بالمغرب وذكر ما كان بينهما وبين الدولة التركية في الجزائر من خلافات**. الذي نشر بالجزائر سنة1904م. ويعد من بواكير الدراسات المتعلقة الدولتين الشريفتين المذكورتين، والتي اعتمد فيها كور على مصادر أوربية ومصادر مغربية عربية [64].

9.مرسييه أرنيست.(MERCIER Ernest)

مؤرخ فرنسي، ولد سنة 1840م، وتوفي سنة 1907م. عمل مترجما عسكريا سنة1865م، ثم مترجما قضائيا في تنس، أين كان قائدا للجيش أثناء ثورة 1871م. عين رئيسا لبلدية قسنطينة مرتين، سنة 1883م، وسنة1896م[65].

اهتم بدراسة تاريخ منطقة المغرب، فألف عدة كتب منها: **تاريخ قسنطينة، وتاريخ باربارية**، الذي هو عبارة عن استعراض لتاريخ دول شمال افريقيا: المغرب، الجزائر، تونس، وطرابلس، من أقدم العصور حتى الغزو الفرنسي للجزائر سنة 1830م. وقد صدر هذا الكتاب في باريس، سنة 1868م.

5. هوداس أوكتاف (Houdas Octave)

هو مستشرق فرنسي(1840-1916م)، أستاذ العربية في الجزائر، فمفتش عام فيها. وقد صنف عدة كتب لتدريس العربية، ثم انصرف إلى دراسة المغرب الأقصى والتاريخ الحديث للمغرب. فاستدعي أستاذاً للعامية في مدرسة اللغات الشرقية بباريس وعضواً في مجلس المعارف العامة، وفي اللجنة التاريخية بقسم تاريخ المغرب.

ترك ثروة هائلة من الأعمال عن تاريخ المغرب؛ حيث قام بنشر وترجمة الكثير من المصادر العربية، منها:

- موجز من كتاب **ترجمان المغرب** لأبي القاسم الزياني، **متنا وترجمة فرنسية**، سنة1884م.

- **نزهة الحادي بأخبار ملوك القرن الحادي**. للأفراني، **متنا وترجمة فرنسية**، سنة1888م.

- **تاريخ السودان** للتمبكتي، **متنا وترجمة فرنسية**، سنة1901م. بمساعدة بنوا(Benoit).

- **سلالة الأشراف في المغرب ومزاحمتهم الأتراك على ولاية الجزائر**(1509-1830م)، وهو عبارة عن بحث نشره في المجلة الآسيوية [66].

6. بومييه أوغوست (Beaumier Auguste)

فرنسي من مرسيليا، وفارس في فرقة التشريفات. توفي سنة1870م، عمل قنصلا لبلده في الرباط وسلا، من سنة 1853-1865م؛ حيث ترجم كتاب **الأنيس المطرب وروض القرطاس في أخبار المغرب وتاريخ مدينة فاس** لابن أبي زرع للفرنسية سنة1860م بباريس [67].

7.شارل فيرو (Charles Féraud)

ولد بمدينة نيس، جنوب فرنسا، في 5فبراير سنة 1829م، قدم إلى الجزائر سنة1845م، وعين كموظف صغير بنظارة الداخلية. ثم لم يلبث أن ضُمّ، سنة 1850م، إلى هيئة المترجمين العسكريين، حيث أصبح الترجمانَ الرئيسي لدوائر الشرطة في مدينة الجزائر. وبعد أربع سنوات من ذلك التحق بخاصة الجنرال ماكمهون، الحاكم العسكري لقضاء قسنطينة آنذاك، فظل في وظيفته حتى سنة1872م، ثم عين ترجمانا رسميا للحكومة الفرنسية بالجزائر لشدة إتقانه للعربية[68].

وفي 5نوفمبر1878م دخل السلك الدبلوماسي، حيث تم تعيينه قنصلا لفرنسا، خلفا للقنصل ديلابورت(De la porte) الذي تقرر نقله إلى بيروت. ثم ترقى فيرو إلى درجة قنصل عام ابتداءً من سنة1881م، و ظل في منصبه بليبيا حتى 31 ديسمبر 1884م، حيث نقل إلى مدينة طنجة بالمغرب الأقصى بدرجة وزير مفوض. وظل ممثلا لفرنسا هناك حتى وفاته سنة 1888م[69].

أما عن حياته العلمية، فيقول من تكلموا عن سيرته بأنه كان واسع الثقافة، وأنه كان عَلَما دؤوبا على البحث والتنقيب والمطالعة، ولهذا فقد رجحوا أن يكون من طراز الكتاب العصاميين الذين كَوّنوا أنفسهم بأنفسهم [70].

وانصبت اهتماماته على كل ما يخص البلدان العربية وشمال إفريقيا، وقد أهلته اهتماماته بتاريخ الجزائر ودراسة آثارها الأركيولوجية لأن يصبح رئيساً للجمعية التاريخية الجزائرية قبل أن يلتحق بليبيا بعامين.

وقد أفاده اتقانه للغات العربية والتركية والبربرية في القدرة على الاطلاع على الكتب والوثائق والمخطوطات الاسلامية، لهذا فقد تنوع إنتاجه الفكري؛ بحيث ترك لنا جملة من المؤلفات منها:

-كتابه الضخم: **تاريخ مدن بجاية، جيجل، سطيف، بونة، القالة، بوسعادة، برج بوعريريج، عين الدفلة، تبسة، سكيكدة**؛ حيث خص كل مدينة بجزء خاص.

- **الحوليات الليبية.**
- **ترجمة تاريخ العدواني.**
- **تاريخ قبائل عمالة قسنطينة.**
- **منوغرافيا قصر بايات قسنطينة.**
- **تجارة العبيد السودان في جنوب الجزائر.**

– **أشراف المغرب**. حيث تحدث فيه عن تاريخ ملوك المغرب الشرفاء [71].

خاتمة:

وخلاصة القول أنّ المغربَ الأقصى قد أخذ حظه الوافر من المصادر التاريخية الغربية، مثلما هو الشأن مع المصادر المحلية، وهذا ما أماط اللثام عن كثير من المحطات الهامة في تاريخه الحديث. ورغم تنوع هذه المصادر وثراء مادتها، إلا أنّ الباحثَ يجب أن يتنبه إلى أنها تعبر عن نظرة الآخر إلى المغرب. وإن كانت هذه المصادر تعتبر من الوثائق التي لا غنى عنها في التاريخ المغربي الحديث، إلا أنه يجب أن تؤخذ بحذر ولا بد من مقارنتها بالمصادر المحلية لتحري المصداقية والمطابقة للواقع.

❖ هوامش البحث

(1) معناها التزام الكاتب بفكرة أو مذهب أو توجه سياسي معين، والانتصار له وتسخير كتاباته وأدبه للدعوة إليه.

(2) ليفي بروفنصال: مؤرخو الشرفاء، تع : عبد القادر الخلاّدي، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة و النشر، الرباط، 1397/ 1977، ص18.

(3) M. Haofer: **Nouvelle Biographie Générale**, 46 Tomes, Fermin Dido frères fils et C^{ie} Editeurs, Paris, 1860, T31, p432.

(4) Jean Gay: **Bibliographie des ouvrages relatives à l'Afrique et à l'Arabie**, chez maisonneuve et C^{ie}, Paris, 1875, p24.

(5) Guy Turbet-Delof: **Bibliographie Critique du Maghreb dans la litterature** française 1532-1715, S.N.E.D, Alger, 1976, p35.

(6) Jean Gay: op.cit, p34.

(7) M. Haofer: op.cit, T33, p866.

(8) Jean Gay: op.cit, p35.

(9) دييقو دي طوريس: **تاريخ الشرفاء**، تر: محمد حجي ومحمد الأخضر، شركة المدارس للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 1988، ص06.

(10) Jean Gay: op.cit, p90.

(11) Turbet-Delof: op.cit, p162.

(12) M. Haofer: op.cit, T45, p127.

(13) Turbet-Delof: op.cit, p36.

(14) M. Haofer: op.cit, T23, p50.

(15) P.Dan: "**Les Ullistres Captifs**", In, Revue Africaine, A. Jourdan, Libraire-Éditeur, Alger, V27, 1883, p205.

(16) M. Haofer: op.cit, T12, p639.

(17) Jean Gay: op.cit, p87.

(18) M. Haofer: op.cit, T34, p957.

(19) Jean Gay: op.cit, p44.

(20) M. Haofer: op.cit, T41, p329.

(21) Jean Gay: op.cit, p90.

(22) Ibid, p86.

(23) Turbet-Delof: op.cit, p115.

(24) Jean Gay: op.cit, p86.

(25) Turbet-Delof: op.cit, p215.

(26) Jean Gay: op.cit, p87.

(27) M. Haofer: op.cit, T36, p761.

(28) Jean Gay: op.cit, p39.

(29) M. Haofer: op.cit, T40, p94.

(30) Turbet-Delof: op.cit, p250.

(31) Jean Gay: op.cit, p89.

(32) Ibid, p91.

(33) Ibidem .

(34) ينبغي التنبيه إلى أن عائلة بيتي دو لاكروا تتكون من الجد والابن والحفيد، توارثوا كلهم وظيفة ترجمان الملك في البلاط الفرنسي. كما أنهم اهتموا بالتراث الشرقي، حيث قاموا بترجمة العديد من المؤلفات العربية والفارسية والتركية إلى اللغة الفرنسية. وهم: - الجد: بيتي فرانسوا(Petis François)(1622-1695م).

- الابن: بيتي دي لاكروا فرانسوا(Petis de La Croix François)(1653-1713م).

- الحفيد: بيتي دي لاكروا اسكندر(Petis de La Croix Alexandre)(1698-1751م).

(35) M. Haofer: op.cit, T39, p704.

(36) J. Caillé: "Auguste Beaumier", In, Revue Africaine, V96, 1952, p231, note 1.

(37) A. Jal: Dictionnaire critique de biographie et d'histoire, Henri Plan Imprimeur-Editeur, Paris, 1867, p301.

(38) R.P.Pierre Danne: Histoire de Barbarie et de ses corsaires, Pierre Rocolet Imprimeur et Libraire ordinaire de Roi, Paris, 1646, pp224-234.

(39) Jean Gay: op.cit, p86.

(40) M. Haofer: op.cit, T07, p227.

(41) Jean Gay: op.cit, p86.

(42) Ibid, p87.

(43) Turbet-Delof: op.cit, p273.

(44) M. Haofer: op.cit, T10, p188.

(45) Jean Gay: op.cit, p87.

(46) M. Haofer: op.cit, T29, p394.

(47) Jean Gay: op.cit, p43.

(48) Ibid, p45.

(49) Ibid, p88.

(50) يحيى مراد: **معجم أسماء المستشرقين**، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004، ص111.

(51) Jean Gay: op.cit, p39.

(52) هناك من يعتبر القرن التاسع عشر من الفترة المعاصرة وليس الحديثة، وقد ضممته لقرون العصر الحديث وذلك لعدة اعتبارات منها: تشابه الظروف السياسية للمغرب في هذا القرن مع القرون السابقة، وأيضا تشابه كُتاب هذا القرن مع نظرائهم في قرون الفترة الحديثة من حيث الأسلوب ونظرتهم للمغرب، إضافة إلى أنّ أغلبَ مواضيع تلك الكتابات تتحدث عن تاريخ المغرب في العصر الحديث.

(53) Ellie de La Primaudaie: "Commerce et navigation de l'Algérie", In, Revue Algérienne et Coloniale, Juin1860, p473.

(54) Jean Gay: op.cit, p87.

(55) M. Haofer: op.cit, T37, p812.

(56) Jean Gay: op.cit, p91.

(57) M. Haofer: op.cit, T44, p944.

(58) Jean Gay: op.cit, p91.

(59) عمار بن خروف: العلاقات السياسية بين الجزائر والمغرب في القرن10هـ/ 16م، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1427/ 2006، ص8.

(60) نجيب العقيقي: المستشرقون، 3 أجزاء, دار المعارف، القاهرة، 1980، ج1، ص210.

(61) نفسه، ج1، ص222.

(62) يحيى مراد: مرجع سبق ذكره، ص233.

(63) نجيب العقيقي: مرجع سبق ذكره ، ج1، ص249.

(64) ليفي بروفنصال: مرجع سبق ذكره، ص20.

(65) Alain Messaoud: "Renseigner, enseigner. Les interprètes militaires et la constitution d'un premier corpus savant « algérien » (1830-1870)", In, Revue d'histoire du XIXe siècle, N:41, 2010, URL: http://rh19.revues.org/index4049.html. Consulté le 18 juin 2011, 00:15.

(66) نجيب العقيقي: المرجع السابق، ج1، ص202.

(67) J. Caillé: "Auguste Beaumier", In, Revue Africaine, V96, 1952, p231.

(68) شارل فيرو: الحوليات الليبية، تر:محمد عبد القادر الوافي، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1994، ص14.

(69) L. Paysant: "Un président de la Société Historique Algérienne, Ch.Feraud", In, Revue Africaine, 1911,V55, p5.

(70) شارل فيرو: مرجع سبق ذكره، ص15.

(71) L. Paysant: op.cit, p15.

الدراسات النفسية

و التربوية

برنامج مقترح للحد من صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء نظرية جاردنر

الدكتور : فكري لطيف متولي

جامعة شقراء ، المملكة العربية السعودية

الملخص:

يتمثل هدف البحث الرئيس في التعرف على أثر برنامج مقترح للحد من صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء نظرية جاردنر كإحدى نظريات التكوين العقلى. ويتناول أحد الاضطرابات الاكاديمية حيث يتسم الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطرابات بالقصور في العديد من مجالات الحياة عامة والصعوبات الاكاديمية خاصة، وذلك في مرحلة من أهم مراحل النمو الإنسانى . يستخدم البحث المنهج شبه التجريبى مع أفراد العينة. وتشتمل عينة البحث على (5) أطفال من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وقد استخدم البحث برنامج مقترح لأطفال ذوي صعوبات تعلم في الرياضيات واختبار تشخيص لصعوبات التعلم في الرياضيات.

Abstract :

The main objective of this research is to identify the impact of a proposed program to reduce learning difficulties in mathematics in the light of the theory as one of Gardner's theories of mental training. One deals with disorders characterized by Academy where children who suffer from this disorder deficient in many areas of life, public and private, and academic difficulties in the phase of the most important stages of human development. Find used quasi-experimental approach with the sample. And include a sample search on (5) of the children with learning difficulties in mathematics. And use the Find a proposed program for children with learning difficulties in mathematics and a diagnostic test for learning difficulties in mathematics.

مقدمة:

إن نجاح برامج التربية الخاصة يبدو واضحاً فيما تقدمه من برامج خاصة للأطفال الصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك الأطفال المعرضين للخطر At-Risk من ذوي الصعوبات النمائية، إذ أن برامج التعرف والتدخل المبكر للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تؤدي إلى نتائج إيجابية وفروق دالة إحصائياً في مظاهر النمو لديهم. فعندما يتم التعرف على مشكلات الطفل مبكرا فإن الفشل المدرسي المتوقع أن يزداد يمكن منعه أو خفضه. وتعتمد برامج التدخل المبكر للأطفال المعرضين للخطر من ذوي الصعوبات النمائية على الكشف والتعرف عليهم منذ الميلاد وحتى سن الخامسة والتي من المحتمل أن تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية في المدرسة الابتدائية إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها.

إن عملية التعرف المبكر للأطفال المعرضين للخطر تعد مهمة معقدة، فالاختلافات في النمو والنضج شيء طبيعي بالنسبة للأطفال العاديين في سن ما قبل المدرسة، ومثل هذه التغيرات شيء عام، أما بالنسبة لتحديد الفوارق فيما يتعلق بمشكلة التعلم فإنها مؤشر علي أن الطفل في حالة خطر ، ونظراً لان المؤشرات المبكرة للصعوبة التعليمية غالباً ما تكون غير واضحة ، نجد أن مشكلة التعرف المبكر على الأطفال هي مشكلة غاية في الصعوبة.

وتشير الدراسات إلى أن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تنشط حواسه نشاطا كبيرا وتتأثر المدركات الحسية فيدرك الفوارق بين الأشياء المادية من أشكالها وألوانها وأوضاعها وأصواتها وروائحها. ويتعرف على الظواهر الطبيعية ويتأملها ويفكر فيها، كما يزداد دقة ونضج سمعه وتتحسن بشكل ملحوظ حاسة الشم لديه، فيكتسب الكثير من الخبرات العقلية المعرفية التي تزوده بحصيلة من المعلومات فيصبح قادرا على الربط ببين العناصر على أساس العلة والمعلول وتحديد الاتجاهات والموقع والتمييز بين المتشابهات من الأشياء والحروف (Orgkirk,1997, 63).

وإذا كان لكل مرحلة عمرية طبيعتها التي تتمثل في التغيرات النمائية المتوقعة وفي مطالب النمو وشروط الرعاية الواجب تحقيقها، فإن لكل مرحلة صعوباتها المحتملة التي قد يتعرض لها الفرد في مرحلة معينة نتيجة للتناقض أو اختلال التوازن بين طبيعة التغيرات النمائية المتوقعة في تلك المرحلة ومتطلباتها من الرعاية من ناحية والضغوط المفروضة على الطفل من ناحية أخرى (Cicci, 1995, 6).

ويرى جاردنر (Gardner, 1991) أن معرفة الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله على وعي ذاتي بما لديه من قدرات تتصف بالقوة وقدرات تحتاج إلى تدعيم وتحفيز ,ويضيف فاسكو (Fasko, 1992) إلى أن النتائج الأولية الخاصة باستخدام البرامج المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة تشير إلى أنه يمكن تحفيز التلاميذ بصور أكبر ,كما أن ذوي صعوبات التعلم يمكنهم التفوق . أما بون وآخرون (Bowen et al,1997)، فيروا أن فهم المعلمين للذكاءات المتعددة يؤدي إلى تطوير استراتيجيات التعلم الشخصية وممارسة التفكير الإيجابي، واكتشاف الميول، وتنمية تأكيد الذات وذلك من خلال الأنشطة وأثناء تقديم المنهج الدراسي، كما ذكر الشريف وآخرون "أن استخدام البرامج المعتمدة والقائمة على الذكاءات المتعددة في بيئة الفصل يؤدي إلى الاحتفاظ بالمادة المتعلمة نتيجة تركيز المعلم على طرق التدريس التي تدعم فهم الطالب ، وزيادة الاستذكار لديه، وزيادة المناخ الإيجابي داخل حجرة الصف ,وتناقص السلوك التخريبي، وزيادة الدافعية للتعلم، وزيادة تحصيلهم الدراسي وحدوث تعاون بين المتعلمين ".

وإننا حين لا نعمل على الاهتمام بالتعرف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الاحباطات المستمرة والآثار المدمرة للشخصية، وإبعادهم عن اللحاق بأقرانهم وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع. والواقع أن التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم يمثل تحدياً كبيرا للأخصائيين ويجب أن يتم بالنسبة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية أو خلال صفوف المدرسة الابتدائية على الأكثر. حيث يلعب السن

الذي يتم عنده تحديد الصعوبة دوراً بارزا في تحديد نوع الصعوبة، وشدتها، والمشاكل الطبية المصاحبة لها، وذكاء الطفل، واهتمام الوالدين، وكلما كان الكشف والتعرف مبكرا عن صعوبات التعلم قبل دخول الطفل المدرسة الابتدائية، كلما كان التغلب علي الصعوبة أفضل وأيسر، والتقليل من حدة ظهورها مستقبلاً.

أهداف البحث :

يتمثل هدف البحث الرئيسي في التعرف على أثر برنامج مقترح للحد من صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء نظرية جاردنر كاحدى نظريات التكوين العقلي.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

1. تزويد المهتمين بالتربية الخاصة وبذوي صعوبات التعلم بكيفية إعداد البرامج للحد من صعوبات تعلم مادة الرياضيات.
2. العمل على استخدام نظريات التكوين العقلي للاستفادة منها في طرح جديد كبديل عن الأساليب القديمة في تدريس ذوي صعوبات التعلم.
3. وضع مراحل أساسية وفق خصائص ذوي صعوبات التعلم تساهم في عملية تنمية القدرة على فهم الرياضيات لديهم.

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في تناول أحد الاضطرابات الاكاديمية حيث يتسم الأطفال الذين يعانون من هذا الإضطرابات بالقصور في العديد من مجالات الحياة عامة والصعوبات الاكاديمية خاصة وذلك في مرحلة من أهم مراحل النمو الإنساني.

هذا وينصب الاهتمام على طفل ذوي صعوبات التعلم من خلال إستراتيجيات وفنيات إما أن تركز بشكل مباشر على الطفل أو بشكل غير مباشر

على الأسرة ، فسوف يتبنى الباحث التدخل بشكل غير مباشر على الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم في الرياضيات. ومن هنا كان إتجاه الباحث في إستخدام مجموعة من التدخلات مبنية على بعض مفردات نظرية جاردنر من أجل تخفيف حدة تلك الصعوبات في الرياضيات، وتنبثق مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي:

ما أثر برنامج مقترح للحد من صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء نظرية جاردنر؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الآتي :

الأهمية النظرية:

يكتسب البحث أهميتها النظرية في إعداد الإطار النظري ويتم من خلاله إيضاح خصائص ومشكلات أطفال ذوي صعوبات التعلم، والذى يكون بمثابة وسيلة إعانه للقائمين على رعاية الأطفال والعاملين فى المجال ، كما يساعدهم على الألمام بالجانب النظرى في تفعيل نظريات التكوين العقلي .

الأهمية التطبيقية:

تمتد الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الإستفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في إعداد برنامج مقترح للحد من الآثار السلبية لطفل يعاني من صعوبات التعلم في الرياضيات ويقوم في جوهره على الاستفادة من نظرية جاردنر كاحدى نظريات التكوين العقلي .

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم Learning Difficulties :

هو مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في القدرة على حل مسائل الرياضيات من خلال اختبار تشخيصي محكي المرجع على

الرغم من أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، وأحياناً مرتفع جداً ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً وذوي الإعاقات المختلفة.

نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Multiple intelligences theory for Gardner :

تعرف نظرية الذكاءات المتعددة بأنها" نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما، وتركز على العمليات التي يتبعها الموقف ليصل إلى الحل" (كوجك،1997، 354)

وتعتبر نظرية هوارد جاردنر من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس فأنها تكتشف مواطن القوة والضعف عند المتعلم. ويرى جاردنر أن الذكاء عبارة عن تسع قدرات تمثل الذكاء العام عند المتعلم. والذكاء عند جاردنر عبارة عن مجموعة من المهارات تمكن الشخص من حل مشكلاته. وكذلك القدرات التي تمكن الشخص من إنتاج ماله تقديره وقيمته في المجتمع. والقدرة على إضافة معرفة جديدة والذكاء عبارة ليس بعد واحد فقط بل عدة أبعاد. ثم إن كل شخص متميز عن الآخرين. والذكاء يختلف من شخص إلى آخر (وينتر ، 1996، 68).

حدود البحث :

يحدد البحث فى إطار المنهج ، العينة ، الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة وذلك على النحو التالى : -

المنهـج المستخدم :

يستخدم البحث المنهج شبه التجريبى مع أفراد العينة .

العينـــة:

تشتمل عينة البحث على (5) أطفال من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات .

- **أدوات البحث :**

1. برنامج مقترح لأطفال ذوي صعوبات تعلم في الرياضيات (إعداد الباحث)
2. اختبار تشخيص لصعوبات التعلم في الرياضيات (إعداد الباحث)

الاطار النظري والدراسات السابقة :

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً التي استرعت انتباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث ازداد الاهتمام بها اعتباراً من النصف الثاني من القرن العشرين، بيد أن هذا الاهتمام أخذ يتزايد بصورة ملحوظة من عام إلى آخر، علماً بأن هذه المشكلة تشمل عدداً غير قليل من التلاميذ، خاصة أن مشكلاتهم تظهر- في الغالب - في مرحلة الطفولة المتأخرة بعد التحاقهم بالمدرسة، لأنها تظهر في مجال التعليم الأكاديمي بصفة أساسية (الشخص، 2006، 67) .

واهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية، الصحة النفسية، الإرشاد النفسي، الطب النفسي، طب الأطفال، هذا إلى جانب اهتمام أولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية لأطفالهم لمن تقل مستويات تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم في الوقت الذى لا يعانون فيه من أية إعاقات حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء (عكاشة، 2009، 2) .

ويشير كلاً من (Beveridge, 1996,5-6) ، (سليمان، 2000، 164) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية يقابل مصطلح Learning Difficulties والتي ترجع لظروف خاصة بالمنهج ومحتواه، طبيعته، ومستواه، وهذا المصطلح يمثل موضوع اهتمام البحث الحالية في تناولها للصعوبات الأكاديمية المرتبطة بالقراءة.

ويمثل تعريف صعوبات التعلم واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على المشتغلين في هذا المجال، الأمر الذي يرجع لكثرة تخصصات المهتمين بمجال صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية موضع اهتمام البحث. يحدد "سيد عثمان", (1979) التلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات التعلم بأنهم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات أو

أنشطة التعلم المتاحة في حجرة البحث أو خارجها، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى الإتقان الذي يمكن أن يصلوا إليه ويستبعد من هؤلاء التلاميذ المتخلفون عقلياً و المعوقون جسمياً والمصابون بأمراض أو عيوب السمع أو البصر(عثمان، 1979، 29) .

ويعرف "جونسون" Jonson,1981 التلميذ صاحب الصعوبة بأنه " تلميذ ذو ذكاء عادي وليس لديه مشكلات انفعالية واضحة وله بصر وسمع عاديان، ولكنه لا يستطيع إتقان الموضوعات الدراسية الأساسية" (Wilhart & Sandman, 1988, P.179)

ويرى "ريبر"(1985) أنه بالرغم من أن هذه الفئة تتميز بذكاء مرتفع إلا أنها تعاني من صعوبات محددة في التعلم، كالقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (Reber, 1985,396). ويشير" أنور الشرقاوي"، (1987) إلى أننا نجد في مجال التعلم عدداً من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لا هم بالصم ولا بالمكفوفين ولا بالمتخلفين عقلياً، إلا أنهم غير قادرين على التعلم في إطار النظم التعليمية العادية، هذه المجموعة من التلاميذ هي التي توصف في الوقت الحاضر تحت ما يعرف بأصحاب الصعوبات الخاصة في التعلم(الشرقاوي, 1987، 4 – 5).

ويعرف "كولجيان وسترنبرج" Kollingian & Sternberg، (1987) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين لديهم عجز في مجال محدد من الوظائف العقلية مثل القراءة والحساب أو التهجي وفوق ذلك فإن لديهم أيضاً ذكاء عاماً متوسطاً أو فوق المتوسط (Kollingian & Sternberg, 1987, 8-17).

ويؤكد "عزيز قنديل" (1990) على أن صعوبات التعلم هي: "عدم مقدرة التلاميذ على فهم و تطبيق ما يقدم لهم من معلومات بشرط ألا يكون لديهم أي معوقات صحية، أو نفسية و يتضمن ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع" (قنديل، 1990، 27).

ويشير "أحمد عواد ومسعد ربيع" (1995) إلى أن ذوو صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط، ويعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في استبيان تشخيص صعوبات التعلم (عواد، وربيع، 1995، 40)

ويري "يعقوب موسى"، (1996) أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن التحصيل المتوقع منهم في مادة دراسية أو أكثر رغم أنهم يتميزون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع جداً، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً (موسى، 1996، ص 96).

كما يعرفها "محمد مصطفى حسنين" (1997) صعوبات التعلم بأنها "عدم قدرة التلاميذ على تذكر أو فهم ما يقدم لهم من مفاهيم، أو استخدامها في حل المشكلات لمادة ما و تعتبر الصعوبة موجودة إذا بلغت نسبة أخطاء التلاميذ على أية مفردة من مفردات الاختبارات التشخيصية لمادة دراسية 25٪ فأكثر" (حسنين، 1997، ص 23).

ويرى "فتحي الزيات"، (1998) أن التلميذ يعتبر من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله أو انجازه الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع وهي مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، أو الفهم السمعي (الزيات، 1998، ص89).

ويعرف "السيد سليمان"، (2000) مصطلح ذوي صعوبات التعلم بأنه " يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، وذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع، والتحصيل

الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة، أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى(سليمان، 2000، ص126) .

ويعرف "محمد جمعة"،(2010) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع في الأداء على اختبار تشخيصي محكي المرجع بالرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع ويستبعد من حالات صعوبات التعلم المعوقون والمتخلفون عقلياً وذوو الإعاقات المتعددة (جمعة،2010، 8-9).

وقد اهتمت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم The National Learning Disabilities , 1986 Joint Committee on بمناقشة الوضع الحالي للطفولة المبكرة وذلك في القانون العام 102-119 لسنة1986، من أجل وضع تعريف لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة، ويمكن للولايات الاعتماد عليه في التعرف، والتخطيط، والتدخل للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد وافق علي هذا التعريف الكونجرس الأمريكي في 1991 من أجل تدعيم خدمات الأطفال الصغار ذوي الصعوبات.و يتضمن القانون وصفاً لأنماط القصور أو التأخر لدي أطفال ما قبل المدرسة، والتي يمكن اعتبارها دلائل مبكرة علي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك في الأبعاد التالية:

- الأداء الوظيفي(الحسي)، ويشمل: الأنظمة السمعية، والبصرية، واللمسية.
- الأداء الحركي، ويشمل: القدرات الحركية الكبيرة والدقيقة.
- القدرات المعرفية، وتشمل: التنظيم الإدراكي، وتشكيل المفهوم، وحل المشكلات
- التواصل، ويشمل : إدراك اللغة، والفهم اللغوي، واستخدام اللغة.

- السلوك، ويشمل: المزاج (الحساسية البالغة) temperament، والانتباه، وضبط الذات، وأنماط التفاعل الاجتماعى.

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في مجال التعرف المبكر علي صعوبات التعلم، أن الأعراض الأساسية للصعوبات التعليمية تتضح من سنوات ما قبل المدرسة، وتبدو هذه الأعراض في تأخر النمو اللغوي والمعرفي، والانتباه، وقد يصاحبها ضعف في التفاعلات الاجتماعية والتواصل، والمهارات الحركية. وصعوبات التعلم النمائية قد توجد في ثلاثة مجالات أساسية : النمو اللغوي، والنمو المعرفي ونمو المهارات البصرية – الحركية. وقد يظهر الأطفال في سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تبايناً في النمو بين هذه المجالات الثلاثة. فعلى سبيل المثال قد يتأخر الطفل في النمو اللغوي ولكن أداءه ينمو بشكل عادي في المجالات المعرفية والبصرية – الحركية وكذلك قد نجد لدى أحد الأطفال تباعدا داخل أحد هذه المجالات الثلاثة. ويتمثل أحد المؤشرات الأساسية لصعوبة التعلم النمائية في الكشف عن التباين في أداء الطفل سواء كان التباين بين المجالات الثلاثة أو داخل كل مجال على حده (Mark, 1997, 85).

إن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءا عظيما من طاقاته العقلية والانفعالية. وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي. ويكون أميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات. أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، وربما العالي. ومن ثم فإنه يكون أكثر وعيا بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعارا بانعكاسات ذلك على البيت. وهذا الوعي يولد لديه أنواعا من التوترات النفسية والاحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي. وانعكاسات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت.

قدم هذه النظرية هاورد جاردنر عام 1983 ويدل أسم النظرية وعنوان الكتاب على أن هذه النظرية سارت على درب النظريات المتعددة العوامل مثل نظرية ثرستون 1938 وكاتل 1979 ، غير أن جاردنر بعيد عن النظرة التقليدية للذكاء حين يقول أن الكفاءة العقلية الإنسانية ينبغي أن تتضمن مجموعة من مهارات حل المشكلة – مما يمكن الفرد من حل مشكلات حقيقية أو صعوبات يقابلها وحين يكون ذلك ملائماً أن يخلق منتجاً فعالاً– وينبغي أيضاً أن يتضمن إمكانية العثور على مشكلات وحلها حلاً مبتكراً وبالتالي يضع أساس اكتساب معرفة جديدة، وهذه المهارات ينبغي أن تشمل سلسلة كاملة من أنواع القدرات التي تقدرها الثقافات الإنسانية، والتأكيد هنا ينصرف إلى العثور على المشكلات غير الشائعة أو المشتركة ولكن توجه جاردنر لا يمثل ابتعاداً عن وجهات النظر التقليدي(وينتر ، 1996، 95).

وأقترح جاردنر الأنواع المستقلة من الذكاء وهي الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني والذكاء الجسمي الحركي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي. ونحن في بحثنا نعني هنا بالذكاء المنطقي الرياضي والذي يتضمن ويتطلب استخدام العلاقات المجردة وتقديرها، وتدعم بحوث بياجيه تطوره، ويبدأ الاستدلال المجرد في عملية استكشاف الأشياء أو ارتيادها، ويتقدم إلىتناول الأشياء، وإدراك الأفعال التي يمكن القيام بها وإجراؤها وتكوين القضايا والمقترحات التي تتعلق بالأفعال الحقيقية والممكنة والعلاقات بينهما ثم يتقدم إلى إدراك العلاقات في غيبة الفعل أو الأشياء والموضوعات وهذا التفكير المجرد.

والشواهد الدالة على الاستقلال الذاتي النسبي للذكاء المنطقي الرياضي تجيء من ظهوره منعزلاً عند بعض المعتوهين النابغين الذين يستطيعون القيام بعمليات رياضية معقدة في غيبة القدرات الأخرى ومنها حالة هنري ماندو الذي استطاع إخبار من يقابله عن أعمارهم بالثواني.

ويتمثل هذا النوع من الذكاء على نحو واضح عند علماء الرياضيات ومبرمجي الكمبيوتر والمحللين الماليين، والمحاسبين والمهندسين والعلماء، ويظهر في الاستدلالات الفائقة في فيزياء الطاقة، أو في البيولوجيا ويتطلب الحساب والجبر والمنطق الرمزي (وينتر، 1996، 112).

الدراسات السابقة :

يشير عادل عبد الله (2005) أن الواقع يشهد أنه توجد منذ مرحلة الروضة بعض السلوكيات التي تنبىء باحتمال تعرض الطفل الى صعوبات تعلم مستقبلاً ، وهي ما يعرف بالمؤشرات الدالة عليها، وتعرف بأنها تلك السلوكيات التي تسبق المهارات الأكاديمية المختلفة والتي تعد ضرورية لاكتساب الطفل لها، ويأتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي في مقدمتها0 وفي دراسة (أحمد عواد، 1994)، والتي أجريت بهدف التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك لدى عينة من الأطفال بلغ قوامها (478) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين 5 إلى 6 سنة، بمتوسط قدره (5.2) سنة. أسفرت النتائج أن (5.86٪) من أفراد العينة يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وكانت الصعوبات المعرفية أكثر أنماط الصعوبات شيوعا لدى الأطفال وكانت نسبتها (12,34٪)، ثم الصعوبات اللغوية ونسبتها (8,37٪)، وأخيراً الصعوبات البصرية – الحركية ونسبتها (7,95٪)، كما كانت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (6,2٪) أعلى من نسبة الإناث (5,45٪) في جميع أنماط الصعوبات النمائية.

وفي الدراسة التي أجرتها منيرة إبراهيم (1999) أمكن استخدام بطارية للكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر At- Risk في مرحلة الروضة، والذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن الاعتماد علي الأداة في التعرف علي ذوي صعوبات التعلم قبل دخولهم المدرسة، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات العمرية المختلفة في جوانب: النمو المعرفي/ اللغوي، والنمو الحركي، ومسح السلوك، والاعتماد علي النفس/ الاجتماعي.وقد كانت الفروق في معظم جوانب

النمو بما فيها النطق لصالح أطفال المستوي الثاني في الروضة، بينما لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في جوانب النمو.

وتشير ليرنر (1993) Lerner بأنه علي المستوي الدولي فإن 3.5٪ من أطفال الشعوب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3: 5 سنوات يتلقون خدمات التربية الخاصة المبكرة في المدارس. ويتراوح المعدل ما بين 1,4٪:6,4٪ من منطقة إلى منطقة أخرى. ويمثل الأطفال في سن خمس سنوات أكثر من نصف من يتلقون خدمات ما قبل المدرسة. وتشير إلى أن أعداد الأطفال المعرضين للخطر ويتلقون خدمات التربية الخاصة في زيادة مستمر تدريجيا.

وهدفت دراسة فان لوي (1999)Van Luit إلى قياس فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم عمليتي الضرب والقسمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار تحصيلي لمشكلات رياضية تتطلب عمليتي الضرب والقسمة، وقد طبق على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددهم (114) تلميذاً وتلميذة، واعتبر التلميذ الحاصل على أقل من (50٪) من الدرجة من ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغ عددهم (60) تلميذاً وتلميذة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما: المجموعة الأولى (تجريبية) وعددهم (30) تلميذاً وتلميذة درسوا ببرنامج أنشطة مقترح اعتمد على أنشطة توجيهية للتلاميذ لتحديد المهام وفرض الفروض وفحص الحلول والتعميم، أما المجموعة الثانية (الضابطة) وعددهم (30) تلميذاً وتلميذة، درسوا مشكلات لفظية خاصة بالقسمة والضرب بالطريقة التقليدية. وأعد تطبيق الاختبار التحصيلي على تلاميذ مجموعتي الدراسة بعدياً. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها تفوق التلاميذ الذين درسوا ببرنامج الأنشطة المقترح عن التلاميذ الذين درسوا البرنامج التقليدي في صعوبات تعلم الرياضيات.

ودراسة مونتاجيو وآخرون (2000) Montague, Warger and Morgan هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي من أجل تدريس كيفية حل المسائل اللفظية للتلاميذ ذوي الصعوبة في حل هذه المسائل من خلال

اكتساب وتطبيق العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، وتضمنت الدراسة عينة قوامها (5) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثامن، واستخدمت الدراسة أدوات منها: اختبار في الرياضيات , البرنامج التعليمي ويتضمن الأساليب التدريسية الأساسية الأربعة (تقييم حل المسألة – التدريس الواضح لعمليات حل المسألة والاستراتيجيات – عملية النمذجه – التغذية الراجعة للأداء) ، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

- تعود التلميذ على أسلوب حل المسألة اللفظية وأصبح من السهل تعلم حلها.
- أصبح التلاميذ ذوي الصعوبة أكثر مهارة وكفاءة في حل المسألة وقضاء وقت بسيط جداً في حل المسائل الرياضية العادية.
- اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى المثابرة (المواظبة) على حل المسائل اللفظية الأكثر صعوبة.
- ازداد تقدمهم اللغوي وثقتهم المتزايدة بأنفسهم وأصبحوا أكثر إثارة حيث أن معظمهم أحبوا التحدي واستمتعوا بحل المسائل اللفظية الرياضية من خلال تعلمهم أسلوب حل المسألة وممارسته في مختلف النصوص الرياضية.
- تعلم التلاميذ استراتيجيات التنظيم الذاتي لحل المسألة بشكل فعال وأهمها (التدريس الذاتي – الاستبيان الذاتي – المراقبة الذاتية) .
- ساعدت الاستراتيجيات التلاميذ أن يكتسبوا معرفة إستراتيجية تساعدهم على تنظيم أدائهم بشكل فعال واستخدام الطريقة المناسبة أثناء حل المسألة .

ودراسة شعبان عيسوي (2000) التي هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على دمج بعض مداخل التدريس لعلاج صعوبات تعلم الهندسة بالمرحلة الإعدادية، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار تشخيصي في وحدات (هندسة المثلث، التحويلات الهندسية، هندسة الدائرة) وذلك على عينة بلغ قوامها (1050) تلميذاً بالمرحلة الإعدادية بعمان، وتم اعتبار الجزئية التي يخفق فيها (40٪) فأكثر من العينة بمثابة موضع للصعوبة، التلميذ الذي يحصل على أقل

من (40٪) من الدرجة الكلية للاختبار من ذوي صعوبات التعلم، كما طبق استبيان لتحديد أسباب تلك الصعوبة في ستة جوانب (المنهج – المعلم – البيئة الصفية – الظروف الأسرية – التلميذ – الخبرة السابقة) على (500) تلميذاً، و(87) معلماً و(10) موجهين. كما تم إعداد برنامج في وحدة التحويلات الهندسية باعتبارها أكثر الوحدات صعوبة، واعتمد البرنامج على عدة مداخل تدريسية هي (المدخل العملي – مدخل تفريد التعليم – مدخل التشخيص – مدخل تحليل المهام التعليمية – مدخل إعادة التدريس – مدخل حل المشكلات) حسب طبيعة الصعوبة المحددة في الاختبار التشخيصي، وطبق البرنامج متعدد المداخل على (50) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، كما تم إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لوحدة التحويلات، بعد دراسة البرنامج العلاجي. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها تفوق التلاميذ في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في التغلب على صعوبات تعلم الهندسة.

ودراسة " صفاء بحيري (2001) التي تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الجيزة واستخدمت الباحثة بطارية "كوفمان" لتقييم تجهيز المعلومات عند التلاميذ, وكذلك برنامج تدريبي مبرمج باستخدام الحاسب الآلي, وتكونت عينة الدراسة من (27) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات تم تقسيمهم بعد تطبيق بطارية "كوفمان" لتقيم أداء الأطفال إلى: (أ) مجموعة التجهيز المتأني (ن=16) تلميذاً وتلميذة، تم عرض البرنامج عليهم بطريقتين التجهيز المتأني × العرض المتأني) و(التجهيز المتأني × العرض المتتالي)، (ب) مجموعة التجهيز المتتالي (ن=16) تلميذاً وتلميذة تم عرض البرنامج عليهم بطريقتين (التجهيز المتتالي×العرض المتتالي) و(التجهيز المتتالي×العرض المتتالي)، وكذلك طبق على العينة برنامج تدريبي مبرمج باستخدام الحاسب الآلي. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها (فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تحسين

أداء ذوي صعوبات التعلم – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بين مجموعتي الدراسة وذلك لصالح القياس البعدي).

ودراسة أكسين Axin & others, 2002 التي هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين طريقتين لتعليم حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، حيث قامت هذه الدراسة بالمقارنة بين طريقتين تعليميتين لتعليم حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت إلى دراسة التأثيرات المختلفة لأنواع من الاستراتيجيات التعليمية على اكتساب طرق لحل المشكلة الحسابية والاحتفاظ بها وتعميمها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن الطريقتين المتبعتين في هذه الدراسة هي: (1) نموذج يعتمد على تدريس إستراتيجية حل المشكلات بشكل صريح، (2) نموذج يعتمد على تدريس إستراتيجية تعليمية تقليدية، وقد بلغت عينة الدراسة (22) تلميذاً من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم حيث تم إلحاقهم بصورة عشوائية ضمن الطريقتين المقترحتين في هذه الدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها (مجموعة التلاميذ التي اتبعت طريقة حل المشكلات بحل صريح أظهرت تفوقاً ظاهراً في التحصيل مقارنة بمجموعة التلاميذ التي اتبعت الطريقة التقليدية – مجموعة التلاميذ التي اتبعت طريقة حل المشكلات أظهرت تفوقاً واضحاً في تقبل طريقة الحل من مشكله حسابية إلى مشكلة حسابية أخرى لها نفس البنية) .

فروض البحث :

ومن خلال عرض مشكلة البحث والإطار النظري ، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية : –

1. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للأطفال عينة البحث على الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، وذلك لصالح القياس البعدي.

2. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للأطفال عينة البحث على الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات .

منهجية البحث :

- ✓ قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (بملاحق البحث)
- ✓ قام الباحث بتطبيق الاختبار التشخيصي على (20) طفل في المرحلة الابتدائية يتراواح أعمارهم من 7- 10 سنوات .
- ✓ ثم اختار الباحث أقل خمسة أطفال في درجات الاختبار التشخيصي .
- ✓ قام الباحث باعداد وضبط البرنامج التدريبي للحد من صعوبات التعلم في الرياضيات على النحو التالي :

الأسس التى يقوم عليها البرنامج التدريبي:

أسس عامـــة :

- التركيز على تطوير مهارات حل المسائل الحسابية .
- تلبية الاحتياجات الفردية للطفل وتنفيذ ذلك بطريقة منتظمة .
- مراعاة أن يكون التدريب بشكل فردى وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة .
- مراعاة تنويع أساليب التعليم .

أسس نفسية تربوية:

تعتمد الأسس النفسية والتربوية على بعض التدخلات التدريبية لطفل ذوي صعوبات التعلم من خلال حل المسائل الحسابية التي يمكن التدريب عليها في

مواقف مختلفة مضبوطة وتُعمم بعد ذلك في الحياة الاجتماعية من خلال انتقال أثر التدريب .

أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج إلى كونه معتمدا على تدريبات رياضية عامة لتنشيط الحالة الذهنية حسب طبيعة حالة طفل ذوي صعوبات التعلم مع استخدام الدعم المعنوي المتمثل في مشاركة الطفل في مجموعات صغيرة لتفعيل الحافز الفردي.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين القدرة على تجاوز صعوبات حل المسائل الرياضية لدى طفل ذوي صعوبات التعلم من خلال تفعيل الحافز الذهني واستخدام الذكاءات المتعددة لجاردنر لتخطي صعوبات الرياضيات فى عمليه مخططه .

فنيات وأساليب البرنامج :

التعزيز الموجب: Positive Reinforcement

هو فنية من فنيات تعديل السلوك تتلخص فى تقديم إثابة للفرد مثل مديح أو ثناء أو هدايا أو نقود أو السماح له بمزاولة نشاط معين، يتبع أداء السلوك المرغوب فيه مباشرة مثل النجاح في امتحان ما، فترتبط هذه الإجابة بذلك السلوك مما يدعمه ويكرره لدى الفرد، وعليه يقوم أسلوب التعزيز إذا كانت النتائج المترتبة على السلوك إيجابية " تقديم هدية مثلاً " فالمحتمل أن يتكرر هذا السلوك مستقبلاً، ويظهر التعزيز فى صور لفظية وغير لفظية، فالتواصل البصرى والضم لها نفس قوة التأثير اللفظى مثل كلمات الثناء والاستحسان وغيرها، ويستخدم أيضاً لتغيير سلوك خاطئ وذلك عن طريق تعزيز السلوك المضاد

الواجبات المنزلية: Home Works

وتقوم على فكرة تكليف العميل بأداء بعض الواجبات المنزلية فى ختام كل جلسة بهدف نقل أثر المهارات التى تعلمها العميل فى الجلسة إلى المواقف الفعلية فى الحياة .

كيفية تنفيذ البرنامج :

- يقوم البرنامج على ستة جلسات تدريبية ، تشتمل الجلسة على تدعيم وتحفيز مهارة رياضية ، ويمكن اعادة الجلسة أكثر من مرة حتى الوصول إلى المستوى المطلوب مع الطفل الذي يعاني من الصعوبة في فهم واستيعاب الرياضيات بتنشيط مناحي الذكاءات المختلفة لدية في ضوء نظرية جاردنر.
- أجرى الباحث جلسات تدريب البرنامج المقترح على أطفال العينة . (الجلسات في ملاحق البحث)
- أعاد الباحث الاختبار التشخيصي على العينة بعد الانتهاء من البرنامج ، ثم مرة أخرى بعد المتابعة.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للأطفال عينة البحث على الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك لصالح القياس البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو اختبار ويلكوكسون "W"، ويعرض الجدول التالى نتائج هذا الفرض :

جدول (1)

ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى فى الاختبار Zقيمة التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	Zقيمة	الدلالة
القبلى البعدى	176.36 154.11	الرتب السالبة الرتب الموجبة	3 0.5	11 0.5	011 -,1	01,0

يتضح من جدول (1) أن قيمة (Z) هي - 1,011 وبالتالي الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى فى الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دال عند 0,01 ، وفى اتجاه القياس البعدى. وبالتالى فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للأطفال عينة البحث على الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو اختبار ويلكوكسون W " "، ويعرض الجدول التالى نتائج هذا الفرض :

جدول (2)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى وما بعد المتابعة فى الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في القراءة

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	Zقيمة	الدلالة
البعدى المتابعة	179.21 176.2	رتب سالبة رتب موجبة	2.56 2.22	2.65 6.48	1.48-	غير دالة

يتضح من جدول (2) قيمة (Z) هي -1.48 وبالتالي عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى وما بعد المتابعة فى الاختبار

التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وبالتالى فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

تفسير النتائج :

إن اختلاف أنماط التدريس لأطفال العينة والتي درست بالطرق التقليدية تضمن أساليب تدريس غير تقليدية كاستخدام مناشط ذكاء مختلفة كما أوضحها جاردنر في نظريته الذكاءات المتعددة ، والتعلم النشط واستخدام التعزيز بأنواعه، وهناك تحسن ملموس وواضح لمستوى أطفال العينة ذوي صعوبات تعلم رياضيات في الاختبار التشخيصي بعد تطبيق البرنامج، كما لوحظ شعور أطفال العينة بالمتعة والتشويق والرضا وارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لديهم لخضوعهم للبرنامج الذي أدى لتخلصهم من صعوبات تعلم الرياضيات، وهذا يؤكد مدى فاعلية البرنامج التدريبي وتأثيره على أطفال العينة بعدياً، مما يدل على صحة فروض الدراسة.

ويهتم الباحث الحالى بنتائج الدراسات التى اهتمت بتقديم برامج علاجية أو تدريبية أو لذوى صعوبات التعلم، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من عادل عبد الله (2005) وفي دراسة (أحمد عواد، 1994)، ودراسة شعبان عيسوي (2000) ، فان لوي (Van Luit, (1999 ، مونتجو (Montague, (2006 ، شعبان عيسوي، (2000) ، صفاء بحيري، (2001) ، ويرى الباحث أنه لا ينبغي أن تتفق الدراسات السابقة في نتائجها والدراسة الحالية وذلك لأن هناك أسباباً عديدة قد ترجع هذا التباين إلى: اختلاف العينات من حيث الحجم والعمر الزمني، اختلاف أدوات الدراسة، اختلاف المادة الدراسية، اختلاف الإطار الفلسفي والنظري وراء البحث، اختلاف الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة نتائج البحث.

ويتضح من نتائج التحليل الإحصائي فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على استخدام الذكاءات المتعددة في رفع مستوى التحصيل والتفكير لدى

الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بين نتائج الطلاب في اختبار التحصيل القبلي والبعدي، حيث كان متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي وكذلك فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التطبيق التتبعي، مما يعني أن بقاء أثر التعلم كان أفضل لدى الطلاب بعد تطبيق البرنامج المقترح، وفي ذلك إشارة إلى تفوق أساليب وأنشطة التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على طريقة التدريس التقليدية ,خاصة وأن الطلاب اعتمدوا على تحصيلهم من أنشطة التعليم والتعلم القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ولم يتم الاستعداد للاختبار بشكل مباشر.

ويرى الباحث أنه لا ينبغي أن تتفق الدراسات السابقة في نتائجها والدراسة الحالية وذلك لأن هناك أسباباً عديدة قد ترجع هذا التباين إلى اختلاف العينات من حيث الحجم والعمر الزمني، اختلاف أدوات الدراسة، اختلاف المادة الدراسية، اختلاف الإطار الفلسفي والنظري وراء البحث، اختلاف الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة نتائج البحث.

❖ المراجع

(1) إبراهيم ، منيرة خالد (1999): **التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي، البحرين.

(2) ينتر ، آرثر (1996). بناء القدرات الدماغية : **أحدث الطرق المبتكرة لحماية وتحديد الطرق الكامنة في الدماغ** ؛ ترجمة كمال قطماوي؛ مراجعة محي الدين خطيب سلقيني . سوريا : دار الحوار.

(3) بحيري ، صفاء محمد (2001): "**أثر برنامج تدريبي لذوى صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(4) جمعة ، محمد السيد محمد (2010): "**مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة المكتوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

(5) حسنين ، محمد مصطفي (1997): **بعض الصعوبات التي تواجه طلاب المرحة الثانوية الأزهرية عند دراستهم لمقرر الاستاتيكا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

(6) الخطيب، جمال الدين محمد(1995): **الكشف المبكر عن الاعاقة**، الشارقة: مدينة الشارقة للخدمات الانسانية0

(7) الزيات، فتحي مصطفى (1998): **صعوبات التعلم**: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

(8) سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (2000): **صعوبات التعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

(9) الشرقاوي، أنور محمد (1987): "**التعلم نظريات وتطبيقات**"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الرابعة.

(10) الشخص، عبد العزيز السيد (2006): "**الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم**"، القاهرة، مكتبة الفتح.

(11) عواد، أحمد أحمد (1995): **التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية**، المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 26-29 مارس 1994، ص ص (304: 342)0

(12) عبد الله، عادل (2005): الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم0 مجلة رعاية وتنمية الطفولة – جامعة المنصورة، المجلد الأول، العدد الرابع0

(13) عبد الرحيم، فتحي السيد (1990): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، الكويت، دار القلم.

(14) عثمان، سيد أحمد (1979): **صعوبات التعلم**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

(15) عكاشة، صبري سيد أحمد (2009): "**فاعلية برنامج كورت لتنمية التفكير الابتكاري في علاج بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(16) عيسوي، شعبان حنفي (2000): "**صعوبات الهندسة لدى تلاميذ الصف الثالث لإعدادي وأثر دمج بعض مداخل التدريس لعلاجها**"، مجلة كلية التربية بالمنيا، المجلد (4)، العدد (1) ص 149 – 209.

(17) قنديل، عزيز (1990): **دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة التربية ببنها، العدد الأول، جامعة الزقازيق، ص ص 129-146.

(18) كيرك وكالفانت (1988): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)،الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

(19) كوجك، كوثر (1187): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب.

(20) موسى، فاروق عبد الفتاح (1981): **اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

(21) Axin, Y. & others (2002). **A comparison of two Instructional Apaches Mathematical Word Problem Solving by Student with Learni Problem Purdue** University, Dis. Abs, Int., ED473061.

(22) Bergert, S. (2000). **The warning signs of learning disabilities**. ERIC Clearinghous on Disabilities and Gifted Education .http:// ericec.

(23) Beveridge, S. (1996). **"Spotlight on Special Education Needs**, Learning Disabilities", English, NASEN Enterprises Ltd.

(24) Bowen, J.; Huwkins, M. & King, c. (1997). Square Pegs: **Building success in school life through MI,** Educational Resources Information Center, ED 422064.

(25) Kollingian, J. & Sternberg (1987). "**Intelligence, Information Processing, and Specific" Learning Disabilities"**, Atria chic Synthesis, Journal of Learning Disabilities. Vol. (20), No. (1), Pp.8-17.

(26) Fasko, Daniel (1992). **Individual differences and Multiple Intelligences. Annual Meeting of the Mid-south educational Research Association**, November, pp11-13.

(27) Gardner, Howard (1991). **Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21 st Centur**y, New York: Basic books

(28) Orgkirk, Gallagher & Anastasiou (1997). **Educating exceptional children**. (8th.Ed). New York: Houghton Mifflin Company.

(29) Lerner ,J. (1993). **Learning disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching strategies.6 th. Ed.).** Boston: Houghton Mifflin Company.

(30) Montague, M.; Warger, C. and Morgan, T. (2000)." **Solve It: Strategy instruction to improve** mathematical problem solving ". Learning Disabilities Research & Practice, **Lawrence Erlbaum Associates**, Inc, Vol.(15), No.(2), Pp.110-116 .

(31) Mercer, C. D. (1997). **Student with learning disabilities**. (5th.) new Jersey: Prentic Hall, Inc.

(32) Mark, L & .Batshaw, M. (1997). **Children with disabilities**. (4th .Ed.). Baltimore: Paul. H. Books Publishing Co, Inc

(33) National Center for Learning Disabilities Inc (NCLD) (2000). **Information about learning disabilitie**s. http://A:/info-ld.html.

(34) National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). **Learning disabilities and the preschool child**. Asha, 35-38.

(35) Cicci, R. (1995). What is wrong with me? **Learning disabilities at home and school. New York Press**

(36) Reber, Arther (1985): "**The Penguin Dictionary Psychology Viking Press**", New York.

(37) Vanluit, J. (1999): "**Teaching Mathematics Thinking to Children with Special Needs",** In Ruth, M. (2001) . "Teaching Learners with Mild Disabilities", United State, Wadsworth, 2nd Edition, pp. 241-257.

(38) Wilhart, T. & Sandman. C.A (1988). **Performance of No - Disabled Adults and Adults with Learning Disabilities on a Computerized Multiphase Cognitive Memory Datary**, Journal of Learning Disabilities .Vol. (21), No.(3), Pp. 179 – 185.

علاقة استراتيجيات مواجهة الضغط بدرجة الاكتئاب

الدكتور : بديعة واكلي

جامعة سطيف2 ، الجزائر

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة التى تربط بين استراتيجيات مواجهة الضغط و درجة الاكتئاب، و استخدمت الباحثة استبانة لقياس استراتيجيات المواجهة و أخرى لقياس و تشخيص الاكتئاب. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجة الاكتئاب و استعمال استراتيجية المواجهة الفعالة، و استراتيجية حل المشكل، و كذى استراتيجية البحث عن السند الاجتماعى، كما أسفرت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة الاكتئاب و استعمال استراتيجية التجنب، و استراتيجية الانفعال عند مواجهة الضغوط.

Résumé :

Le but de cette recherche est d'étudier les types de stratégies d'ajustement utilisées par les dépressifs ainsi que la corrélation entre ces stratégies et la sévérité de la dépression. Pour déterminer les stratégies d'ajustement utilisées et mesurer la dépression, le chercheur a eu recours à deux questionnaires élaborés à cet effet.

Les résultats de cette étude montre qu'il y a une corrélation négative entre la sévérité de la dépression et l'utilisation de la stratégie d'ajustement efficace ainsi que la stratégie de résolution de problème et la stratégie de la recherche du soutien social, d'autre part cette étude a révélé l'existance d'une corrélation positive entre la sévérité de la dépression et l'utilisation de la stratégie d'évitement et de l'émotion.

مقدمة:

تعد اضطرابات الوجدان (المزاجية) من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا، و هي مسئولة عن كثير من المعاناة والآلام النفسية و يكفي القول أن50% - 70% من محاولات الانتحار الناجحة بين المجموع العام سببها الاكتئاب. و يتوقع الأخصائيون و العياديون تزايد عدد المصابين بهذا المرض في المستقبل، فحسب المنظمة العالمية للصحة (OMS) يوجد مائة مليون مكتئب في العالم على امتداد سنة واحدة [1] .

و يمكن فهم مدى شيوع هذا الاضطراب و كيفية انتشاره من خلال العوامل المختلفة التي تتسبب في ظهوره إذ اتفقت غالبية الدراسات على إيجابية العلاقة بين ضغوط الحياة و الاكتئاب أمثال دراسة شارما Sharma (2003) التي توصلت إلى أن الضغوط الدائمة و المستمرة بشكل تطوري يمكنها أن تحدث الإصابة بالاكتئاب.

و بينت الكثير من الدراسات أمثال دراسة جانيت و موريس Morris & Janet (1984) أن هناك علاقة إيجابية دالة بين أحداث الحياة السلبية و الاكتئاب، أما سيجارد Sigurd (1981) فتوصل في دراسته إلى وجود ارتباطا دالا احصائيا و موجبا بين أحداث الحياة الضاغطة و الاكتئاب العصابي [2] .

يتضح مما سبق أن الضغوط مسئولة عن نشوء مجموعة من الاضطرابات منها النفسية و العقلية، لكن يمكن للفرد أن يسأل لماذا بعض الأشخاص يعيشون تحت ظل نفس الضغوط لكنهم يحتفظون بصحتهم الجسدية و النفسية و يحققون ذواتهم ولا يمرضون؟

مثل هذا التساؤل يفتح المجال لوجود فروق فردية و متغيرات نفسية اجتماعية تدعم قدرة الفرد على المواجهة الفعالة للضغوط و الاستمرار في الحياة بسلامة و أمان. و يؤكد كين و سميث Cain & Smith (1994) بأن الأحداث الحياتية لا تسمح بالتنبؤ بالاضطرابات التي سيعاني منها الأفراد، ذلك

لأن الاستجابة الوجدانية لضغط نفسي لا ترتبط بحدث معين و إنما ترتبط بفرد ما. لذلك فهناك أشخاص يستجيبون للضغط بالشعور بإحساسات مزعجة أو الإصابة بالمرض، في حين هناك الكثير منهم يجتازون أزمات في حياتهم و ضغوط و يتمتعون بصحة جيدة.

و في هذا الصدد، أشارت كوبازا Kobasa (1979) نقلا عن يوسف (2000) إلى أن بعض الأفراد الذين تعرضوا لقدر أكبر من أحداث الحياة دون أن يصابوا بمترتباتها الضارة (المرض على سبيل المثال)، يمكن تمييزهم عن الآخرين من خلال مجموعة من السمات، و أساليب المواجهة تجعل منهم نمطا مقاوما للضغوط [(3)].

فهناك ارتباط بين أساليب مواجهة الضغوط و التوافق و الصحة النفسية و الجسدية، لذلك يظهر من المهم لفهم أثر الضغوط النفسية على الصحة، الاهتمام بالعوامل الوسيطة التي تمثل حسب العديد من الباحثين سيرورات للتوافق لأنها تعمل على التخفيف من وطأة الموقف الضاغط على الفرد أو تزيد من شدته و تفاقمه.

فالأفراد ليسوا دائما ضحايا مستسلمين و سلبيين للمواقف الضاغطة التي يواجهونها فهم عادة يحاولون تخفيف الضغوط بواسطة التفكير و الشعور أو السلوك بطرق محددة و بمعنى آخر مواجهتها. و ما يجعل موضوع طرق مواجهة الضغط موضوعا هاما لعلماء النفس هو أن الأفراد يواجهون الضغوط بطرق متنوعة، بعضها فعالا ناجحا و البعض الآخر غير ذلك، و عندما يخفقون في استعادة حالة التوازن يبقون تحت رحمة الضغط و التوتر فتظهر عندهم اضطرابات و تناذرات مرضية متنوعة [(4)] .

و يرى لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman، أنه إذا كان الضغط النفسي مظهرا محتوما في أوضاع الفرد و من المعتذر عليه اجتنابه، فإن أسلوب المواجهة هو الذي يضع فرقا في محصلة التكيف، و يضيف فريدنبرج

Frydenberg (1999) بأن الصحة و الحالة الجيدة رهن الطريقة التي نتعامل أو نواجه بها الضغط النفسي. إذن لا يمكن أن نتحدث عن الضغوط دون أن نتحدث عن أساليب مواجهتها، لأن فهم طبيعة و آثار الضغوط ترتبط دوما بأساليب التغلب عليها.

و يضيف كل من لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman (1988) بأن الطريقة التي يواجه بها الفرد الضغط هي التي تؤثر على صحتهم النفسية و الجسدية و ليس الضغط بحد ذاته. إذ تعتبر استراتيجيات المواجهة من العوامل الوسيطة بين أثر الضغوط و النتيجة التكيفية للفرد و بالتالي صحته النفسية و الجسدية، و تضم المعارف و السلوكات التي يستعملها الفرد لتقييم وتقليص الضغط و تعديل أو خفض التوتر الذي يصاحبه [5].

فالكيفية التي يتوافق بها الفرد مع ضغوط الحياة و مشكلاتها و كيف يواجهها و يتعامل معها تعكس إلى حد ما تأثره بالضغوط و انعكاس ذلك على حالته الصحية، فهناك أساليب مواجهة إيجابية بناءة تتوجه مباشرة نحو حل الموقف الضاغط [6] .

و استنتج لازاروس Lazarus بأن الغضب، القلق، و الاكتئاب هي نتيجة لفشل أساليب مواجهة الضغوط، ففشل الأساليب الفردية لمواجهة المواقف الضاغطة تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات الجسمية و النفسية.

كما تبين من دراسة بمبرديي Bambardier و آخرون (1990) وكتسوامو Koutsoimou وآخرون (1996) أن استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال ترتبط بالاضطرابات النفسية و التوافق السيئ مع المشكلات.

و أسفرت دراسة كل من موس و هولاهان Moos et Holahan إلى وجود ارتباط سلبي بين مواجهة التجنب و التوافق النفسي و يضيف أتكنسن Atkinson و آخرون (1990) بأن كل أشكال السلوك المضطرب هي نتيجة للمواجهة غير الناجحة و كذلك الحال بالنسبة لسوء التوافق بين الفرد و بيئته و

خاصة البيئة الاجتماعية [7]. و على حسب تصريح لازاروس Lazarus (1993) فإن فائدة أي نوع من أساليب المواجهة يرتبط بنوع الموقف الضاغط و نمط الشخصية المعرضة للضغط.

مما سبق ذكره يمكن اعتبار مواجهة الضغط النفسي طريقة أو محاولة من الفرد للتوافق مع الموقف الضاغط، هذه المحاولة إما تكون فاعلة و بالتالي تخفف من آثار الضغط النفسي، و إما أن تكون غير فاعلة فتساهم في تفاقم الضغط النفسي مما يؤثر سلبا على صحة الفرد. كما تشير النتائج التي انتهت إليها الدراسات السابقة إلى أهمية استراتيجيات المواجهة في عمليات التوافق مع ضغوط الحياة، بالإضافة إلى دورها في الحفاظ على الصحة أو الإصابة بالمرض.

و من هنا جاء البحث الحالي لدراسة مميزات استراتيجيات المواجهة التي يستعملها المكتئبون عند مواجهتهم للضغوط النفسية و كذا البحث في علاقة استراتيجيات المواجهة بشدة الاكتئاب.

في ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

* هل هناك ارتباط دال بين شدة الاكتئاب واستراتيجيات المواجهة التي يستعملها المكتئبون؟

فرضيات البحث:

*** الفرضية العامة:**

- هناك علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات المواجهة و شدة الاكتئاب.

* الفرضيات الجزئية:

1- هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين استراتيجية المواجهة الفعالة و درجة الاكتئاب

2 - هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين استراتيجية حل المشكل و درجة الاكتئاب.

3 – هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي و درجة الاكتئاب.

4 – هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين استراتيجية التجنب و درجة الاكتئاب.

5 – هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن النقاط البحثية الآتية:

1- فحص دور استراتيجيات المواجهة كمتغير معدل للعلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة، و مخفف لوقع الأحداث الضاغطة على صحة الفرد، و بالتالي الكشف عن الاختلافات في أساليب المواجهة التي يوظفها المرضى(المكتئبون)

2- الكشف عن العلاقة بين درجة الاكتئاب و استراتيجيات المواجهة المستعملة من طرف المكتئبين.

3- الكشف عن استراتيجيات المواجهة الأكثر استعمالا لدى المكتئبين.

أهمية البحث

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- تفسير التأثير المتبادل بين الضغوط النفسية و استراتيجيات المواجهة، و انعكاس ذلك على الصحة و المرض (الاكتئاب).

2- الكشف عن استراتيجيات المواجهة التي تلعب دور الوسيط بين الضغط و انعكاساته الصحية و المرضية عموما و بالاكتئاب خصوصا، و عليه فإن التحكم في هذه الإستراتيجيات يسمح بالحفاظ على الصحة النفسية و العقلية للفرد، و الوقاية من الاضطراب و المرض النفسي و العقلي. و يتحقق ذلك من خلال اقتراح بعض الإجراءات الوقائية المرتبطة بالتوظيف الفعال لبعض استراتيجيات

المواجهة، للحفاظ على الصحة، و بعض التدخلات العلاجية و التكفل النفسي بالمكتئبين و ذلك بتعليمهم و تدريبهم على استعمال استراتيجيات مواجهة فعالة بدلا من تلك التي اعتادوا استعمالها، و بالتالي مساعدة الفرد على تحقيق التوافق خلال تعرضه للضغط في أفضل صورة، و ذلك بغرض تحديد أفضل الإستراتيجيات و أكثرها فعالية أمام المواقف الضاغطة المختلفة التي تواجه الفرد في حياته اليومية.

تحديد مفاهيم البحث:

1- مفهوم الضغط النفسي:

إنه مجموع المصادر الداخلية و الخارجية الضاغطة التي يتعرض لها الفر د في حياته و ينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للموقف، فهو يعتبر نتيجة لتفاعل الفرد بالبيئة حيث ينشأ عندما يقدر الفرد الوضعية بأنها مهددة،

و تتجاوز موارده الشخصية و إمكانياته، و أنه لا يملك استجابة مواجهة ملائمة و فاعلة مباشرة عندها يختبر تغيرات فيزيولوجية و انفعالات و تغيرات في الأنماط السلوكية التي تهدد صحته.

2- مفهوم الاكتئاب:

يعرفه **بيك Beck 1987** بأنه " أحد الاضطرابات الوجدانية التي تتسم بحالة من الحزن الشديد، و فقدان الحب و كراهية الذات، و الشعور بالتعاسة، و فقدان الأمل، و عدم القيمة، و نقص النشاط، و الاضطراب المعرفي متمثلا في النظرة السلبية للذات, و انخفاض تقديرها و تشويه المدركات و تحريف الذاكرة و توقع الفشل في كل محاولة, و نقص الفعالية العقلية " [8] .

و يمثل الاكتئاب إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في المقياس المستعمل في البحث .

3- مفهوم استراتيجيات المواجهة:

هي مجموعة من المجهودات المعرفية و السلوكية التي يوظفها الفرد بهدف التعامل و إدارة الطلب الناتج من التفاعل فرد – بيئة و ذلك من خلال تقليص، و ضبط، و تحمل، و خفض، و إنقاص من الضيق النفسي و الموقف الذي يقدره الفرد بأنه ضاغط و مهدد و يتجاوز إمكانياته و قدراته الفردية، فالمواجهة هي استجابة للضغوط الخارجية و الداخلية بهدف تقليص أثارها على صحة الفرد النفسية و الجسدية.

و تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من درجات يحصل عليها الفرد على استبيان استراتيجيات المواجهة المستعمل في هذا البحث.

*** منهج البحث و تصميمه:**

يهتم البحث الحالي بمحاولة الكشف عن استراتيجيات المواجهة التي يستعملها المكتئبون و دراسة علاقة هذه الأساليب بشدة الاكتئاب، و بالتالي فقد لجأنا إلى المقارنة و بحث العلاقات، و بذلك استعملنا المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا [9] .

و تتبع هذه الدراسة خطوات المنهج الوصفي في البحث، و الذي يحاول وصف الظاهرة الموجودة و دراسة العلاقة بين المتغيرات المختلفة، و يسير هذا المنهج وفق خطوات علمية محددة تبدأ بتحديد المشكلة المراد بحثها، وتنتهي بالوصول إلى النتائج و تفسيرها و معرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرات [10] .

عينة البحث:

بما أننا نسعى إلى دراسة استراتيجيات المواجهة المستعملة عند المكتئبين و علاقة هذه الاستراتيجيات بشدة الاكتئاب، فإننا اعتمدنا على التصميم الجماعي. لذلك طبقنا مقياس الاكتئاب و استراتيجيات المواجهة اللذان صممتهما الباحثة، على عينة قوامها 84 فرد مكتئب (44 ذكر و 40 أنثى) متوسط أعمارهم 41.44 سنة

طريقة اختيار العينة:

اعتمدنا في بحثنا على الطريقة القصدية في اختيار أفراد العينة كونها الطريقة الأنسب لذلك.

شروط اختيار العينة:

إن الأفراد الذين تطوعوا للإجابة على المقاييس المستعملة في هذه الدراسة، اعتبروا أفرادا لعينة البحث الحالي، و هذا بعد استيفاءهم للشروط التالية:

1- أن يكونوا مصابين باكتئاب مهما كان نوعه

2- أن لا يكون المكتئب في دورة هوس (إذا ما كان مصابا بذهان الهوس و الاكتئاب)

3- أن يشخص هذا الاكتئاب طبيب مختص في الأمراض العقلية والعصبية.

4- أن يتابع العلاج عند أخصائي في الطب العقلي أو النفسي في مستشفى الأمراض العقلية و العصبية –عين عباسة- أو يتابع العلاج في مصلحة استعجالات الطب العقلي و العصبي ببومرشي – سطيف-

5- أن تتراوح أعمارهم بين 21 و 60 سنة.

6 – أن يكونوا من الجنسين.

مكان اختيار العينة: إن اختيار أفراد العينة كان في مستشفى الأمراض العقلية و العصبية بعين عباسة – سطيف – و مصلحة استعجالات الطب العقلي–سطيف-

خصائص العينة: ميزت عينة بحثنا مجموعة من الخصائص و هي على النحو التالي:

من حيث الجنس:

جدول رقم (01) : توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	أفراد العينة	
	العدد	النسبة المئوية
ذكور	44	52.38
إناث	40	47.61
المجموع	84	100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد و نسبة الذكور أعلى نسبيا من الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور 52.38 % مقابل 47.61 % من الإناث.

من حيث السن:

جدول رقم (02) : توزيع أفراد العينة حسب السن

الفئة العمرية	أفراد العينة	
	العدد	النسبة المئوية
30-21	14	16.66
40-31	22	26.19
50-41	23	27.38

60-51	25	29.76
المجموع	84	100

يبدو من الجدول أعلاه أن الفئة العمرية التي تعاني من الاكتئاب أكثر هي الفئة العمرية الممتدة ما بين 50-60 سنة بواقع 25 مكتئب و بنسبة مئوية تقدر بـ 29.76 % .

من حيث المستوى التعليمي:

جدول رقم (03) : توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	أفراد العينة	
	العدد	النسبة المئوية
بدون مستوى(أمي)	20	23.80
ابتدائي	22	26.19
متوسط	19	22.61
ثانوي	14	16.66
جامعي	09	10.71
المجموع	84	100

يُظهر الجدول أن معظم أفراد العينة من مستوى تعليمي ابتدائي و هذا ما يمثل 22 فردا نسبتهم المئوية وصلت 29.19 % و تليها مباشرة فئة الأميين بواقع 20 حالة و بنسبة 23.80 % 16.66 % , بينما مثلت الفئة التي تندرج ضمن

المستوى الجامعي المرتبة الأخيرة بعدد بلغ 09 حالات وصلت نسبتها إلى 10.71 %.

من حيث الحالة المدنية: جدول رقم (04) : توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية

الحالة المدنية	أفراد العينة	
	العدد	النسبة المئوية
أعزب/عزباء	27	32.14
متزوج (ة)	47	55.95
مطلق(ة)	08	09.52
أرمل (ة)	02	02.38
المجموع	84	100

يبدو أن أكبر عدد من أفراد العينة ينتمون إلى فئة المتزوجين بتمثيلهم لعدد وصل 47 حالة تمثل نسبة 55.95 %، تليها نسبة العزاب بواقع 27 حالة و بنسبة 32.14 % , أما نسبة المطلقات فتمثلت في 8 حالات و بنسبة 09.52 %، أما نسبة الأرامل فلم تمثل سوى عدد ضئيل بلغ حالتين و بنسبة 02.38 %.

أدوات البحث: حتى نتحقق من الفروض التي وضعناها اخترنا وسائل القياس التالية:

مقياس الاكتئاب :

و لقد صممته الباحثة بإتباع المراحل التالية:

أ- مرحلة الإطلاع و اختيار بنود المقياس:

اطلعت الباحثة على الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المراجع(DSM-IVR) بالضبط على الفصل الخاص ضطرابات المزاج(Les troubles de l'humeur) ثم قامت بترجمة الأعراض التي حددها هذا الدليل لتشخيص الاكتئاب.

و بعد الإطلاع على بعض المقاييس المتوفرة في التراث النظري و الخاصة بقياس و تشخيص الاكتئاب كمقياس بيك, قامت الباحثة بصياغة عبارات هذا الاستبيان، و من ثم تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- صدق الاستبانة:

للتأكد أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه فعلا، استعملت الباحثة طريقة صدق المحك و الذي يعبر عن مدى فعالية المقياس في التنبؤ بسلوك الفرد في مواقف معينة بالاعتماد على محك خارجي (اختبار آخر صمم لقياس نفس السلوك)، و هو ما يسمى بالصدق التلازمي، الذي يتضمن دراسة العلاقة بين درجات الاختبار و درجات الاختبار المحك الذي يطبق مع الاختبار الأول، من خلال حساب معامل الارتباط. و استعملت الباحثة مقياس بيك للاكتئاب (BDI) كاختبار محك، و هذا لكون مقياس بيك من أوسع الأدوات انتشارا، ليس لقياس شدة الاكتئاب لدى المرضى فحسب، بل أيضا للكشف عن الاكتئاب و بيان معدلات انتشاره لدى الجمهور العام. و تميز مقياس بيك للاكتئاب باتساق داخلي مرتفع يتراوح بين 0.73 إلى 0.95 و يتراوح ثبات الاستقرار بين 0.45 إلى 0.83 لدى عينات سيكاترية و غير سيكاترية [(11)] .

و توصلت الباحثة باستعمال طريقة صدق المحك و ذلك بحساب معامل ارتباط سبيرمن (Spearman) إلى معامل ارتباط قدر بـ 0.68 و الذي يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات الاستبيان الحالي و درجات مقياس بيك للاكتئاب (BDI). و عليه نقول أن معامل صدق استبيان الاكتئاب هو 0.68 و هذا ما يدل على أنه مقياس

صادق. و للتأكد من صدق هذا الاستبيان استعملت الباحثة طريقة الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي قدر بحساب معامل ألفا كرومباخ بـ 0.877 و وجدنا بذلك معامل الصدق الذاتي يساوي 0.936 و هذا ما يؤكد صدق استبيان الاكتئاب.

ج. ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستعمال طريقة التجزئة النصفية و بالضبط طريقة جوتمان العامة للتجزئة النصفية، التي تصلح لحساب الثبات عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار كما تصلح لحساب هذا المعامل عندما تتساوى هذه الانحرافات المعيارية [12] .

و بعد تطبيق طريقة جوتمان العامة للتجزئة النصفية، وجدنا معامل ثبات مرتفع قدر بـ 0.866 و هذا ما يدل أن استبيان قياس الاكتئاب ثابت. كما استعملت الباحثة معادلة ألفا كرومباخ لحساب معامل الثبات، فوجدنا معامل الثبات بهذه الطريقة يساوي 0.877 و هذا ما يؤكد أن هذا الاستبيان ثابت.

د- وصف استبانة الاكتئاب:

يحتوي هذا المقياس على ثلاثة محاور و هي الشكاوي الجسدية، و الوجدانية، و الأدائية، و هذه العوامل ترتبط ارتباطا وثيقا بالاكتئاب. تتكون الاستبانة من 14 عبارة توزعت حسب أعراض الاكتئاب المتوفرة في الدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع المراجع (DSM-IV-R)، و تم إعطاء أربع إجابات أمام كل عبارة و هي:

- نادرا أو أبدا: و تقدر بـ درجة واحدة / تنطبق أحيانا: و تقدر بـ درجتان
- تنطبق غالبا: و تقدر بـ ثلاث درجات / تنطبق دائما: و تقدر بـ أربع درجات

و تحسب درجة كل عبارة على حدا ثم نقوم بجمعها لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس. و بذلك تكون أعلى درجة في الاستبيان هي 47 إذا أجاب المفحوص بعبارة "تنطبق دائماً" على العبارات (01, 02, 03, 05, 07, 09, 10, 11, 12, 13, 14) و "نادرا أو أبداً" على العبارات (04, 06, 08)، و أدنى درجة في المقياس هي 14، إذا أجاب المفحوص بعبارة "نادرا أو أبداً" على كل عبارات الاستبيان.

و يعتبر الفرد بذلك مكتئبا إذا كانت درجته الكلية في استبيان الاكتئاب أكثر من 31 درجة، حيث تمثل القيمة 31 المتوسط الحسابي لدرجات هذا الاستبيان و التي تم حسابها بجمع كل الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في استبيان الاكتئاب مقسمة على عدد أفراد العينة الذي يقدر بـ 168 فردا.

يستغرق تطبيق استبيان الاكتئاب – الذي صممته الباحثة- ما بين 05 و 10 دقائق و يمكن تطبيقه فرديا و/أو جماعيا إلا أن الباحثة طبقته فرديا في هذه الدراسة , ، نظرا لخصائص أفراد عينة الدراسة.

مقياس استراتيجيات المواجهة : الذي صممته الباحثة بإتباع الخطوات التالية :

أ- مرحلة الإطلاع و اختيار بنود المقياس

اطلعت الباحثة على التراث النظري الذي توفر لها و المتعلق بأساليب المواجهة، على المقاييس و الاستبانات التي أعدت لدراستها و التي بلغ عددها 15 استبانة، و قامت الباحثة بإجراء مسح كامل لأساليب المواجهة المتضمنة في الاستبانات المذكورة، و من ثم تم حساب تكرارها، و اختيار الأساليب التي حصلت على نسبة 50% فما فوق من مجموع الاستبانات أو المقاييس و القوائم تبعا لتسمياتها المختلفة لدى الباحثين. حصلت الباحثة على خمسة أساليب مواجهة من مجموع الأساليب التي جاء تكرارها فوق 50% و كانت تبعا لترتيب تكرارها:

- أسلوب حل المشكلات problem solving
- أسلوب المواجهة الفعالة proactive coping strategy

- أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي Seeking social support
- أسلوب تجنب المواجهة Avoidance coping
- أسلوب المواجهة الانفعالية Fmotional coping

و صيغت العبارات التي تعبر عن كل أسلوب على حده من خلال العودة إلى الإطار المفاهيمي لكل أسلوب، إضافة إلى الاستفادة من عبارات الاختبارات المتوفرة و صياغتها.

ب- صدق الاستبانة :

لدراسة صدق هذه الاستبانة،اعتمدت الباحثة على طريقة صدق المحتوى أو صدق المضمون، لذي يعبر عن مدى تمثيل مفردات الاختبار لمجال السلوك المراد قياسه. و يقاس بإجراء تحليل منطقي لمحتويات الاختبار أو لمحتوى أداة القياس، و مدى مطابقتها لمحتويات المجال موضوع القياس اعتمادا على رأي المحكمين من أصحاب الخبرة و الاختصاص، للحكم على مدى تمثيل وحدات المقياس لمجالات الموضوع المراد قياسه [13] .

و عليه قامت الباحثة بعرض هذا الاستبيان على عدد من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين مختصين في مجال علم النفس, في كل من جامعة الجزائر و سطيف و باتنة، فتم حذف بعض العبارات و تعديل بعضها الآخر.

كما قامت الباحثة بحساب مؤشر صدق المحتوى (IVC) لكل عبارة من العبارات التي تحتويها الاستبانة، و عليه يتكون الاستبيان في صورته النهائية من أربعين عبارة.

ج- ثبات الاستبانة :

للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستعمال طريقة ألفا كرومباخ التي تعكس تقديرات الاتساق الداخلي للاختبار، و معاملات

تجانس فقرات الاختبار، أو مدى ترابط الاستجابات على الفقرة الواحدة مع درجة الاختبار الكلية.

فقامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرومباخ لكل استراتيجية من استراتيجيات المواجهة المدروسة في هذا البحث، ثم حساب هذا المعامل بالنسبة لكل الاستبيان. فكانت قيم معامل ألفا كرومباخ لاستبيان استراتيجيات المواجهة كما يلي:

جدول رقم (05): قيم معامل ألفا كرومباخ لاستبانة استراتيجيات المواجهة

استراتيجيات المواجهة	معامل ألفا كرومباخ
استراتيجية المواجهة الفعالة	0.778
استراتيجية حل المشكل	0.825
استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي	0.791
استراتيجية التجنب	0.437
استراتيجية الانفعال	0.716
استبيان قياس استراتيجيات المواجهة	0.795

قراءة الجدول تمكننا من قول أن فقرات هذا الاستبيان متجانسة و بالتالي نستنتج أن هذا الاستبيان ثابت، حيث كانت قيمة معامل ألفا كرومباخ للاستبيان ككل تساوي 0.795 و هذا ما يدل على أن الاستبيان ثابت.

د- وصف الاستبانة : يتكون الاختبار من 40 عبارة توزعت حسب كل أسلوب:

- أسلوب حل المشكل تمثل في العبارات(1, 6 , 11, 16, 21 , 26 , 31, 36)

- أسلوب المواجهة الفعالة تمثل في العبارات(2 ,7 ,12 ,17 ,22 , 27 , 32, 37)

- أسلوب البحث عن السند الاجتماعي و تمثل في العبارات (3 ,8 ,13 ,18 ,23 28, 33, 38)

- أسلوب تجنب المواجهة و يتمثل في العبارات (4 ,9 ,14 ,19 ,24 ,29 , 34 , 39)

- أسلوب المواجهة الانفعالية و تمثل في العبارات (5 ,10 ,15 ,20 ,25 ,30 , 35 , 40)

كما تم إعطاء ثلاثة إجابات أمام كل عبارة و هي:

تنطبق تماما: 3 درجات / تنطبق أحيانا: 2 (درجتان) / لا تنطبق: 1 (درجة واحدة)

و تحسب درجات كل أسلوب مواجهة بشكل منفصل، و ليس للاستبانة عامة و بذلك تكون أعلى درجة لكل أسلوب هي 24 درجة إذا أجاب المفحوص بعبارة (تنطبق تماما) على كل العبارات و أدنى درجة لكل سمة هي 8 درجات إذا أجاب المفحوص (لا تنطبق) على كل العبارات، بينما اعتبر الفرد يستخدم أسلوبا معينا إذا حصل على درجة تفوق 16 في المقياس، و التي حددناها بضرب الدرجة المحايدة (02) في عدد عبارات الاستراتيجية الواحدة و المتمثلة في ثمان عبارات. و بعد إعداد الاستبانة في صيغتها النهائية تم التقديم لها بشرح بسيط، من خلال تعليمات المقياس كما هو موضح في الملحق رقم (02)

المعالجات الإحصائية:

لإنجاز هذا البحث، استعملت الباحثة مجموعة من التحليلات الإحصائية و استعملت كذلك (SPSS) لمعالجة فرضيات الدراسة. و التحليلات الإحصائية المستعملة هي كالآتي:

- التكرارات و النسب المئوية، لبيان توزيع أفراد العينة و خصائصها، وفق متغيرات الدراسة (الجنس، السن، المستوى التعليمي، الحالة المدنية)

- طريقة صدق المحك لدراسة صدق استبيان قياس الاكتئاب.

- طريقة التجزئة النصفية و بالضبط طريقة جوتمان العامة للتجزئة النصفية، و هذا لدراسة ثبات استبيان قياس الاكتئاب.

- طريقة صدق المحتوى (صدق المحكمين), لدراسة صدق استبيان قياس استراتيجيات المواجهة.

- معامل ألفا كرومباخ, لدراسة ثبات استبيان استراتيجيات المواجهة و تعكس طريقة ألفا كرومباخ تقديرات الاتساق الداخلي للاختبار, و معاملات تجانس فقرات الاختبار، أو مدى ترابط الاستجابات على الفقرة الواحدة مع درجة الاختبار الكلية.

(صلاح مراد و فوزية هادي، 2002، مرجع سبق ذكره)

- معامل ارتباط سبيرمان لدراسة العلاقات بين متغيرات الدراسة و استعمل هذا المعامل دون غيره لأنه يقيس الارتباط بين متغيرين كيفيين في مستوى الرتب فهو إذن الأنسب لدراسة الارتباط بين متغيرات البحث الحالي.

عرض النتائج:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة و درجة الاكتئاب.

* ينص الفرض الجزئي الأول المنبثق من الفرض الرئيسي على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات المواجهة الفعالة و درجة الاكتئاب. و بعد المعالجة الإحصائية بحساب معامل الارتباط وجدنا ما يلي:

جدول رقم (06): نتائج العلاقة بين استراتيجية المواجهة الفعالة ودرجة الاكتئاب.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية المواجهة الفعالة/ درجة الاكتئاب	- 0.584	دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول أعلاه وجود ارتباط سالب و دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية المواجهة الفعالة ودرجة الاكتئاب, و منه نقول أن الفرض الجزئي الأول المنبثق من الفرض الرئيسي الخامس للدراسة الحالية قد تحقق.

- ينص الفرض الجزئي الثاني المنبثق من هذا الفرض على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية حل المشكل و درجة الاكتئاب. و بعد المعالجة الإحصائية بحساب معامل الارتباط توصلنا إلى ما يلي:

جدول رقم (07): نتائج العلاقة بين استراتيجية حل المشكل ودرجة الاكتئاب

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية حل المشكل/ درجة الاكتئاب	- 0.515	دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال نتائج المعالجة الإحصائية وجود ارتباط سالب و دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية حل المشكل ودرجة الاكتئاب، و منه نقول أن الفرض الجزئي الثاني المنبثق من الفرض الرئيسي الخامس للدراسة الحالية قد تحقق.

* ينص الفرض الجزئي الثالث المنبثق من الفرض الرئيسي على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي و درجة الاكتئاب.

و بعد المعالجة الإحصائية بحساب معامل الارتباط توصلنا إلى ما يلي:

جدول رقم (08): نتائج العلاقة بين استراتيجية البحث عم السند الاجتماعي و درجة الاكتئاب.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي/ درجة الاكتئاب	- 0.468	دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود ارتباط سالب و دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي ودرجة الاكتئاب, و منه نقول أن الفرض الجزئي الثالث المنبثق من الفرض الرئيسي الخامس قد تحقق.

* يبحث هذا الفرض الجزئي في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجية التجنب و درجة الاكتئاب. و بعد حسابنا لمعامل الارتباط توصلنا إلى ما يلي:

جدول رقم (09): نتائج العلاقة بين استراتيجية التجنب ودرجة الاكتئاب.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية التجنب/ درجة الاكتئاب	0.587	دال عند مستوى الدلالة 0.01

قراءة الجدول تمكننا من ملاحظة وجود ارتباط موجب و دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية التجنب و درجة الاكتئاب، و منه نقول أن الفرض الجزئي الرابع المنبثق من الفرض الرئيسي الخامس قد تحقق.

* ينص الفرض الجزئي الخامس على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب. و بعد المعالجة الإحصائية بحساب معامل الارتباط توصلنا إلى ما يلي:

جدول رقم (10): نتائج العلاقة بين استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية الانفعال/ درجة الاكتئاب	0.673	دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود ارتباط موجب و دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب, و منه نقول أن هذا الفرض الجزئي قد تحقق.

مناقشة النتائج:

تنص الفرضية العامة للدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة و درجة الاكتئاب.

نتائج العلاقة بين استراتيجية المواجهة الفعالة و درجة الاكتئاب:

مفاد هذه الفرضية الجزئية أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية المواجهة الفعالة و درجة الاكتئاب، فحاولنا الكشف عن العلاقة الرابطة بين هذين المتغيرين.

بعد قيامنا بالمعالجة الإحصائية المناسبة، توصلنا إلى أنه يوجد ارتباط سالب و دال بين استراتيجية المواجهة الفعالة و درجة الاكتئاب، حيث بلغ معامل الارتباط (0.584 -) و هو دال عند مستوى 0.01 وهذا ما توصلت إليه دراسة سامي عبد القوي (2002) التي بحثت في أساليب التعامل مع الضغوط و مظاهر

الاكتئاب لدى عينة من طلبة و طالبات جامعة الإمارات، و هدفت هذه الدراسة للكشف عن الفروق بين الجنسين، و الكشف أيضا عن الفروق بين مرتفعي و منخفضي الدرجة على الاكتئاب في أساليب تعاملهم مع الضغوط، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالمظاهر الاكتئابية عن طريق هذه الأساليب.

شملت عينة الدراسة 234 طالبا و طالبة، بمتوسط عمر 21.15 سنة، و أسفرت النتائج عن وجود ارتباطات موجبة و دالة بين الأساليب غير الفعالة و المظاهر الاكتئابية، و أن منخفضي الاكتئاب يستعملون استراتيجيات مواجهة فعالة أكثر من مرتفعي الاكتئاب، كما أوضح تحليل التباين إمكانية التنبؤ ببعض المظاهر الاكتئابية من خلال الأساليب غير الفعالة التي يستعملها الفرد مع الضغوط.(14)

و لقد أثبتت دراسات عديدة وجود علاقة ارتباطية بين الحل غير الفعال للمشكلات و الإصابة بالأعراض الاكتئابية، منها دراسة ماركس و آخرون Marx et al (1992) أجريت على ثلاث عينات، عينة من المصابين باضطراب الاكتئاب الأساسي، و عينة من مرضى القلق، و عينة ضابطة (غير إكلينيكية). بينت نتائج الدراسة أن المصابين باضطراب الاكتئاب الأساسي يتميزون باستعمالهم لاستراتيجية المواجهة غير الفعالة في حل المشكلات مقارنة بعينة مرضى القلق و العينة الضابطة، هذا يعني أن المكتئبين يتصفون بقلة استعمالهم لاستراتيجية المواجهة الفعالة [15].

إن الحل غير الفعال للمشكلات قد يؤدي إلى الاكتئاب، و المكتئب قد يتوصل إلى قناعة بأنه غير قادر على تجاوز المشكلات و التحكم في أحداث الحياة الضاغطة، و حتى في المواقف الحياتية العادية الراهنة و المستقبلية. و كما ذكرنا سابقا فاستراتيجيات المواجهة وسيط بين المواقف الضاغطة و الإصابة بالمرض عموما و بالاكتئاب خصوصا، فالوقوع في المرض لا يرتبط بكمية الضغط و نوعه بقدر ما يرتبط باستراتيجيات مواجهته. فالتعامل غير الفعال مع الضغوط يؤدي إلى المرض، لهذا قل استعمال أفراد عينتنا (المكتئبين) لاستراتيجيات المواجهة

الفعالة كلما زادت شدة الاكتئاب، و هذا ما يفسر الارتباط السالب بين استراتيجيات المواجهة الفعالة و درجة الاكتئاب.

نتائج العلاقة بين استراتيجية حل المشكل و درجة الاكتئاب:

حاولنا التعرف على العلاقة التي تربط بين استراتيجية حل المشكل و درجة الاكتئاب، و بعد إجرائنا للمعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه يوجد ارتباط سالب و دال بين متغيري استراتيجية حل المشكل و درجة الاكتئاب. فبلغ معامل الارتباط (0.515 -) و هو دال عند مستوى 0.01. أكد العديد من الدراسات وجود ارتباط سالب بين استراتيجية حل المشكل و درجة الاكتئاب كدراسة مايسة شكري (1999) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل و أساليب المواجهة التي تركز على المشكلة [16].

و بما أن الميزة الأساسية للمكتئبين هي التشاؤم فمن المتوقع أن نتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجة الاكتئاب و استراتيجية حل المشكل. هذا و قد بينت دراسة سامي عبد القوي (2002) وجود ارتباطات سالبة و دالة بين أساليب المواجهة المركزة على المشكل و المظاهر الاكتئابية، فتبين من خلال دراسته أن منخفضي الدرجة في الاكتئاب، يستخدمون أساليب مواجهة مركزة على المشكل على عكس مرتفعي الدرجة في الاكتئاب.

كما توصلت دراسة أخرى أجريت للبحث في العلاقة بين استراتيجيات المواجهة و المشاعر الاكتئابية و الأفكار الانتحارية عند المراهقين، إلى أن قلة استراتيجية المواجهة المركزة على المشكل هي عامل منبئ بشدة الأعراض الاكتئابية. (17)

و توصل كومباس و آخرون (1993) في دراستهم إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل و درجة الاكتئاب، و أن المواجهة المركزة على المشكل عامل منبئ بالاكتئاب، و هذا ما يطابق ما توصل إليه ميريس و آخرون (2001) Muris et al. و بينت دراسة قام بها

أوندري و سميت (2006) André et schmitt على عينة من الممرضات، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية المواجهة المركزة على المشكل و شدة الاكتئاب. و وضح في هذا الصدد فيتاليانو و روسو وآخرون(1990) Vitaliano et al بأن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكل تنبئ باكتئاب شديد و ذلك عندما يدرك الضغط كحدث يمكن التحكم فيه و ضبطه. (18)

و منه نستخلص أن استراتيجية حل المشكل لها ارتباط إيجابي بالصحة النفسية، و هذا ما أوضحه العديد من الدراسات، كأعمال ديلانجيس، جروان، فولكمان و لازاروس (1986) Delongis, Gruen, Folkman et Lazarus من خلال ما سبق يظهر أن نتائج الدراسات انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين حل المشكل و درجة الاكتئاب. فنحن نعلم أن المكتئبين هم أشخاص تعلموا العجز، فعليه عند مواجهتهم لمواقف ضاغطة -حتى لو كان باستطاعتهم تجاوزها- لا يلجئون إلى استعمال استراتيجيات حل المشكل، إضافة إلى أنهم يعانون من تباطئ فكري و أخطاء في المنطق و هذا ما يجعلهم عاجزين على استعمال استراتيجيات حل المشكل.

نتائج العلاقة بين استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي و درجة الاكتئاب:

حاولنا في هذه الفرضية معرفة ما إذا كانت هناك علاقة تربط بين هذين المتغيرين (استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي و درجة الاكتئاب) و ما اتجاه هذه العلاقة. انطلقنا من فكرة أن استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي ترتبط سلبيا بشدة الاكتئاب، و بعد المعالجة الإحصائية باستعمال معامل ارتباط سبيرمن، توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة و دالة إحصائيا، حيث بلغ معامل الارتباط (0.486 -) و كان دال عند مستوى 0.01، و بالتالي تكون فرضية بحثنا قد تحققت.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه حسين فايد (1998) في دراسته للدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة و أعراض الاكتئاب، و هذا لفحص التأثير السلبي للضغوط على الصحة النفسية، و معرفة التأثير الإيجابي للمساندة الاجتماعية في خفض الأعراض الاكتئابية في عينة تتكون من 324 طالبا، و أسفرت النتائج أن منخفضي الضغوط أعلى من حيث المساندة الاجتماعية، و أن منخفضي المساندة الاجتماعية أعلى في الأعراض الاكتئابية، بينما منخفضي الأعراض الاكتئابية أعلى من حيث المساندة الاجتماعية [19].

كما توصل باترن و ورنج Pattern et Wang (2002) في دراستهما على الراشدين، إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي و شدة الاكتئاب، بمعنى أن استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي عامل واقي من الاكتئاب.

أما دراسة موس و هولاهان Moos et Holahan (1983)، فبينت أن البنية الأسرية التي تتسم بالدفء و الحب تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الضغوطات و أقل اكتئابا. بتعبير آخر فالأسرة التي توفر السند الاجتماعي، يكون أفرادها أقل عرضة للاكتئاب. من خلال ما تم عرضه من الدراسات، نلاحظ أنها تجمع على أن استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي ترتبط ارتباطا سالبا بشدة الاكتئاب، و أنه عامل واقي من الاكتئاب. و ما لاحظناه عند أفراد عينتنا أنهم يفتقرون للسند الاجتماعي و الأسري خاصة، حيث يؤكدون على أنهم وحيدين دون أي سند أو دعم مادي أو معنوي من المحيط. فعند توفر سند اجتماعي يتمكن الفرد من مواجهة أصعب المواقف، و في حالة العكس –عدم توفر السند الاجتماعي- يعجز الفرد عن مجابهة أبسط الضغوطات. هذا ما نفسر به العلاقة الارتباطية السالبة بين استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي و شدة الاكتئاب.

نتائج العلاقة بين استراتيجية التجنب و درجة الاكتئاب:

حاولنا في هذه الفرضية معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين استراتيجية التجنب و درجة الاكتئاب، و انطلقنا من فكرة أن استراتيجية التجنب ترتبط إيجابا بدرجة الاكتئاب. و بعد المعالجة الإحصائية باستعمال معامل الارتباط، توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا، حيث بلغ معامل الارتباط 0.587 و هو دال عند مستوى 0.01، و عليه تكون فرضية بحثنا قد تحققت.

هناك العديد من الأبحاث التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجية التجنب و درجة الاكتئاب، من بينها الدراسة الطولية التي قام بها سيف-كرانك و كليسنجر(2000) Seiffe-Krenke et Klessinger حيث قاموا بمتابعة مجموعة من المراهقين أسوياء لمدة أربع سنوات، لدراسة تأثير استراتيجيات المواجهة على تطور حالات الاكتئاب. فتوصلوا إلى وجود علاقة موجبة بين استعمال استراتيجية التجنب و الأعراضية الاكتئابية. و توصل كذلك الباحث كومباس و آخرون (1993) Compas et al إلى وجود علاقة موجبة بين استراتيجية التجنب و شدة الاكتئاب. و ذكر الكثير من الباحثين أمثال بريشون-شويتزر (1996) Bruchon-Schweitzer أن استراتيجية التجنب لها علاقة موجبة مع المشاكل النفسية عامة و الاكتئاب خاصة. و بينت كذلك دراسة مايسة شكري، وجود علاقة موجبة بين الاكتئاب و استراتيجية التجنب. (مايسة شكري، 1999، مرجع سابق)

كما أشار فيتاليانو (1985) Vitaliano إلى وجود علاقة إيجابية بين استراتيجية التجنب و شدة الاكتئاب، مثلما توصل لازاروس و فولكمان (1986) Lazarus et Folkman إلى أن الأشخاص ذوي الأعراض الاكتئابية الشديدة كثيرا ما يستعملون استراتيجية التجنب [20].

ما نستنتجه من خلال ما سبق، أن الدراسات اتفقت كلها على أن استراتيجية التجنب ترتبط إيجابيا بشدة الاكتئاب. فتجنب المواقف الضاغطة ليس

حلا بل يجعل المشاكل تتعقد و تزداد سوءا، حيث تبقى المشكلات عالقة بدون حلول و الفرد من جهته يحاول باستمرار تفادي مواجهة هذه المواقف، و المؤسف في الأمر أنه لايستطيع تفاديها دوما إذ تبقى موجودة بل و تسوء أكثر مع مرور الوقت. و الافراط في استعمال استراتيجية التجنب يجعل الضغوطات تتراكم بدون أي حلول ناجعة، و هذا ما يؤدي بالفرد إلى الوقوع في الاكتئاب.

نتائج العلاقة بين استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب:

حاولنا في هذه الفرضية معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب. بعد المعالجة الإحصائية، باستخدام معامل الارتباط، توصلنا إلى وجود ارتباط موجب و دال إحصائيا بين متغير استراتيجية الانفعال و درجة الاكتئاب، فبلغ معامل الارتباط 0.673 و هو دال عند مستوى 0.01، و عليه نقول أن فرضية بحثنا قد تحققت. و تتفق نتيجتنا هذه مع الكثير من الدراسات، أمثال دراسة سامي عبد القوي (2002) الذي توصل إلى أن مرتفعي الاكتئاب يستعملون بكثرة استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، و أن استعمال العديد من أساليب المواجهة المركزة على الانفعال يمكن أن تنبئنا بالعديد من أشكال الاكتئاب. (سامي عبد القوي، 2002، مرجع سابق)

كما توصل كل من كومباس و مالكارن و فندكارو (1988) ,Compas Malcarne et Fondacaro إلى أنه توجد علاقة إرتباطيه موجبة بين استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال و الاكتئاب [21].

كما بينت دراسات أخرى وجود علاقة بين اللجوء إلى الاستراتيجيات المركزة على الانفعال و شدة الاكتئاب، و هذا ما يتوافق مع النتائج التي توصلنا إليها. من بين هذه الدراسات تلك التي قام بها فيتاليانو وآخرون (1992) al et Vitalianoو التي توصلت إلى أن هناك ارتباط موجب بين استعمال استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال و الاكتئاب.

كما توصل كل من لازاروس و فولكمان (1986) إلى أن الأفراد ذوي الأعراض الاكتئابية الشديدة كثيرا ما يستعملون استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال. و انتهت دراسة ألدوين و ريفنسون (1987) و تيري (1994) Aldwin et Revenson (1987) et Terry (1994) إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال و الصحة النفسية السيئة [22] .

كما يرى بلينكس و آخرون (1983) Billings et al ، أن الأفراد المكتئبين يستعملون استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بكثرة [23] .

يؤكد جمعة يوسف (2000) أنه توجد علاقة بين الميل إلى استخدام أساليب المواجهة المركزة على الانفعال و الاضطراب النفسي، و بين أن مثل هذه المواجهة ترتبط بالتوافق السيئ مع المشكلات، كما ترتبط بالضغوط النفسية و الاضطراب النفسي.

و من جهته يؤكد أندلر و باركر (1989) Endler et Parker أنه يوجد ارتباط قوي بين المواجهة المركزة على الانفعال و الأعراض السيكاترية، فالأشخاص المضطربين نفسيا، يفضلون استعمال هذا النوع من المواجهة أكثر من الأسوياء.

و ذكر لازاروس و فولكمان (1986) Lazarus et Folkman أن المرضى المعالجين من الاكتئاب، يظهرون انخفاض في استعمالهم لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

كما أكد فيتاليانو و آخرون (1992) Vitaliano et al أن استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال ترتبط بنسبة عالية بالاكتئاب عندما يكون الحدث الضاغط قابل للضبط و التحكم. (24)

و أشار كل من فولكمان و آخرون (1986)Folkman et al و تيري (1995)Terry إلى أن استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال لديها علاقة ارتباطية موجبة بالاضطرابات النفسية و الاكتئاب. فالعرض الرئيسي للاكتئاب

هو الميزاج الاكتئابي، المتمثل في الشعور بالحزن و كثرة البكاء، و الشعور باليأس و احتقار الذات... و كلها أعراض تعزز لجوء المكتئب إلى استعماله لاستراتيجية الانفعال، فطبيعة أعراضه الإكلينيكية هذه تفسر الارتباط الموجب بين شدة الاكتئاب و استعمال هذه الاستراتيجية في مواجهة الضغوط.

خاتمة:

أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة هي وجود علاقة ارتباطيه سالبة و دالة إحصائيا بين درجة الاكتئاب و كل من استراتيجية المواجهة الفعالة، و استراتيجية حل المشكل، و كذلك استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي، هذا من جهة و من جهة أخرى توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجة الاكتئاب و استعمال استراتيجية التجنب و استراتيجية الانفعال. و عليه يمكن أن نشير إلى أن نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تساهم و لو بشكل يسير في التعرف والتنبؤ بالاكتئاب قبل وقوع الفرد فيه، كما يمكن استغلال نتائجها في تفعيل الدراسات الوقائية للحد من الإصابة بالاكتئاب، و تدريب فئة المكتئبين على مواجهة المشكلات و الضغوط بتطوير نماذج تعتمد أساسا على استراتيجيات المواجهة المتمركزة على المشكل و التقليل من اللجوء إلى استراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال(استراتيجية التجنب و استراتيجية الانفعال)، أمام المواقف التي يمكن ضبطها. من خلال ما توصلنا له في هذه الدراسة من نتائج و لمعرفة أدق لاستراتيجيات المواجهة للمكتئبين، نقترح ما يلي:

1. القيام بدراسة مقارنة بين المكتئبين و الأسوياء فيما يخص استراتيجيات المواجهة.
2. القيام بدراسة تبحث عن استرلتيجيات المواجهة التي يستعملها المكتئبون في وضعيات ضغط محددة.
3. إجراء دراسة على المتغيرات (كالسن و المستوى التعليمي)التي تؤثر على اختيار استراتيجيات المواجهة عند المكتئبين و الأسوياء.

❖ هوامش البحث:

(1) Blackburn & Cottraux: Thérapie cognitive de la dépression, collection médecine et psychothérapie, 3éme édition, Paris, 2004, p 10

(2) Sigurd; S : stressful life events preceding the onset of neurotic depression. Psychological- Medicine, May; vol 11(2): 369-378, 1981, p 99

(3) عسكر عبد الله: الاكتئاب النفسي بين النظرية و التطبيق. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1988، ص 35

(4) عبد الله محمد قاسم: أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية و الثانوية(دراسة مقارنة بين الريف و الحضر), رسالة ماجستير, معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، 2001، ص 108 .

(5) Seiffge, Krenke. I, Traduction Bariaud. F : Les modes d'ajustements aux situations stressantes du développement: Comparaison d'adolescents normaux et d'adolescents perturbés. L'orientation scolaire et professionnelle. Vol 23, nº 3, 1994, pp 313-327.

(6) رجاء مريم: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية. دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس, كلية التربية, جامعة دمشق, المجلد الخامس، العدد الأول، 2007، ص ص 145-172.

(7) يوسف جمعة سيد: النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية ، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، 2001، ص 168 .

(8) Beck, A; & Burns, D: Why distinguish between cognitive therapy and cognitive behavior therapy, cognitive therapy today on line Journal.@www.Beckinstitute.org,Vol 6 (1), 1987, p240.

(9) زيدان مصطفى محمد: **دليل مناهج البحث التربوي و الاختبارات النفسية**، عالم المعرفة للنشر و التوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، 1990، ص 120 .

(10) الجارودي فخرية: **سلوك الشخصية من نمط أ و علاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة و طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2001، ص 95

(11) عبد الخالق أحمد **(1991)**: **بناء مقياس للاكتئاب لدى الأطفال في البيئة المصرية**،دراسات نفسية ، العدد 1، الجزء 2، 1991، ص 201.

(12) البهي فؤاد السيد: **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988، ص 387.

(13) صلاح مراد و فوزية هادي: **طرائق البحث العلمي، تصميماتها و إجراءاتها**، دار الكتاب الحديث، 2002، ص 196.

(14) عبد القوي سامي: **أساليب التعامل مع الضغوط و المظاهر الاكتئابية لدى عينة من طلبة و طالبات جامعة الإمارات**، حوليات كلية الآداب، جامعة عين شمس, المجلد 30, أبريل يونيو، 2002، ص 210-212.

(15) Marx. E, Williams. J, Claridge. G : **Depression and social problem-solving. Journal of abnormal psychology.** Vol 101- n° 1, 1992, pp 78-86.

(16) شكري مايسة: أنماط السلوك الصحي كأساليب لمواجهة المشقة, دراسات نفسية, العدد(4) مجلد(9) , أكتوبر، 1999، ص 287.

(17) Chabrol. H, Catteau.S: Mécanismes de défenses et coping. Dunod, Paris, 2005, p 461.

(18) Vitaliano. DP, Holahan. C J, Moos. R H : Social support appraisals of events controllability and coping. An integrative model. Journal of personality and social psychology. Vol 66, nº6, 1994, p 243.

(19) فايد حسين علي: **الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة و الأعراض الاكتئابية**، مجلة دراسات نفسية،المجلد الثامن العدد الثاني، عدد أبريل. 1999، ص 387.

(20) Lazarus. RS, Folkman. S : **Appraisal coping, health status and psychological symptoms**. Journal of personality and social psychology, 3-571-579, 1986, p 215.

(21) طايبي فريدة **(2000)**: **المهارات الإجتماعية و علاقتها بالتوظيف النفس- اجتماعي للفرد.** رسالة غير منشورة، مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر، 2000، ص 85.

(22) Terry. D J : **determinants of coping: the role stable and situational factors**. Journal of personality and social psychology, Vol 66, nº 5, 1994, pp17-19.

(23) Schmitt. F, Mariage.A : **Rôle de la personnalité dans les stratégies de coping: étude auprès de personnels soignants**. Le travail humain, Paris, V 69, nº 1, 2006, pp 1-24..

(24) Zeidner- Moshe, Norman. S, Endler : **Handbook of coping: Theory, Research, Applications.** New york, 1996, p 488 .

اثر الثقافة على الصحة النفسية

الدكتور : ماهر فرحان مرعب

جامعة قالمة ، الجزائر

الملخّص:

يتناول هذا المقال علاقة الثقافة بالصحة النفسية من خلال الشخصية على اعتبار أن الثقافة هى العامل الأكثر تأثيرًا في تكوين الشخصية لكونها تمثل البيئة التى يجب على الشخصية أن تتوافق معها ومن خلالها، بما تحتوي من قواعد سلوكية وأنماط تنشئة، وعلى أثر هذا التوافق بما يضمه من إشباع أو كبت للحاجات النفسية يتوقف وصفنا لمدى سلامة الصحة النفسية للفرد.

Abstract:

This article discusses the relationship between culture and psychic health, through the personality, considering the culture more factors impact in the structuring of personality; it represents the environment must adjustment with it and through it, with all the rules of behavior and patterns of socialization, On the basis of this adjustment, With all the satisfaction or suppression of psychological needs, Depends as to how safe the psychic health of the individual.

مقدمة:

تعتبر الصحة النفسية ضرورة حياتية من اجل تحقيق وضع سوي لعيش وتفاعل الفرد مع نفسه ومع المحيط الذي يتواجد فيه بيئيا كان او اجتماعيا او ثقافيا، وذلك لما تمثله الصحة النفسية من توافق وتكيف الفرد على المستويين الذاتي والاجتماعي، بتحقيق رضا الفرد عن نفسه وثقته بها وكذلك توائمه واندماجه مع بيئته ومحيطه الذي يعيش فيه.

إن توافق الفرد لا يتم إلا من خلال وسطا مهما، وهو ثقافة مجتمعه، لكون عملية التوافق تتم مع هذه الثقافة التي تحدد درجة توافق الفرد ومدى صحته النفسية، ولان الثقافة هي أسلوب حياة يحدد طريقة ومستوى إشباع حاجات الفرد المتعددة، التي تعد كعملية من أهم نقاط توافقه الذاتي والاجتماعي وبالتالي تحدد طبيعة ومستوى صحته النفسية.

معنى الثقافة:

يعتبر الانثروبولوجي الانكليزي ادوارد تايلور أول من قدم تعريفا ناضجا للثقافة فهو يعرفها بأنها ذلك الكل المعقد الذي يتضمن المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والعادات وأي قدرات أخرى يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع.

كما عرفها رالف لنتون بأنها الشكل العام للسلوك المتعلم ونتائج هذا السلوك الذي يشترك في العناصر المكونة له ويتناقله أعضاء مجتمع بعينه[1].

وينظر إلى الثقافة بأنها الأساليب السلوكية والأفكار والمعتقدات والرموز التي تنتشر عبر قطاعات عريضة من الناس من خلال وسائل الاتصال الجماهيري أو من خلال التقليد[2].

وللثقافة خصائص من أهمها: أنها إنسانية، مكتسبة، وتتميز بالاستمرارية، وأنها قابلة للانتقال، والتغيير، كما إنها ملزمة اي تحدد أسلوب الحياة[3].

اذا الثقافة تعني طريقة الحياة التي يكتسبها الفرد في المجتمع ومن خلالها يتعلم كيف يعيش ويعبر عن سلوكه ويضبط هذا السلوك وفقا لمجموعة المحددات القيمية التي يضعها المجتمع.

- معنى الشخصية:

الشخصية نمط سلوكي مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من السمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية، والوجدان أو الانفعال، والنزوع أو الإرادة، وتركيب الجسم، والوظائف الفسيولوجية، التي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في **التوافق** مع بيئته[4].

يعرف alport الشخصية بأنها ذلك التنظيم الديناميكي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في **التوافق** مع البيئة[5].

فالشخصية تعبر عن الفرد من حيث هو كل موحد من الأساليب السلوكية، وهي نظام متكامل من الصفات الجسمية والسمات النفسية التي تتميز بالثبات النسبي، والتي تميز الفرد عن غيره من الأفراد، **كما تحدد أساليب نشاطه وتفاعله مع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية التي يعيش فيها**[6].

وهناك من يرى بان الشخصية عبارة عن تكوين كلي معقد يجعل لكل فرد طابعه الخاص الذي يميزه عن غيره بحيث لا يوجد اثنان متشابهان تشابها كاملا[7].

وبهذا تعني الشخصية ذلك المزيج من السمات والقدرات التي تميز الفرد عن غيره في السلوك وفي التكيف مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

- معنى الصحة النفسية:

تعرف الصحة النفسية بأنها: عملية التكيف أو **التوافق** النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية، ووحدتها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية[8].

وتعرف أيضا بأنها: «حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبيا، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في **مجتمع**، ووقت ما، ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية **والفاعلية الاجتماعية**»[9].

لذا هناك من يرى بأن الصحة النفسية: تقاس بمدى قدرة الإنسان على **التوافق** مع الحياة، بما يؤدي بصاحبه إلى قدر معقول من الإشباع الشخصي والكفاءة والسعادة.

لذلك تعني الصحة النفسية بإيجاز: مستوى توافق الفرد مع ذاته (البيئة الداخلية) ومع الاخرين (البيئة الخارجية).

اذا هناك علاقة بين التوافق والصحة النفسية، باعتبار التوافق ممثلا عن الصحة النفسية للفرد، وهنا لابد لنا من التعريج قليلاً على التوافق فنقول:عرف التوافق النفسي بأنه: «قدرة الفرد على أداء وظيفته في الحياة بنجاح، من خلال أهدافه وإمكانياته والفرص المكفولة له، وفي إطار بيئته الاجتماعية والاقتصادية[10].

كما عرف التوافق بأنه : «إشباع الفرد لحاجاته النفسية، وتقبله لذاته، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات، والصراعات، والاضطرابات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه[11].

– التوافق الاجتماعي والنفسي:

تعد الحياة عبارة عن سلسلة من عمليات التوافق يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب، الذي ينتج عن حاجاته، والإنسان السوي

من لديه القدرة على القيام باستجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة وتنجح في تحقيق دوافعه.

هذا على المستوى الاجتماعي أما بالنسبة للتوافق النفسي نقول: لا يعتبر الفرد غير الواقعي والمحبط شخصا متوافقا، أما الذي يقابل العقبات والصراعات بطريقة بناءة تحقق له إشباع حاجاته فإنه يعتبر شخصا حسن التوافق؛ لأن العقبات والصراعات لا تعوق قدرته على الإنتاج، فالتوافق النفسي يقوم على تحقيق نوع من الرضا العام بالنسبة للشخص، أكثر من استناده إلى إشباع دافع معين على حساب الدوافع الأخرى، والإنسان السوي يتعلم إرجاء الإشباع العاجل في سبيل ما سيحققه من إشباع آجل، مما يعني أنه يتمتع بقدر من النضج الانفعالي.

- أهم معايير قياس التوافق:

- المعيار الذاتي: ممثلا للتوافق مع النفس: في هذا المعيار يعتبر التوافق خبرة وقدرات ذاتية، فإذا وصف الفرد بكونه غير قادر على الموائمة بين طموحاته وقدراته، او كان غير راض عن نفسه وعن الأمور التي لا يقوى على مواجهتها، او كان يعيش حالة صراع بين أدواره الاجتماعية او بين رغباته وضميره، فهنا يعد الفرد غير متوافق.

- المعيار الثقافي - الاجتماعي: هنا ينظر إلى كل سلوك خارج عن المألوف بكونه عدم توافق، والشخصية المتوافقة هي التي اكتسبت المثل، ولديها القدرة على ضبط الذات، والإحساس بالمسئولية الاجتماعية، والقدرة على التفاعل الايجابي مع الآخرين لأن ذلك يعد من معالم الشخصية المتوافقة.

-المعيار العيادي: ينظر إلى التوافق في ضوء هذا المعيار على أساس تشخيص الأعراض المرضية، فخلو الشخصية من أي أعراض مرضية دليلاً على توافقها النفسي.

إذا الصحة النفسية ضرورة لابد أن ينعم بها الفرد وهي أهم ما يجب أن تتصف بها شخصيته، لان ضرر الجانب النفسي او غياب الصحة النفسية يظهر

على شكل مشكلات سلوكية عدة مثل صعوبة التركيز ومشكلات الانتباه من جراء أعراض جسمية او نفسية بالإضافة إلى الشعور بالملل والقلق والاكتئاب وأحلام اليقظة والتهرب من المسؤولية لضعف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات والعجز عن حلها حلاً موضوعياً[12].

لذلك تؤكد الدراسات على أن هناك علاقة بين نجاح الأفراد في معالجة مشكلاتهم وبين ارتفاع صحتهم النفسية المتمثلة في السيطرة على مشاعر القلق والشعور بالرضا والأمن[13].

- علاقة الثقافة بالشخصية المتوافقة وبالصحة النفسية:

تمثل الشخصية الواجهة المعبرة عن الحالة النفسية للفرد، ومدى توافق او عدم توافق هذه الشخصية يمثل الحكم على صحة الفرد النفسية بالسلامة او المرض، والثقافة عبارة عن مجموعة من المعايير التي تمثل جوهر البيئة الاجتماعية التي يجب ان يتوافق معها الفرد، أي هي الباروميتر-ان صح التعبير- الذي يقاس عل أساسه مدى توافق الشخصية من عدمه.

وبما ان الثقافة تضم مجموعة من المحددات السلوكية ممثلة بمجموعة من القيم والمعايير التي تفرض على الفرد أهدافا عليا ووسائل لبلوغ هذه الأهداف. هذه المحددات السلوكية من قيم ومعايير ومعادلات حياتية تتمثل بالحلال والحرام المقبول والمرفوض المسموح والممنوع، تشكل المنظومة القيمية في كل مجتمع والتي تمارس حكما على السلوك، لذلك توصف الثقافة بأنها إلزامية كما توصف بأنها نسبية أي تختلف من مجتمع إلى أخر، وبما إنها هي(الثقافة) من تحدد الأنماط السلوكية فان هذه الأنماط تتباين وفقا لتباين الثقافات بين المجتمعات، وكل ذلك له دوره في مدى إشباع الفرد لاحتياجاته البيولوجية والاجتماعية والنفسية، واثر ذلك الإشباع من حيث الدرجة والأسلوب على سلامة الفرد ومدى توافقه.

اذا الصحة النفسية هي توافق ذاتي واجتماعي، والتوافق هو إشباع الفرد لحاجاته النفسية، وتقبله لذاته ولعادات وتقاليد وقيم مجتمعه، وإشباع هذه

الحاجات يتم من خلال مجموعة من النظم الاجتماعية التي تمثل استجابات ثقافية للحاجات الإنسانية.

أي ان الفرد في هذه المعادلة يعامل ككائن اجتماعي ثقافي وليس ككائن حيواني غريزي لأن حتى الحاجات الغريزية التي شغلت مساحة عريضة في الفكر الفرويدي الكلاسيكي، لا يتم إشباعها عفويا او حيوانيا وإنما من خلال نظم ثقافية تحدد كيفية الإشباع.

وعلى أساس مدى الإشباع وأساليب تحقيقه، وما يتعرض له الفرد في إشباعه لتلك الاحتياجات من إحباط او كبت او خبرات سلبية تتوقف طبيعة الصحة النفسية للفرد هذا من جانب.

ومن جانب أخر نقول: ان للفرد ولادة بيولوجية عندما يولد ككائن حي وأخرى ولادة اجتماعية ثقافية عندما يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ثقافي، عندما يكتسب ثقافة مجتمعه او طريقة حياتهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية او التطبيع الاجتماعي، التي تعد أداة الثقافة للتأثير على الشخصية.

– التنشئة الاجتماعية أداة الثقافة للتأثير على الشخصية:

يعرف العالم Guy Rochet التنشئة الاجتماعية بأنها السيرورة التي يكتسب الشخص الإنساني عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية – الثقافية السائدة في محيطه ويدمجها في بنية شخصيته، وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الاجتماعية ذات الدلالة والمعنى، التي يتكيف بواسطتها الفرد مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي أن يعيش.

من خلال هذا التعريف يمكن ان نبين ثلاثة عمليات أساسية تؤدي إلى تكوين شخصية متوافقة ومندمجة اجتماعيا:

1ـ العملية الأولى هي اكتساب الثقافة، حيث يكتسب الفرد المعارف والنماذج والقيم والرموز الاجتماعية التي تخص المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

2ـ العملية الثانية هي تكامل الثقافة في الشخصية، حيث تتكامل عناصر المجتمع والثقافة في مركب واحد ممثلً بشخصية الفرد، أين تصبح آليات الضبط الاجتماعي جزءا من البنية الداخلية للشخصية.

3ـ العملية الثالثة هي نتيجة للعمليتين السابقتين، حيث تؤدي إلى تكيف او توافق الفرد مع بيئته الاجتماعية- الثقافية، حيث يشارك الآخرين في المجتمع، عواطفهم، ويقاسمهم أمالهم وأذواقهم وحاجاتهم ونشاطاتهم، أي يتماثل إلى حد كبير مع النحن الاجتماعية التي يستمد منها الشعور بالهوية.

فالتنشئة الاجتماعية تُكون شخصية الفرد المتماثلة مع القيم والمفاهيم والعادات الاجتماعية السائدة، وهي بذلك تضمن استمرار ثقافة المجتمع واتساقها والمحافظة على وحدتها وعلى الهوية الثقافية[14].

ان بناء الشخصية يتطلب وجود عدة مكونات منها المكون البيولوجي، والسيكولوجي إضافة إلى المكون الاجتماعي-الثقافي، حيث تستوعب الشخصية مضامين هذه الأبعاد من دين وقيم وأخلاق وإشباع للحاجات من خلال عملية التنشئة الاجتماعية أين تلعب الثقافة دورا في توجيه السلوك[15].

والتنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم واكتساب الفرد خلال مراحل نموه سلوكا ومعايير اجتماعية تتناسب مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه وتمكنه من مسايرة جماعته وتساعده على تحقيق توافقه الاجتماعي. او هي عملية استدماج الثقافة في الشخصية[16].

ان الثقافة تنتقل من جيل إلى أخر ومن الآباء إلى الأبناء عن طريق النظم الاجتماعية في المجتمع كالأسرة و المدرسة ووسائل الإعلام ودور العبادة وغيرها من المؤسسات التنشيئية، فالثقافة تمد جذورها في أعماق طرق التربية المجتمعية التي تتبع في إعداد أفرادها، ولهذا نجد أن المحاولات التي تتم لتغيير العادات والتقاليد في الثقافة تتعارض بقوة مع عادات متأصلة ودوافع قوية تم اكتسابها منذ الصغر.

ولكي لا نذهب بعيدا نقول، إذا كان للتنشئة الاجتماعية دور هام في تكوين الشخصية، فهناك عوامل وراثية وبيئية تؤثر في نمو الشخصية أيضا، وهذه العوامل كلها، لها تأثير مباشر أو غير مباشر على الفرد.

تشتمل البيئة او المحيط الذي يعيش فيه الفرد على العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية، وهذه كلها لها دور في تحديد أنماط السلوك، حيث تعمل مجتمعة على تشكيل حياة الإنسان وتحويله إلى شخصية اجتماعية متميزة، يكتسب بفضلها أنماطا ونماذج سلوكية وسمات معينة نتيجة لتفاعله الاجتماعي مع الآخرين[17].

وكمثال معبر على ذلك، نجد الطفل يقوم بدوره الخاص كما نجده أيضا يتعلم أدوار الأب والأم والأقارب، كنماذج يقوم بمحاكاتها. ان عملية التقليد والمحاكاة هذه تلعب دورا كبيرا في تطبيع الطفل اجتماعيا وتمثيله للثقافة من أجل متطلبات حياة الكبار من الراشدين[18] .

يرى تالكوت بارسونز بان وظيفة التنشئة الاجتماعية يمكن تحديدها بذلك التطور الذي يحصل في التزامات الأفراد وقابليتهم وهي متطلبات ضرورية تتعلق بأداء الأفراد لأدوارهم المستقبلية، هذه الالتزامات التي يمكن تجزئتها إلى التزامات تتعلق بتطبيق القيم الاجتماعية والتزامات أخرى تتعلق بأداء الأدوار داخل البناء الاجتماعي[19].

وقد أكدت الدراسات على تأثير المعاملة الوالدية على الصحة النفسية، فهناك علاقة دالة بين المعاملة الوالدية الصارمة وبين ضعف الصحة النفسية للشباب والتي تتمثل بالإحباط والقلق والعدوان[20].

كما أن للتراث الحضاري تأثيرا على شخصية الفرد، كما للثقافة المعاصرة، وهذا ما يجعل الشخصية تختلف من مجتمع لأخر ومن ثقافة لأخرى، فكل هذه الظروف البيئية المادية والاجتماعية التي تحيط بالفرد هي التي تبني شخصية الفرد[21].

تعد عملية التنشئة بما تحمله من أهداف وأنماط سلوكية مقرة وأساليب تنشيئية وكذلك طبيعة البيئة او الوسط الذي تتم فيه هذه العملية، من أهم العوامل المؤثرة على الصحة النفسية للفرد، لكونها تمثل أداة الثقافة لإعداد وتنميط أفرادها أي خلق أفراد متوافقين اجتماعيا وثقافيا، وعلى أساس مدى سلامة هذه العملية بكل تفاصيلها تتوقف سلامة الفرد النفسية انطلاقا من حقيقة أن ما ينجم من أمراض نفسية وسلوكات مرفوضة او انحرافات-كمؤشرات على عدم توافق الفرد مع نفسه ومع المحيط- تتوقف على عملية التنشئة الاجتماعية.

وذلك لان الثقافة تشتمل على أنماط التنشئة الاجتماعية التي تشكل الشخصية، والسلوك الذي ينتج عن تفاعل الشخصية مع الموقف الاجتماعي، وهذا ما يبين اثر البيئة الثقافية على الفروق الفردية بين الأفراد في الثقافات المختلفة، حيث ينتمي الأفراد إلى جماعات لديها ثقافات تؤثر بشكل كبير على سلوك وأفكار أعضائها في الحاضر وفي المستقبل[22].

هذه الرؤية ليست غيبية او افتراضية وإنما هي رؤية تحليلية لنتائج مجموعة من الآراء والدراسات العلمية التي تبين اثر الجانب الثقافي على الجانب النفسي.

لنبدأ مع علم النفس: فهذه مجموعة من المؤشرات على علاقة الثقافة او المحيط الاجتماعية بالصحة النفسية:

فقد أشار (هاري استاك سوليفان) في نظريته التفاعلية، إلى كيفية نمو الشخصية منذ الطفولة وكيف تكتسب التوتر والقلق، فيقول أن كل ذلك يتم من خلال التفاعل مع الآخرين، كما وان شخصية الفرد هي نتاج عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بوجه عام. ويرى ان للسلوك الإنساني هدفين هما:

أ. الإشباع الجسمي ويتمثل بالطعام والنوم والزواج.

ب. الشعور بالأمن ويتحقق عندما يستطيع الفرد أن يصل إلى توقعاته الاجتماعية التي تمثل مطالب تحقيق الذات لديه في إطار الجماعة.

والذات لديه عبارة عن أساليب سلوكية يكتسبها الفرد، وعنها ينتج التوافق فوجود الذات المتوافقة تعد بمثابة حماية الفرد من التعرض للعقاب وما يصاحبه من قلق بينما وجود ذات غير متوافقة تعد مصدرا لا ينضب للقلق والمعاناة[23].

كما قام باركلي وزملائه(Barkley 1993) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه[24].

وأشار علماء النفس ايضا إلى العلاقة بين أسلوب معاملة البيت والنمط المقابل في شخصية الطفل وسلوكه، فالنبذ كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية من شأنه أن يخلق شخصية عدوانية سيئة التوافق، أما الرعاية الزائدة على الحد فمن شأنها أن تخلق شخصية انطوائية، ليست لديها القدرة على تحمل المسؤولية، تعاني من صعوبات التوافق، والآباء المسيطرون قد يؤدي سلوكهم إلى طبع شخصيات أبنائهم بطابع الخنوع فيكون من النوع ألاتكالي، الخجول، أما الآباء المتقبلون لأبنائهم فقد يطبعون شخصيات أبنائهم بطابع المتقبل للناس اجتماعيا، المتوافق والواثق في المستقبل[25].

اما هورني (Horney) فقد بينت أهمية الجانب الاجتماعي للشخصية وعلاقة الفرد بذاته، فالعلاقة الحقيقية بين الفرد وذاته هي أساس الصحة النفسية فالشخص الذي يدرك ذاته من وجهة نظره ويحس بمشاعره وإرادته ويقر بمسؤوليته نحو تصرفاته هو صاحب شخصية سوية، واعتبرت سوء التوافق يرجع إلى عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية[26].

حتى بالتعبير الفرويدي عن الشخصية التي تتكون من ثلاث منظمات هي ألهو الغريزية والانا الواقعية والانا الأعلى المثالية، فكل منها تتأثر بالثقافة سواء بضبط الغريزية أو ببناء الضمير أوالانا الأعلى أو بتكوين الأنا الواقعية نتيجة للخبرات والمحددات الاجتماعية. ويرجع فرويد سوء التوافق إلى الطفولة حيث

تنمو الأنا نموا غير سليما. نختم المؤشرات النفسية عن علاقة الثقافة بالصحة النفسية ببعض أقوال (ELIZABETH B. HURLOCK) التي قدمتها في كتابها (DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY، 2001) عندما قالت:

إذا عاش الطفل في بيئة تنتقده تعلم أن يلعن الآخرين.

وإذا عاش في بيئة تكرهه تعلم أن يحارب الآخرين.

وإذا عاش في بيئة تشجعه تعلم أن يثق بنفسه.

أما من الناحية الاجتماعية والانثروبولوجية فخير ما يذكر في هذا المجال دراسات علماء الانثروبولوجيا النفسية والثقافية والتي سنبينها بشيء من التفصيل في المحور التالي.

ـ دراسات عن دور الثقافة في الشخصية وفي الصحة النفسية:

بدأ الاهتمام بدراسة الثقافة والشخصية بعد أن نشرEdward Sapir مقالا بعنوان ظهور مفهوم الشخصية في دراسة الثقافات، في مجلة علم النفس الاجتماعي 1934، كما عالج Seligman في انجلترا موضوع الثقافة والشخصية في مقال نشره بمناسبة تعيينه رئيسا للمعهد الملكي الأنثروبولوجي ويتعلق هذا المقال بالعلاقة بين الأنثروبولوجيا وعلم النفس.

لقد كان العلماء قبل ذلك ينظرون إلى الثقافة والشخصية على أنهما موضوعان متمايزين ويُدرس كل منهما كموضوع مستقل عن الأخر. كما يرجع الاهتمام الواضح في دراسة الثقافة والشخصية إلى كل من klakhohn وMower فقد درسا مكونات الشخصية من الناحية البيولوجية، والبيئة الفيزيقية والاجتماعية والثقافية، وكذلك الخصائص المزاجية، والجماعات السلالية والدور الاجتماعي. لذلك يفسران الفروق بين شخصيات الكائنات الإنسانية بسبب التباين في الصفات البيولوجية، والبيئة التي يعيشون فيها[27].

أـ دراسة هونيجمان على قبائل كاسكا:

توصل هونيجمان من خلال دراسته التي أجريت على قبائل كاسكا للهنود الحمر في الإقليم الشمالي لكولومبيا، إلى العوامل الثقافية التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد، وفي ضوئها حدد الصفات الشخصية التي يتميز بها أفراد المجتمع المدروس، ومن أبرز هذه الصفات أنهم يتميزون باتجاهات استقلالية في حياتهم، وذلك لأن الفرد في قبيلة كاسكا لا يطيع ولا يخضع لأي قيادة أو سلطة، سوى سلطة الأب على ابنه.

وفي نفس الوقت يشعر الفرد من تلقاء نفسه رغم تحرره من السلطة، بإحساس بالمسؤولية عن كل أعماله ونجاحه أو فشله. وقد لاحظ هونيجيمان أنه رغم عدم وجود رقابة من الشرطة أو نظام رئاسي، إلا أن أعضاء قبيلة كاسكا يعتبرون الأعمال العدوانية والخصومة الشخصية سلوكا مكروها، والالتزام بشعور الكراهية من أجل العداوة أيضا غير مقبول. أين يحاول الفرد دائما تجنب إثارة الغضب، ويحرص أن يعالج أموره الاجتماعية بالسياسة والتفاهم، كما يتصف سلوكهم بالتسامح[28].

بـ ـ دراسة مارجريت ميد على مجتمع مانوس:

أجرت **ميد** دراستها على مجتمع مانوس وهو مجتمع بدائي يعيش في عزلة ولم تصل إليه وسائل المدنية الحديثة، في الجزر الواقعة في شمال غينيا الجديدة، وأقامت طوال فترة بحثها بين أهل الجزيرة حيث سجلت مشاهداتها عن الأطفال في مراحل نموهم، أين يسكن أفراد تلك الجماعة أكواخا ترتكز على دعائم أقيمت في أعماق البحيرة الواسعة. ويعيشون بنفس الطريقة التي عاش بها أجدادهم منذ مئات السنين، كما أنهم لم يفد إليهم تجار أجانب[29].

حاولت **ميد** في دراستها أن تربط بين سلوك الأطفال وسلوك الكبار، وكذلك بين قيم هؤلاء الأطفال وبين الطرق التي يتبعها الكبار في تربية الأطفال. فوجدت أن الصيغة الثقافية العامة في المجتمع والتي تتحدد بالدور والمركز

الاجتماعي تؤثر في شخصية الطفل، وما يميز مجتمع **مانوس** أنه يعطي الحرية المطلقة للطفل، وأن طرق التربية التي تمارس في تنشئة الأطفال تساهم في تكوين شخصيات متميزة، وقد وجدت **ميد** علاقة بين شخصية الآباء وشخصية الأطفال وذلك عندما درست شخصية مجموعة من الأطفال وشخصية أبائهم. ولاحظت أن بعض الرجال ذو المراكز الاجتماعية يتبنون أطفالا صغارا، ويقومون بتربيتهم كأبنائهم تماما.

واتضح لها أن الأطفال سواء كانوا أبناء حقيقيين أو بالتبني فان شخصيتهم تتشابه في جوانب كثيرة مع شخصيات أبائهم، وتشير **ميد** أنه إذا كان الأمر يقتصر على التشابه بين الأب والابن الحقيقي لقلنا أن هذا يرجع إلى تأثير الوراثة، ولكن التشابه بين شخصيات الآباء وشخصيات الأبناء بالتبني يدفعنا إلى استبعاد عامل الوراثة، أين لاحظت أن الأبناء الحقيقيين أو بالتبني للرجال ذو المراكز الاجتماعية والتي تتميز شخصياتهم بالنمط المسيطر، تتميز شخصيات أطفالهم هي الأخرى بالنمط المسيطر، ويرجع ذلك الى أن هؤلاء الأطفال قد نشأوا ووجدوا أمامهم نموذجا من نمط الشخصية تأثروا به على الرغم من انه يختلف عن نمط شخصية الآباء الحقيقيين[30].

وتقدم **ميد** مثالا على ذلك فتذكر أنها تابعت تباين شخصية طفلين لرجل من سكان الجزيرة، يتصف سلوكه بالانحراف وسوء علاقته مع الاخرين، وله بنت وولد، وقد نشأت البنت عند أبيها، أما الابن فقد تبناه زعيم القرية. وقد لاحظت **ميد** أن الفتاة نشأت مثل أبيها منحرفة وسيئة العلاقات، بينما نشأ الابن قوي الشخصية مقلدا أبيه بالتبني في كل تصرفاته وسلوكه. وعليه تؤكد **ميد** بأن نمط شخصية الطفل تكون حسب الثقافة التي تسود المجتمع الذي يعيش فيه والتي تنتقل إليه عن طريق أساليب التنشئة التي يستخدمها الآباء في تربية أبنائهم.

ج ـ دراسة رالف لينتون على سكان جزر الماركيز:

يعطي **رالف لينتون** مثالا آخر على تأثير الثقافة في تكوين الشخصية وسلامته النفسية عند سكان جزر الماركيز الذين يتصفون بالقلق والاضطراب العصبي، حيث قام بتحليل ثقافتهم لكي يتوصل إلى تفسير لمظاهر القلق والاضطراب العصبي الذي تتصف به شخصيات هؤلاء السكان.

يرى لينتون أن التفسير الذي طرحه العالم النفسي **فرويد** بأن القلق والاضطراب العصبي يرجع إلى الدافع الجنسي، لا يتفق مع مكونات ثقافة مجتمع الماركيز. فالسكان لا يهتمون بالمسائل الجنسية ولا يوجد في لغتهم كلمة تعطي معنى العذرية. لكنه عندما درس النظام الاقتصادي وجد أن السكان يعانون من ندرة الطعام، وفي ظروف القحط الموسمي يسمح بممارسة أكل لحوم البشر. ولذلك يشعر كل فرد بالخوف وعدم الطمأنينة مما يعكس على شخصيته كثير من مظاهر القلق والاضطراب العصبي[31].

د ـ دراسة إبرام كاردينر على مجتمع ألور:

بين كاردينر عن دراسته للنظام العائلي في مجتمع ألور في إحدى جزر الهند الشرقية، أن النمط الثقافي الذي يسود النظام العائلي هو سيادة المرأة وضعف شخصية الرجل واعتماده عليها، لأنها تشكل العامل الاقتصادي في القبيلة. وعند تحليله لهذا النمط الثقافي أرجعه إلى ما سماه النظم الأولية في تربية الطفل عند قبيلة ألور، حيث يعامل الطفل الذكر معاملة قاسية من قبل والديه، ولا يستجاب لمطالبه ورغباته بسهولة بل يحصل عليها بعد أن يعاني من مواقف قاسية، لدرجة حتى إذا مرض فإنه يعالج بوسائل خشنة، ولا يحظى بمشاعر العطف والحنان. وعليه يرى كاردينر بان نظم التربية الأولية تلك تقف عائقا أما تكوين الذات عند الطفل الذكر، لذلك تتصف ذاته الاجتماعية وشخصيته عموما بالضعف، وبذلك يكون مركزه في الأسرة ثانوي وتحتل المرأة المكانة الأساسية.

وقد لاحظ كاردينر أن نمط تنشئة الطفل في ثقافة ألور والمؤثرات التي يتعرض لها تتفق تماما مع الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. فنظام توزيع العمل بين الرجل والمرأة يعطي المرأة العبء الأكبر في ممارسة العمل الزراعي ولا تتلقى من الرجل إلا مساعدات عرضية[32].

ملخص نتائج ميدانية:

- توصل (هاري استاك سوليفان) إلى ان شخصية الفرد هي نتاج عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بوجه عام.

- بينت دراسة باركلي وزملائه (1993) حول فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية (الوسط الاجتماعي/ الثقافي) وإصابة الطفل باضطراب الانتباه، بينت أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه.

- بينت هورني (Horney) في دراساتها أهمية عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية وتأثيرها على التوافق النفسي والاجتماعي، حيث أشارت إلى أهمية الجانب الاجتماعي للشخصية وعلاقة الفرد بذاته، فالعلاقة الحقيقية بين الفرد وذاته هي أساس الصحة النفسية.

- يرى هونيجمان من خلال دراسته التي أجريت على قبائل كاسكا للهنود الحمر في الإقليم الشمالي لكولومبيا، ان العوامل الثقافية لها تأثير بالغ الأهمية في تكوين شخصية الفرد. لذلك أكد في كتابه عن المنهجية في دراسة الثقافة والشخصية الصادر عام 1954 على ضرورة مناقشة النمو النفسي للفرد وما يتعرض إليه من احباطات وارضاءات في ضوء بيئته الثقافية التي ينتمي إليها.

- بينت الانثروبولوجية مارغريت **ميد** في دراستها على مجتمع مانوس وهو مجتمع بدائي يعيش في شمال غينيا الجديدة، أن الصيغة الثقافية العامة في المجتمع والتي تتحدد بالدور والمركز الاجتماعي تؤثر في شخصية الفرد منذ الطفولة. حيث أشارت إلى ان غالبية أعضاء الجماعة يحملون شخصيات تطابق النموذج الثقافي

السائد في مجتمعاتهم سواء كانت ثقافة شمولية او ثقافة فرعية، وذلك من خلال استبطان الثقافة في شخصية الطفل أثناء عملية نموه في سياق الحياة التي تحكمها الثقافة ذاتها.

- بينت دراسة الانثروبولوجي رالف لينتون لسكان جزر الماركيز تأثير الثقافة في الصحة النفسية من خلال إقرارها لأنظمة اجتماعية تتنافى مع الطبيعة البشرية ممثلة بالسماح بأكل لحوم البشر وقت الأزمات الاقتصادية والتي كانت سببا لإصابة أفراد المجتمع بحالة من القلق والاضطراب السلوكي.

- بين إبرام كاردينر عن دراسته للنظام العائلي في مجتمع ألور في إحدى جزر الهند الشرقية، ان شخصية ونمطية كل من الرجل والمرأة تتأثر بالواقع الثقافي ونظرته إلى مكانة ودور كل منهما في المجتمع. كما يذكر نتائج دراساته الميدانية في كتابه (الفرد والمجتمع Individual and His Society) التي تؤكد على دور العوامل الثقافية في تحديد الظواهر النفسية، وذلك من خلال تأثير الظروف الخاصة بكل ثقافة لتنميط صنف عام من الأفراد يتسمون بسمات نفسية ملائمة لتلك الثقافة.

- أشار رائد الانثروبولوجيا الثقافية الكبير فرانز بواس -كنتيجة نهائية لدراساته الميدانية- إلى ضرورة تحديد أثار الثقافة في أنماط السلوك وفقا لاختلاف بيئاتها الطبيعية ومواقعها الجغرافية.

- بينت دراسات رائد الانثروبولوجيا مالينوفيسكي لمجتمع التروبرياند في ميلانيزيا، الآثار النفسية وصعوبات التكيف التي تواجه الاباء في المجتمع المذكور بسبب التناقضات القائمة بين التقاليد والثقافة المثالية من جهة وبين الممارسات السلوكية الواقعية في الحياة اليومية من جهة ثانية.

- بينت دراسة اريك اريكسون عن مجتمع يوروك حول تكوين ونمو الشخصية في إطار السياق الثقافي، ان شخصيات أفراد المجتمع تتأثر كثيرا بالواقع الثقافي وبعملية التنشئة الاجتماعية، وعلى أساس ما يعتمد من قيم في التنشئة تتوقف نوعية او نمط الشخصية.

- بينت دراسة العالم جفري غورر حول العلاقة بين تطبيع الطفل الياباني وما يسود الشخصية من تناقض بين الطابع الودي الذي يبديه الفرد في الحياة اليومية من خلال تفاعله الاجتماعي وبين العدوانية التي تغلب على سلوكه في الحرب، بينت ان هذا العدوان يرجع إلى صرامة الأساليب المتبعة في تطبيع الأطفال أثناء نموهم مما يظهر ذلك كنوع من الإلزام والانضباط والتعبير الانفجاري عن تلك الضغوط التي تلقاها سابقا.

- بينت دراسة الأستاذ R.B.Lee حول تصريف طاقة العدوان عند البوشمن في إفريقيا، ان ثقافة هذا الشعب تمنع الأفراد من توجيه العدوان ضد بعضهم الأخر، وبالوقت ذاته لا يتم كبت هذا العدوان وإنما يتم تصريفه بطريقة سلمية وذلك من خلال إطلاق النكات للتنفيس عن العواطف، وبذلك تكون النكات آلية ثقافية للحفاظ على الصحة النفسية من جهة وللحفاظ على وحدة الجماعة والابتعاد عن التصادم من جهة ثانية.

خاتمة:

يمكن القول من خلال ما تقدمنا به أن للثقافة أثر كبير في تشكيل شخصية الفرد. فتكوين الشخصية والنماذج السلوكية تتأثر بدرجة كبيرة بنوع ونمط الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. إذ أن المحددات البيولوجية لا تحدد وحدها نمط الشخصية، كما أن الصفات السيكولوجية لا تشكل وحدها الشخصية، وإنما تتكون الشخصية بتفاعل كل من الموروثات البيولوجية والقدرات السيكولوجية والثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما توصل العلماء في دراستهم للشخصية في مجتمعات تتباين من حيث طبيعة ثقافتها، أن معايير الشخصية تختلف من مجتمع إلى أخر وذلك لأن الثقافة هي العامل الفاعل في تكوين أنماط الشخصية المختلفة.

وان الصحة النفسية للفرد او طبيعة وصف الشخصية بكونها سوية او غير سوية سليمة او تعاني من اضطرابات او أمراض نفسية، يعتمد بشكل كبير على الثقافة وعلى المحيط الاجتماعي الذي يمثل البيئة التي يتفاعل معها الفرد وعلى أساسها تتحدد الكثير من سمات ومقومات ونوع الشخصية ومدى سلامتها.

انطلاقا من أن الصحة النفسية هي توافق الفرد ذاتيا واجتماعيا والتوافق هو إشباع حاجات الفرد والثقافة هي بيئة واليات ذلك الإشباع.

كما يمكن القول أن العلاقة بين الثقافة والشخصية علاقة وثيقة، وهي تتم من خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض ومع البيئة التي يعيشون فيها وهنا يتبين مدى توافق الفرد مع محيطه في ضوء طبيعة الثقافة السائدة. كما أن شخصيات الأفراد لا تنمو، إلا في محيط ثقافي عن طريق اكتسابهم للنظم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع.

❖ هوامش البحث

(1) كامل محمد محمد عويضة، **علم النفس الاجتماعي**، دار الكتب العلمية، لبنان، 1996، ص151.

(2) أحمد زايد وآخرون، **التراث والتغير الاجتماعي**، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، مصر،2002، ص49.

(3) إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، لبنان، بدون سنة، ص132.

(4) أحمد محمد عبد الخالق، **قياس الشخصية**، جامعة الكويت، الكويت، 1996، ص64.

(5) نبيل سفيان، **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي**، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر، 2004، ص19.

(6) سيد صبحي، **الإنسان وصحته النفسية**، دار المصرية اللبنانية، مصر، 2003، ص60.

(7) إبراهيم عصمت مطاوع، **علم النفس وأهميته في حياتنا**، دار المعارف، مصر، 1981، ص120.

(8) مصطفى فهمي، الصحة النفسية، **دراسات في سيكولوجية التكيف**، ط2، مكتبة الخانجي، مصر، 1987، ص 18.

(9) عبد المطلب أمين، **في الصحة النفسية**، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، 28.

(10) سيد عبد الحميد مرسي وفاروق عبد السلام، **مقياس الصحة النفسية للراشدين**، سلسلة الدراسات والبحوث، جامعة ام القرى، 1984، ص35.

(11) نبيل سفيان، مرجع سابق، ص153.

(12) محمد علي، **علاقة الوالدين بالطفل وأثرها على جنوح الأحداث**، دار المتنبي، بغداد، 1970، ص 240.

(13) مصطفى فهمي، مرجع سابق،ص **245** .

(14) سمير إبراهيم حسن، **الثقافة والمجتمع**، دار الفكر، سورية، 2007، ص208.

(15) على ليلة، الثقافة العربية والشباب، الدار المصرية اللبنانية، 2003، ص13.

(16) كامل محمد محمد عويضة،مرجع سابق، ص160.

(17) المرجع السابق، ص168.

(18) حلمي المليجي، **علم نفس الشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت، 2001، ص178.

(19) T. Parsons**, Social Structure and Personality**, The free collier Macmillan, LTD, London, 1964, p.130.

(20) Balswicks, C. & Macrids, G. **Parental stiruqulus for adolesecent**. MaC millan Publishing Company ,1977 . p 404-4012.

(21) نبيل سفيان، مرجع سابق، ص26.

(22) Harry C. **Triandis and Eunkook M. Cultural Influences on Personality**, Annu. Rev. Psychol, University of California, 2002. P.138,146.

(23) نبيل سفيان، مرجع سابق، ص165.

(24) السيد علي سيد احمد، فائقة محمد بدر، **اضطراب الانتباه لدى الأطفال**: أسبابه وتشخيصه وعلاجه، ط1، النهضة المصرية، القاهرة، 1999، ص43.

(25) سيد محمد غنيم، **الشخصية**، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص36-37.

(26) نبيل سفيان، مرجع سابق، ص166.

(27) مصطفى عمر حمادة، **علم الإنسان مدخل للدراسة المجتمع والثقافة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007، ص232.

(28) توما جورج خوري، **الشخصية مفهومها**، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1996، ص181.

(29) مصطفى عمر حمادة، مرجع سبق ذكره، ص 238.

(30) see : Mead, Margret & Bateson, Balinese Charactor, Academy of Sciences, New York.

(31) مصطفى عمر حمادة، مرجع سبق ذكره، ص 238.

(32) المرجع السابق، ص242.

دور التكفل السيكولوجي في تحقيق التوافق النفسي لدى المتعايش مع فيروس السيدا

الأستاذة : رحيمة بن سماعيل

جامعة عنابة، الجزائر

الملخص:

جاءت هذه الدراسة محاولة للكشف عن حقيقة التكفل السيكولوجى داخل المؤسسة العلاجية وما يلعبه من دور في تحقيق التوافق النفسى لدى الشخص المتعايش مع فيروس السيدا، وهذا بالنظر لما يخلفه المرض من آثار جسيمة ونفسية عميقة، خاصة الوصمة الاجتماعية، التى تعتبر العامل الأول المسبب لكافة الضغوط التى يعانى منها المصاب، لذلك حاولنا تسليط الضوء على هذين المتغيرين أساسا وقمنا بدراسة ميدانية داخل مستشفى "الدكتور ضربان أو الجسر الأبيض سابقا" بولاية عنابة (الجزائر).

Résumé:

Notre étude a pour objectif de découvrir la prise en charge psychologique dans les centres hospitaliers universitaires et le rôle que peuvent jouer ces organismes chez l'individu atteint de virus SIDA, et ses suites indésirables, psychique aigues, notamment la situation sociale qui est primordiale cela pouvant être la source de toutes pressions nuiront le malade.

Donc, notre objectif d'étude est de mettre en lumière essentiellement ces deux concepts. On a suivi une étude pratique quia été diligentée au CHU (Dr Darban) ex pont Blancd'Annaba (Algerie).

مقدمة:

شاع انتشار "**الإيدز**" في مختلف الأوساط الاجتماعية العالمية وهو مرض فيروسي معدي سببه فيروس يدخل خلايا جهاز المناعة في الجسم والمسماة "CD_4"، وتلعب دورا أساسيا في وقاية الجسم من الأمراض، ويؤدي خللها الوظيفي إلى ظهور خلايا سرطانية، ينمو الفيروس في الخلية المصابة ويتكاثر فيها حتى يدمرها لينتقل إلى مجموعة أخرى من الخلايا فيدمرها وهكذا، ويحرم الجسم من سلاح مهم في الدفاع عن نفسه، وعادة يمر وقت طويل بين دخول "الإيدز" إلى الجسم وبين فقدان المناعة، وقد تمتد سنوات طويلة يكون المصاب خلالها حاملا للفيروس. من الصعب معرفة مكان نشأة الإيدز والآلية التي حدث فيها التحول إلى فيروس ممرض.[1]

إن المتعايش مع الفيروس عرضة للإصابة بالأمراض الانتهازية والأورام الخبيثة، والمهددة له في كل وقت بالإضافة إلى العقاقير المجبر على تناولها كحل للبقاء، بصورة مستمرة كل ذلك يؤرق المصاب ويشعره بالقلق والخوف الدائمين من نظرة المجتمع لطبيعة مرضه، بالإضافة إلى المضاعفات الناتجة عن المرض أو العقار المؤدي إلى وعرقلة المريض عن ممارسة نشاطاته اليومية.

كل هذه العوامل تؤدي إلى عامل أوحد هو اللاتوازن النفسي أو سوء التوافق، إذ ينقص فهم الفرد لذاته، ويحرم من إشباع حاجاته وتنقص قدرته على تحقيق مطالبه، ويزيد شعوره بالإحباط وتهديد الذات حين يفشل في مواجهة مشكلاته أو يعجز عن تقبلها.[2] وموازاة لكون المصاب عرضة للأمراض الانتهازية عضويا، فهو أيضا عرضة للاضطرابات الشائعة نفسيا، التي تبرز مظاهرها في الحزن وفقدان الأمل وغيرها من المظاهر التي قد تصل في الحالات الشديدة إلى الانتحار.

من هذا المنطلق وجب التكفل بهذه الشريحة، ليس فقط من الناحية الطبية بل من الناحية النفسية بكافة أبعادها، مما يضمن للمريض أن يحيا في مجتمع إنساني،

هذا التكفل يضمن تكيفا سليما في جميع المجالات، ليتحصل على الإدماج الاجتماعي، كذا الاستقلالية النفسية والاجتماعية بمعنى آخر تكيفا مع المجتمع، وهذه الوظيفة تشمل جميع الأطراف المعنيين انطلاقا من الأخصائي النفسي والاجتماعي وصولا إلى الأسرة والبيئة، لتكون هذه العملية مبنية على قواعد متينة وواضحة لتصل وتحقق الغاية المرجوة.

ومن ذلك فهدف الدراسة الرئيسي هو معرفة هل فعلا للتكفل السيكولوجي داخل المستشفى دور في تحقيق التوافق النفسي لدى المتعايش مع فيروس السيدا ؟

1. حدود الدراسة:

1.1 المجال البشري: تمت الدراسة على أساس اختيار العينة قصدا، وحجمها (28) فردا حاملا للفيروس من الجنسين والذين تتراوح أعمارهم مابين (18-56) سنة بمتوسط عمري (37) سنة والخاضعين حاليا للعلاج بالمستشفى.

2.1 المجال المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في المؤسسة الاستشفائية للأمراض المعدية "**الدكتور ضربان- الجسر الأبيض سابقا" ولاية عنابة**.

3.1 المجال الزمني: انطلقت هذه الدراسة من تاريخ : 24/ 01/ 2012 إلى غاية تاريخ : 22/ 02/ .2012

4.1.أداة الدراسة: تم اعتماد مقياس التوافق النفسي "**لزينب شقير**".

أولا: التكفل السيكولوجي:

1. تعريف التكفّل السيكولوجي:

1.1. لغة : كَفَلَ، يَكْفُلُ، تَكْفيلا، أو كفالة فلان من حاله وأنفق عليه وقام بأموره وحافظ عليها.

2.1. اصطلاحا : هو الرّعاية الخاصة التي تضمن لمريض السيدا أن يحيا في مجتمع إنساني، هذا التكيّف يضمن تكيفا سليما في جميع المجالات النفسية والاجتماعية

والبيولوجية، إذ تجعله يتحصل ويفوز بالإدماج الاجتماعي، كذلك الاستقلالية النفسية والاجتماعية وبمعنى آخر تكيّفه وتأقلمه مع المجتمع.[3]

3.1 التعريف الإجرائي: هو التكفل بمريض السيدا من الناحية النفسية من خلال برامج وجلسات علاجية، القصد منها تعديل أفكار المريض والمنجر عنها تغير على مستوى السلوك، مما يضمن إعادة حاله التوافق لديه.

2. أهمية التكفل السيكولوجي:

- ضرورة إنسانية وأخلاقية ودينية.
- ضرورة اجتماعية، تتمثل في حماية الأسرة وتدعيمها والمحافظة على العلاقات الاجتماعية الايجابية بين الناس وحماية المرضى من خطر التشرّد والضياع.
- دواعي سياسية تتمثل في ضرورة حفاظ المجتمع على الفكر الايدولوجي المطلوب، وتربية أبناء المجتمع على القيم والمبادئ والأفكار والنظريات الموالية للمجتمع.
- ظروف العصر المتسمة بالتوتر والصراع واحتدام المنافسة بين أبناء المجمع.
- ازدياد معدلات الفقر والغلاء الفاحش والبطالة والجريمة وتغير أنماطها، وخاصة جرائم الأقارب والاغتصاب، والعلاقة الوطيدة بين الإدمان والجريمة.
- ازدياد مشاكل الأسرة وتفاقمها، وضعف سلطانها ورقابتها وقدرتها في توجيه أبنائها.[4]

3. أهداف التكفل السيوكولوجي:

*** فهم نمط تفكير المريض.[5]**

* **تجديد العلاقات الاجتماعية:** بالنسبة لمعظم العاملين نجد أن المتقاعدين أو المصابين بأمراض مزمنة أكثر عرضة لتصويب علاقاتهم الاجتماعية. حيث يقطعون صلتهم مع الذين كانت تربطهم بهم صلات الود والصداقة والتعاون والتنافس، فيجدون أنفسهم مفتقرين للعلاقات الاجتماعية، بالتالي فإن معظمهم يحسون بالوحشة وبأنهم قد عزلوا قصدا على المجتمع...ولا يخفى ما لهذا من أثر رديء في نفوسهم.[6]

* **التخفيف من الشعور بالذنب.**[7]

* **توكيد الذّات:** تم تطوير عدد من البرامج المختلفة للتدريب على توكيد الذّات خصوصا للأفراد الذين يسعون إلى التغلب على سلبيتهم.[8]

* **تحقيق التوافق النفسي لدى المريض.** [2]

4. أساليب وفنيات التكفل السيكولوجي:

1.4. تفسير وتحليل المواقف: يتضمن مساعدة المريض على فهم سلوكه الراهن باعتباره نتاجا للماضي، والعلاقات والمواقف الحالية، وهذه الأداة التي يستعملها المعالج ليرضي العنان للمادة الشعورية، بحيث يجعلها معروضة على عقل المريض الواعي، السبب أننا نطلق عليه اسم "**تفسير**" هو أن عملية التفكير اللاّشعوري لا يمكن الوصول إليها ما لم يكن هنا واسطة فعالة تربط بين الشعور واللاّشعور، ولكي يكون الإنسان مترجما جيدا يجب أن يكون على دراية بالعمليات الفكرية الشعورية للفرد، وأن يكون بشكل مباشر على معرفة عميقة بالطريقة التي يتصور بها الفرد نفسه وعالمه، وهي تشبه قيام الغير بعملية ضابط الاتصال بين الذين يختلفون في التقاليد الفلسفية والثقافية، وما لم يكن **السفير 1*** على دراية بعادات وتقاليد البلد الآخر، يفشل في توصيل الرسالة، وعادة ما نجد المعالج يقدم

* كناية عن المعالج النفسي المتكفل بتفسير سلوكات المريض.

تفسيرات إما متقدمة عن موعدها أو عميقة، ومثل هذه التفسيرات لا ترفض لأول وهلة فحسب من جانب المريض، بل قد تفشل الخطّة العلاجية.[9]

2.4. تفسير الأحلام: وسيلة هامة للكشف عن المواد اللاّشعورية عند الفرد.[10]

3.4. التداعي الحر: يترك المعالج الحرية للمريض بذكر الأفكار الموجودة لديه، وغاية التداعي الحر هو نقل المعالج ما في أعماق المريض إلى السطح، وإذا طال صمت المريض يتدخل المعالج عن طريق الإشارة إلى كلمة وردت على لسان المريض مقرونة بانفعال ما، بغية الذهاب إلى عمق محتويات اللاّشعور. وعندما يصل المعالج إلى تحليل الظاهرة يكون قد وضع يده على أسباب المشكلة.[11]

4.4. الاسترخاء: وسيلة تستخدم لمقاومة حالات التوتر والانفعال والغضب والقلق، والتخفيف من معاناتها.[12] وتجري تدريبات الاسترخاء والتعلم عليها في بداية المعالجة، وأحيانا يعاد التدريب خلال التعليم على التغذية البيولوجية الرجعية أو في آخر الجلسات العلاجية.[13]

5.4/ العلاج الاسنادي: مجموعة الأساليب التي يقوم بها المعالج لمساعدة المريض على تخطي الصراعات النفسية الآنية بالنسبة لمواقف معينة، من بينها التطمين والإيحاء 2* النّصح، الإقناع ...إن كل مريض يمكن أن يستفيد من العلاج النفسي الاسنادي. غير أنه أكثر ما يكون ذا فائدة مع المرضى الذين بلغت حالاتهم التأخر، ويحتاجون إلى أن يحصلوا على مساندة الغير كمرضى السّيدا...[14]

ثانيا: التوافق النفسي:

1. تعريف التوافق النفسي:

1.1. لغة: مأخوذ من "وفق الشيء" أي ملاءمته وقد وافقه موافقة واتّفق معه توافقا، وجاء بالمعجم الوسيط التوافق في الفلسفة، هذا أن يسلك المرء مسلك الجماعة، ويتجنّب الشّذوذ في الخلق والسلوك. وهو التآلف والتقارب واجتماع الكلمة،

*هو عملية عقلية تنتهي بتقبل الفرد لفكرة ما Suggestion

وهي نقيض التّنافر، والتّحالف، والتّصادم، وهذا المفهوم يختلف عن الاتفاق الـذي يعني المطابقة التّامة.

2.1. اصطلاحا: يوضّح "**أحمد عزت راجح**" أن التوافق حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد ونفسه، وبينه وبين بيئته، وتبـدو في قدرتـه علـى إرضـاء أغلـب حاجاتـه وتصرفاته تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعيـة، ويتضـمن التوافـق قدرة المرء على تغيير سلوكه، وعادته عندما يواجه موقفا جديـدا أو مشـكلة ماديّـة أو اجتماعية أو خلقية أو صراع نفسيا...تغييرا يناسب الظروف الجديدة، فإن عجـز الفرد عن إقامة التواؤم والانسجام بينه بين بيته ونفسه، قيـل أنـه سـيء التوافـق أو معتل الصحة النفسية، ويبـدو سـوء التوافـق في عجـز الفـرد علـى حـلّ مشـكلاته اليومية على اختلافها عجزا يزيـد علـى مـا ينتظـره الغـير منـه أو مـا ينتظـره مـن نفسه.[15]

ويرى "**عطاء الله فؤاد الخالدي**" أن هناك ارتباط وثيق بين الصـحة النفسـية وحالة التوافق وهما يسيران في خطّين متوازيين، فنقول على الشخص الـذي يحقـق حاجاته، أنه متوافق مع نفسه وبيئته، أي أنـه يتمتـع بصـحة نفسـية حسـنة، وحتـى نفهم كيفية الوصول إلى الصحة النفسية لابدّ لنـا مـن فهـم حالـة التوافـق وطبيعـة الحاجات وكيفية إشباعها بطرق مباشرة.[16]

3.1. التعريف الإجرائي: هو رضـا المـريض عـن ذاتـه وعـن نفسـه والتعـايش مـع الآخرين والشعور بالسعادة والراحة النفسية. [2] أو هو الدرجة التي يتحصل عليهـا المتعايش مع الفيروس على المقياس المعتمد في الدراسة الحالية.

2. أبعاد عملية التوافق:

1.2. البعد الشخصي: هو التّـوازن بـين الوظـائف المختلفـة ممـا يترتّـب عليـه قيـام الأجهـزة النفسـية بوظائفهـا، دون صـراعات شـديدة وتحقيـق السّـعادة في الـنّفس وإشـباع الـدوافع، والحاجـات الداخليـة (الفطريـة، العضـوية، الفسـيولوجية) والحاجات الثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلـي حيـث لا صـراع داخلـي.[17]

ويشمل السّعادة مع النفس والثقة بها والشعور بقيمتها، وإشباع الحاجات، والشعور بالحرية في التخطيط للأهداف والسّعي لتحقيقها، وتوجيه السلوك ومواجهة المشكلات الشخصيّة، وتغيير الظروف البيئية والتوافق لمطالب النمو، وهو ما يحقّق الأمن النفسي.[18] ويقول "**مورار وكلاكهون Muror and Klluchoon**" أن الكائنات الحية تميل إلى أن تحتفظ بحالة من الاتزان الداخلي، إلا أن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك، مع افتراض أن الكائنات الحيّة تميل إلى أن تنتقي أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن.[19]

2.2. البعد الاجتماعي: هو السّعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال، وتمثيل التغير الاجتماعي، والتفاعل السليم، والسعادة الزوجية ممّا يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية.[20]

3. مؤشرات التوافق والصحة النفسية:

1.3. الراحة النفسية: ان القلق، الإحباط والصراع...مظاهر لسوء التوافق، ولذا من سمات الفرد المتوافق الصمود اتجاه المواقف والمشكلات المؤدية إلى سوء تكيّفه، فمتى شعرنا بأن الفرد حقق لنفسه الراحة النفسيّة دل على تكيّفه.[21]

2.3. الكفاية في العمل: قدرة الفرد على الإنجاز، والنجاح دليل توافقه في عمله، لان الفرد يزاول عمل معيّن، وتتاح له الفرصة فيه لاستغلال قدراته وتحقيق ذاته، فذلك يحقق له الرضا ويجعله متوافقا مع هذا العمل...فإذا كانت إنتاجيته عالية وبكفاءة دل على توافقه في عمله.

3.3. الأعراض الجسمية: كثير من الاضطرابات النفسية والانفعالات الحادة تؤثر فسيولوجيا على الجسم وإصابته بالأمراض السيكوسوماتية، كارتفاع ضغط الدم، اضطراب المعدة، وسببها التأزم النفسي، لذا فإن خلو الإنسان من هذه الأمراض دليل على التكيّف والتوافق.

4.3.مفهوم الذات: فكرة الشخص عن نفسه هي النواة التي تقوم عليها شخصيته، وكلما عرف الإنسان ذاته جيدا وما تحتويه من قدرات واستعدادات، وميول

ورغبات ومدركات شعورية وانفعالات، وقام بتقييمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة كان مؤشرا قويا في توافقه وتأقلمه.[12]

5.3. الأهداف الواقعية: من المظاهر الدالة على تكيف الإنسان اختياره لأهداف ومستوى طموح واقعي تتسق مع قدراته واستعداد ته المؤهلة في السعي للوصول إليها وتحقيقها.[21]

6.3 المسؤولية الاجتماعية: أن يحس الفرد بمسؤولية إزاء المجتمع بقيمه وعاداته ومفاهيمه في هذه الحالة يكون الشخص غيري يهتم بالآخرين، ويبتعد عن الأنانية والذاتية ويتمثل سلوك الفرد في الاهتمام بمجتمعه والدفاع عنه.[22]

7.3 العلاقات الاجتماعية: من المؤشرات الدالة على توافق الإنسان علاقاته الاجتماعية مع الآخرين وسعيه في مساعد تهم والعمل من أجل مصلحتهم العامة [23] كما يحظى بحب الناس وحبه إليهم، لأن الانطواء والانعزال دلالة قاطعة على عدم التوافق السليم.[21]

4. النظريات المفسرة للتوافق النفسي:

1.4 النظرية البيولوجية: ترى أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم، خاصة المخ، مثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها عن طريق الإصابات والجروح والعدوى أو الخلل الهرموني النّاجم عن ضغط الواقع، مؤسسوها: **"داروين" و"مندل" و "قالتون" و "كالمان".**[24]

2.4 نظرية التحليل النفسي:

1.2.4 نظرية الفرويدي": عمليه التوافق غالبا لا شعورية، فلا يعي الفرد الأسباب الحقيقية لكثير من مظاهر سوء التوافق، ويعتمد التوازن النفسي على قوة الإنسان، فبقدر قوة الأنا ينجح في إحداث التوازن، أما إذا فشل الأنا يكون الفرد معرّض لأي صورة من اللاسواء، والمظهران الأساسيان للشخصية السويّة عند **"فرويد"** هي أن يكون في استطاعة الفرد أن يحب.[23]

2.2.4 نظرية "يونغ": اعتقد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أكد على أهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة، وقرّر بأن الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبان الموازنة بين الميول الانطوائية والإنسانية.(24)

3.2.4 نظرية "أدلر Adler": عدم التكيّف فسر حسب منهجيته في تعريفه للعصاب، حيث وصف "**انسباشر Ansbacher**" نظرية "**أدلر**" حول العصاب فيما يلي:

- ✓ وجود اعتقاد خاطئ لدى الفرد حول الذّات والعالم، وهذا لما يكون للفرد أهداف خاطئة وأسلوب حياة خاطئ.
- ✓ الفرد سوف يلجأ إلى أشكال مختلفة من السلوك الشاذ، لحماية اعتقاده عن ذاته، مثل هذه الحماية تحدث عندما يواجه بمواقف، يشعر من خلالها بأنه سوف لن ينجح بمقابلتها.
- ✓ الخطأ في كون الفرد متمركز حول ذاته، بدلا من أخذه بالاعتبار الجنس البشري.
- ✓ الفرد لا يكون مدركا وواعيا لهذه العملية.(25)

3.4 النظرية السلوكية: ترى أن أنماط التوافق وسوئه، متعلمة من الخطوات التي تعرّض لها الفرد في حياته، فإذا تعلّم الفرد أساليب سوية تكونت لديه عادات سوية، وأصبح متوافقا والعكس. ويتعلم الإنسان عددا من الأساليب السلوكية الملائمة للتوافق مع أحداث الحياة:

- ✓ **الهجوم**: يلجأ إليه من أجل القضاء على العدو أو الاضطرارية.
- ✓ **الانسحاب**: طريقة سهلة لمواجهة الضغط والتوتّر.
- ✓ **الخضوع والاستسلام**: يلجأ إليها عندما يواجه مواقف لا يبدو فيها أي أمل للنجاة، مما يشعره بالاكتئاب واليأس.(15)

4.4 النظرية الإنسانية:

1.4.4 نظرية ماسلو: يرى أن ذو الشخصية السوية، هو من يحقق ذاته، ويعني تحقيق القوى الكامنة الفطرية للشخص، والفرد المشبع لحاجاته الأساسية، يستطيع أن يحقق ذاته. ويذهب "**ماسلو**" إلى أن صاحب الشخصية السويّة يتميز بخصائص معينة وأهمها:

- إدراك أكثر فاعلية للواقع وعلاقات صريحة معه. مع تقبل للذّات وللآخرين وللطبيعة وتلقائية في الحياة.
- التركيز على المشكلة. والقدرة على الانسلاخ مما حوله من مثيرات وبناء علاقات شخصية متبادلة عميقة.[17]

2.4.4 نظرية بين: نظر لأهمية التنظيم أو التوجيه، وأن يحيا الأفراد هنا والآن دون خوف من المستقبل لكونه سيفقدهم شعورهم بالرّضا.[24]

ثالثا: السّيدا:

1/ تعريف السّيدا: نقص المناعة المكتسبة الذي يرمز إليه بالفرنسية **(SIDA)**

"Syndrome d'immunité Déficiente Acquis"، عرّفته المنظمة العالمية للصحّة سنة **(1985)**: «مرض يتّصف بمجموعة من الأمراض والدّلائل النّاجمة عن نقص مكتسب في المناعة الخلوية المرفق بايجابية الفحوص والتّحاليل المخبرية دون أن يكون هناك سبب آخر لاضطراب وخلل المناعة».[26]

أطلق على فيروس السّيدا تسميات اختصرت في رموز سواء باللّغة الفرنسية أو الإنجليزية لكن المعنى واحد هو: "**فيروس فقدان المناعة البشرية المكتسبة**" أو "**فيروس العوز المناعي المكتسب**" والشّائع "**VIH**".[27]

- LAV : الفيروس المصاب لاعتلال الغدد اللمفاوية **(فرنسا – 1983)**

- HTLV.III: فيروس (حمّى) الخليّة النائية البشرية الموجهة للمف نمط III **(1984)**.

- **VIH1**: الاسم العالمي للفيروس، "فيروس نقص المناعة المكتسبة" **(فرنسا في 1983)**. - **VIH_2** : [28]

1.1 التعريف الإجرائي: فيروس يستهدف الجهاز المناعي، فيعتريه خلل وتصبح الكائنات الانتهازية شديدة الوطأة، فيدخل الفيروس إلى المادة الوراثية في الخلايا التي يصيبها، وتبقى تلك المادة كامنة لسنوات عدة أحيانا وبدون سبب معروف، فهي تنشيط وتسبب تكاثر الفيروس في الخلية مما يؤدي إلى قتلها.[29]

2. تأثير فيروس السّيدا على خلايا الجهاز المناعي:

لفيروس السّيدا ولعا بالخلايا التائية، خاصة الخلايا المساعدة (T_4)، الحاملة على سطحها جزئيات بروتينية سكريّة (CD_4) والمرتبطة مع الغلاف البروتيني السكّري للفيروس، بهذا الارتباط يتوقّف عمل الخلايا اللمفاوية وتثبط المناعة. وبسبب تأثير الفيروس على الخلايا التائية يصبح إنتاجها لأنزيمات اللمفوكيناز شادّا، وكذلك وظائف الخلايا وحيدات القوى والبالعات الكبيرة، بما في ذلك قدرتها على قتل الطفيليات داخل الخلايا التي تصبح شادّة، كما أنّ نشاط الخلايا القاتلة (CD_8) يتناقص، فينقص تركيز الغلوبيولينات المناعية في المصورة الدّموية، مما يزيد من سوء الإنذار.[30]

3. الوقاية من الإصابة بفيروس VIH:

1.3 الاحتياطيات اللازمة: من بينها:

* الاكتفاء بالشريك الزوجي لتجنب نقل العدوى وتفادي العلاقات الجنسية الشاذة.

* الابتعاد عن تعاطي المخدرات، وعدم استعمال أدوات الحلاقة أو فرشاة لشخص آخر.

* التمسك بالقيم والأخلاق الفاضلة.[31]

2.3 العلاج النفسي: يحتاج مرضى السّيدا إلى مساعدة نفسية حقيقية، إضافة إلى التدخلات التي يمكن أن تقدم لهم علما بأن الكفالة النفسية لا يمكن أن يكون لها أثر إيجابي وشامل على المريض، إلا إذا توفرت الظروف المحيطة المناسبة، يمكن أن تنتج له تقبل ومواجهة مرضه.[10]

1. المنهج المعتمد في الدراسة:

اختير المنهج حسب ما تتطلبه الدراسة التي بين أيدينا وهو **"المنهج الوصفي المقارن"**.

2. أدوات الدراسة:

1.2 وصف المقياس: أعدته الدكتورة **"زينب شقير"** بعد إطلاعها على المفاهيم النظرية للتوافق النفسي وأبعاده وبعض مقاييسه: مقياس كاليفورنيا للشخصية، ومقياس: **"وليد القفاص"**، وتوصلت إلى أبعاد أساسية له في محاور: التوافق الشخصي والانفعالي، وأدمجتهما معا لارتباطهما. والتوافق الشخصي والأسري والاجتماعي. وصاغت (20) فقرة لكل بعد، بعد الانتهاء من تقنينه وأصبح عدد فقراته (80) فقرة مقسمة (20) فقرة لكل بعد على حدة.[32]

2.2 صدق وثبات مقياس التوافق النفسي في الدراسة الحالية: تم الاعتماد على:

- **صدق المحكمين:** خضعت العبارات إلى تحكيم أساتذة علم النفس العيادي، وعددهم (04) وأخذت العبارات الموافقة عليها نسبة (80 ٪) فما فوق وتم التغيير البسيط في بعض الكلمات أو صياغة بعض العبارات مع تقديم الأساتذة للبديل.

3.2/ الثبات: حسب بطريقة التجزئة النصفية (ر=0.78) معامل قوي يعكس ثبات المقياس.

3. عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

◆ **عينة أولى:** خضعت للتكفل السيكولوجي: عينة أساسية في الدراسة مكونة من (ن=13) مصابا (6 ذكور، 07 إناث) أعمارهم ما بين (18-56) سنة بمتوسط عمري (37) سنة.

◆ **عينة ثانية:** لم تخضع للتكفل السيكولوجي: أساسية مكونة من (ن=15) مصابا بالمرض (07 ذكور، 06 إناث) أعمارهم ما بين (24-56) سنة بمتوسط عمري (40) سنة. اختيرت عينة الدراسة بطريقة مقصودة سعيا إلى تحقيق أهداف الدراسة.

جدول (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة .

	العينة	الجنس	العدد	السن	ازمان المرض
(ن = 28 مصاب)	ن1 = 13	ذكور	06	(22 سنة -45 سنة)	(أسبوع – عام)
		إناث	07	(18سنة – 56 سنة)	(أسبوع – عام)
	ن2 = 15	ذكور	07	(25 سنة – 56 سنة)	(عام – 10 سنوات)
		إناث	08	(24 سنة – 56 سنة)	(عام – 09 سنوات)

4.عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

استخدام اختبار "مان ويتني" (يو) "Man .Whitny U Test" لحساب الفرق بين العينتين بعد الحصول على درجاتهم على المقياس وذلك لمعرفة هل فعلا للتكفل السيكولوجي داخل المستشفى دور في تحقيق التوافق النفسي لدى المتعايش مع فيروس السيدا؟

جدول (02): يوضح الفروق الإحصائية بين العينة (01) والعينة (02).

العينات	الدرجة (ن)	الرتب (مج)	U	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
عينة (01)	13	269.5	16.5	54	دالة عند مستوى 0.05
عينة (02)	15	146.5	168.5		

من الجدول رقم (2) قيمة U_1 المجدولة عند ($ن_1 = 13$) و ($ن_2 = 15$) هي القيمة الصغرى، عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي فإن U_1 محسوبة < U_1 المجدولة. إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات العينة (01) الخاضعة للتكفل السيكولوجي" ورتب درجات العينة (02) "لم تخضع للتكفل السيكولوجي". يمكن القول: "للتكفل السيكولوجي دور في تحقيق التوافق النفسي لدى الأشخاص المتعايشين مع فيروس السيدا".

- توضح نتائج الجدول رقم (02) أن هناك انخفاض في درجة التوافق النفسي لدى العينة الثانية، هذا راجع إلى حداثة الإصابة بالمرض من جهة، ووقوع صدمة الإصابة على نفسية المصاب من جهة أخرى. فالإصابة بالفيروس تجعل المريض يحس بأنه فاشل عضو غير فعال ولا فائدة له، ويترتب عنها مشاعر النقص والخوف، خاصة أن الإصابة بهذا النوع من الفيروسات ظاهرة معقدة ومخزية في نفس الوقت نظرا لطبيعة المرض الذي يتميز بانتشاره السريع في الجسم، ويصبح المريض أكثر عرضة للأمراض الانتهازية، وهذا يؤثر على التوافق النفسي الاجتماعي لده، فقد يفقد الدعم الاجتماعي الذي كان موفرا له من قبل الأهل والمجتمع لعدم الرغبة في الإفصاح بالمرض، فلا يجد الفرصة للتعبير عن مشاكله مع الأصدقاء، عندها لا تجد مشاكله المنفذ للتنفيس الانفعالي، تترسب وتتراكم الاحباطات والمكبوتات في حالة إحباط ويأس شديدين، وكذلك تسيطر على المصاب أفكار خاطئة وسوداوية كالانتحار، وجدناها لدى أفراد العينة الأولى

كتعبير عن القلق ورفض الوضع الذي تعيشه، وتدهور الحالة الصحية وابتعاد أفراد الأسرة عنهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه "**ويرز بيكي**" محاولة الانتحار مرتبطة بمتغيرات سلوكية ونفسية معينة كالاكتئاب، ضغوط الحياة، الألم والمرض.[33]

وبما أن السيدا من أحداث الحياة الصعبة، حدث غير مخطط له يغلب عليه عنصر المفاجأة مما يؤثر على الصحة النفسية للمصاب، وله تأثير سيء على الأشخاص المصابين، حيث نجدهم يفقدون الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية لشعورهم بالنقص، وفي هذا يشير "**أدلر Adler**" أن وجود أحد الأعضاء قاصرا يؤثر سلبا على حياة الشخص النفسية لأنه ناقص في نظره، فيزيد شعوره بعدم الأمن، ومن ثم ينشأ القلق النفسي، ومنها الانسحاب والبحث عن السعادة المزيفة للتخلص من الإحباط واليأس، إذن الإصابة بالفيروس تؤثر على التوازن النفسي للمصاب، نتيجة الصراع الداخلي الموحي بعدم الاستقرار.

- وبالمقابل يوضح لنا الجدول رقم (2) أن هناك ارتفاع في التوافق النفسي لدى أفراد العينة الأولى مقارنة بالعينة الثانية، قد يرجع إلى تلقي فئة المصابين بالسيدا للمساندة الصحية النفسية والاجتماعية في مراكز الاستشفاء فيما يسمى بعملية التكفل النفسي، واحترام حقوق المصاب بداء السيدا، والابتعاد بألمه عن المواجهة وانتهاج الطرق السليمة للعيش مع المجتمع. فمع تقدم سنوات المرض يتكيف المصاب مع الوضع، ويتقبل حالته الصحية الجديدة التي يتحتم فيها عليه مصاحبة المرض وجعله جزء من حياته لا يمكن تجاهله مهما استعملت معه طرق المواجهة، وباعتبار المرضى محل الدراسة مسلمين نجدهم قد كونوا دافعا آخر لتقبل المرض، وهو أنه قضاء الله وقدره ولا يمكنهم الهرب منه، لقوله تعالى:

(... وَقلْ لَنْ يُصِيبَنَا إلاَّ مَا كَتَبَ الله لَنَا...) "**صدق الله العظيم**" والتي كانت في ألسن كل المرضى. رغم التكفل النفسي الذي يحضا به المرضى داخل المستشفى والرعاية النفسية إلا أننا نجد البعض منهم يعاني من انخفاض في مستوى التوافق

النفسي وذلك راجع إلى الخوف من انتقال العدوى إلى أطفاله أو أسرته، وهو عائق في طريق تعامله بحرية معهم، إضافة إلى انخفاض التوافق في الجانب الصحي نظرا لانتشار وتطور الفيروس في مختلف أنحاء الجسم وعجز الجهاز المناعي عن مقاومته رغم استعمال الأدوية، وعدم فائدة الجلسات النفسية معهم، مما جعل الفرق بين التوافق النفسي يصل إلى (152) ما بين العينتين.

وعلى الرغم من عدم خضوع العينة الأولى للتكفل السيكولوجي وخضوع العينة الثانية له داخل المستشفى إلا أن كلاهما يشتركان في نقطة واحدة تشتمل على النظرة الموحدة للمرض، فهو لكليهما عبارة عن حادث مشئوم ومدمر شخصيا ونفسيا.

وعلى العموم لاحظنا أنه في وجود التكفل وجود نسبة واضحة من التوافق في كافة المجالات الشخصي الانفعالي والجسمي والصحي...أما في عدم وجوده انخفاض نسب التوافق كما هو ملاحظ في نتائج الدراسة.

❖ هوامش البحث

(1) دليل العلاج: جمعية الحياة للأشخاص حاملي ومرض السيدا، الجزائر، 2010، ص 4.

(2) إجلال محمد سري: **علم النفس العلاجي**، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، ط2، القاهرة، مصر، 2000، ص ص 32-35.

(3) جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة: **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1999، ص 14.

(4) عبد الرحمان عيسوي: **العلاج السلوكي**، دار الراتب الجامعية، لبنان، 1997، ص ص21-23.

(5) سهام درويشي أبو عيطة: **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002، ص 190.

(6) ميخائيل اسعد: **رعاية الشيخوخة**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 220.

(7) فيصل عباس: **أضواء على المعالجة النفسية**، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994، ص 110.

(8) تيموثي.ج.ترول: ترجمة فوزي شاكر طعيمة داوود، حنان لطفي زين الدين: **علم النفس الاكلينكي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 638.

(9) محمد حسن غانم: **العلاج والتأهيل النفسي والاجتماعي للمدمنين**، مكتبة أزاريطة، القاهرة، 2005، ص 44.

(10) عبد الفتاح محمد سعيد خواجا: **الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، "مسؤوليات وواجبات دليل الإياد والمرشدين"، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002، ص 76.

(11) سعيد حسني العزة وجودت عزت عبد الهادي: **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص ص 25-76.

(12) مصطفى عشوي: **مدخل إلى علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، (د.ط)، الجزائر، 1988، ص ص168-186.

(13) محمد حمدي حجار: **فن العلاج في الطب النفسي السلوكي**، دار العلم للملايين، ط1، لبنان، 1990، ص 189.

(14) علي كمال: **العلاج النفسي قديما وحديثا**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، عمان، 1994، ص ص 254-259.

(15) برغوثي توفيق: **تأثير الطلاق على التوافق الاجتماعي للمطلقين**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علم النفس الاجتماعي، بسكرة، 2010، ص ص 66-84.

(16) عطا الله فؤاد الخالدي ودلال سعد الدين العلمي: **الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتطابق**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 13.

(17) صبرة محمد علي: **الصحة النفسية (بين النظرية والتطبيق)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص ص 126–159.

(18) عبد الحميد محمد الشاذلي: **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، ط2، مصر، 2001، ص60.

(19) سهير كامل أحمد: **الصحة النفسية والتوافق**، دار الهادي، لبنان، 2004، ص 39.

(20) حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، ط2، مصر، 1997، ص 29.

(21) فوزي محمد جبل: **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، مصر، 2000، ص ص 74-77.

(22) صالح حسن الداهري: **الشخصية والصحة النفسية**، دار الكندي ودار طارق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1999، ص 69.

(23) عبد الحميد محمد الشاذلي: **التوافق النفسي للمسنين**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص ص 67-70.

(24) محمد جاسم محمد: **مشكلات الصحة النفسية، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع**، عمان، الأردن، 2004، ص ص 24-70.

(25) نادر فهمي الزيود: **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1998، ص ص 54-55.

(26) بولعجامة زهية: **قلق الموت وعلاقته بتناول الدواء لدى مرضى السيدا**، مذكرة تخرج، تخصص علم النفس العيادي، الجزائر، 2010، ص 53.

(27) بن سماعيل رحيمة: **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعدوانية لدى المصابين بداء نقص المناعة المكتسبة السيدا**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، بسكرة، 2007، ص 124.

(28) Tahar Bouchagra.1995, p 30.

(29) أمل البكري وآخرون: **الصحة والسلامة العامة**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط3، (د.ط)، الأردن، 2002، ص 37.

(30) محي الدين طالو العلي: **الإيدز والأمراض الجنسية**، دار المهدي، الجزائر، 1989، ص 80.

(31) فتحي الدردار: **السيدا بين الواقع وآفاق العلاج**، مطبعة الجزائر، 2000، ص ص 93-96.

(32) زينب محمود شقير: **علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص ص 10-11.

(33) حسين علي فايد: **الاضطرابات السلوكية تشخيصا**، أسبابها، علاجها، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2001، ص ص 95-127.

الدراسات الإعلامية

الانترنت (العالم الافتراضي) والعنف الرمزي

الدكتورة: نعيمة رحماني، جامعة تلمسان، الجزائر
الاستاذة: زينب دهيمي، جامعة ورقلة، الجزائر

الملخص:

التطور التكنولوجى سلاح ذو حدين، فهو مفيد ولا يمكن إنكار فائدته وقيمته إذا أحسن استخدامه، أما إذا أسيء استخدامه فستكون له آثار سلبية على المجتمع الكبير وعلى أفراد الأسرة. لقد تغيرت ملامح الحياة البشريّة تغيّرا جوهريّا ملموسا مع هذا التطوّر التكنولوجى، فقد حلّت الرسائل الإلكترونيّة محلّ الرسائل الخطيّة، واستبدلت الجلسات والمجالس العائليّة والاجتماعيّة بـ "غرف الدردشة " الإلكترونيّة، ولم يعد الفرد يسافر من أجل رؤية الأصدقاء والأحباب أو للتجارة أو الدراسة. فقد تجاوزت البشريّة من خلال التطور التكنولوجى حدود الزمان والمكان.

Résumé :

La vie humaine a connu un changement fondamental de manière significative, en particulier avec le développement des moyens modernes de communication. Alors le courrier électronique a remplacé la communication écrite, et les salons de conversation ont remplacé les discussions familiales. Personne ne se déplace pour voir des amis, et des proches, ou des affaires ou pour étudier. Le développement technologique de l'homme a dépassé le temps et le lieu.

مقدّمة:

عرفت المجتمعات البشرية تطورا مهما في المجال التكنولوجي، ومع ظهور شبكة الأنترنت ظهرت معها أنواع من الجماعات، والمجتمعات الجديدة، سميت بالمجتمعات الافتراضية، او مجتمعات العالم الثاني، الذي يستطيعون من خلاله تحقيق ما لا يستطيعون تحقيقه في حياتهم المحدودة والمقيدة بالزمان والمكان والقواعد والتنظيمات...إلخ. وهذا العالم مشابه للعالم الواقعي من حيث وجود الأفراد والتفاعل بينهم من خلال تكوين علاقات في زمان واحد إلا أن العالم الافتراضي يختلف عن العالم الواقعي من حيث المكان، الذي ليس له أهمية بحيث قلّص العالم ليصبح قرية متولدة عن زوال المكان واختصار الزمان. وهكذا أصبح الفرد يهرب من واقعه إلى عالم الأحلام والأوهام، أين يجد عوالم افتراضيّة لا حصر لها.

المبحث الأول: العالم الافتراضي

1-مفهوم العالم الافتراضي:

يرجع هذا المفهوم إلى " هاوارد رينجولد[1] الذي وضعه كعنوان لكتابه وكان يعني به جماعة من البشر تزيد وتنقص، تكبر وتصغر، وفق شعبية الموقع ومدى سهولة استخدامه، تربطهم اهتمامات مشتركة بالأدب، العلوم، الفنون، الصناعات أو الهوايات ، وقد تكون الاهتمامات "تافهة"، أو غير جادّة، أو جانحة غير مقبولة من وجهة نظر من لا ينتمون إلى الجماعة أو المجموعة. ولقد عرف ايضا الباحث شانج [2].

الذي وضعه كعنوان لكتابه وكان يعني به جماعة من البشر تزيد وتنقص، تكبر وتصغر، وفق شعبية الموقع ومدى سهولة استخدامه، تربطهم اهتمامات مشتركة بالأدب، العلوم، الفنون، الصناعات أو الهوايات ، وقد تكون الاهتمامات "تافهة"، أو غير جادّة، أو جانحة غير مقبولة من وجهة نظر من لا ينتمون إلى الجماعة أو المجموعة . ولقد عرف ايضا الباحث شانج [3].

2- غايات المجتمعات الافتراضية:

تعرف هدف المجتمعات الافتراضية غايات اقتصادية تتمثل في التسويق والإعلان والترويج، التجارة النظيفة، التحايل، وغسيل الأموال وهناك غايات سياسية تتمثل في الدِّعاية والتحريض وقد عرف العالم العربي من خلال ما كان يبث في مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وتويتر ظهور ثورات في بلدان مختلفة سميت بالربيع العربي الدعوة وتبادل النصيحة والمواد الدينيّة المسموعة والمرئيّة والمكتوبة. إضافة إلى الغايات الثقافية والمتمثلة في تبادل الأفكار والمواد التعليمية والأخبار والمعلومات والخبرات. حيث أتاحت المجتمعات الافتراضيّة فرصاً لا حصر لها لنشر الكتابات الأدبيّة التي تستحق المتابعة والكتابات ذات المستوى المتوسط.

وتعرف ايضا هذه المجتمعات خاصة بين فئة الأطفال والشبان تبادل الموسيقى والصور والألعاب الإلكترونية. بالإضافة إلى غايات أخرى مستترة مثل عرض الأفكار والصور والأفلام غير الأخلاقية للراغبين في اللذات الجنسيّة الوهميّة، حيث تؤدي هذه الممارسات إلى الابتعاد عن الأخلاق، وتدمير القيم [4].

3- كيفية المشاركة داخل المجتمعات الافتراضية:

تعرف المجتمعات الافتراضية مشاركات عبر الأنترنت تكون مستمرة باستمرار الاهتمامات التي تجمع أصحابها وتتميز بالديمومة في النواحي الاجتماعية أو الثقافية أو السياسية وغيرها. وهناك المشاركات المتقطعة التي تتواصل مع الاهتمامات المتباينة بشكل غير دوري. وتتعدد وسائل المشاركة في العالم الافتراضي حيث تتوفر المواقع على الملفات الشخصية أو صفحات الويب، وهي ملفات تمكّن الفرد من كتابة بياناته الأساسية مثل الاسم والسن وتاريخ الميلاد والبلد والاهتمامات والصور الشخصية، ويعد الملف الشخصي بوابة الوصول إلى عالم الشخص. كما يتوفر العالم الافتراضي على خدمة الاتصال بأصدقاء الواقع، أو الذين يشاركونه نفس الاهتمام في المجتمع الافتراضي. وتمتد علاقة الشخص ليس فقط بأصدقائه، ولكن يفتح العالم الافتراضي فرصة للتعارف مع أصدقاء

الأصدقاء بعد موافقة الطرفين، وإرسال الرسائل سواء إلى الأصدقاء الذين في قائمة الشخص، أو غير الموجودين في القائمة. تتعدد آليات التواصل لبناء المشاركات الفاعلة داخل السياقات الافتراضية من خلال ما يقدمه الإنترنت من خدمات للتواصل، منها خدمة الدردشة الجماعية وتعتبر هذه الدردشة من أبرز الخدمات الافتراضية فهي أقوى الوسائل التي تستخدم في تشكيل العلاقات الاجتماعية الافتراضية العابرة للحدود. ومن الآليات أيضا المحادثة وهي من الخدمات الافتراضية التي تسمح بربط الحواسيب على الإنترنت مع بعضها بعضا ثم كتابة رسائل من شخص إلى شخص آخر. وقد تطورت هذه الخدمة لتسمح بتفاعلات عن طريق كاميرا الوجه بالوجه.

وتعد القوائم البريدية بوابة للمشاركة أيضا وهي عبارة عن نظام مجهز بحيث يسمح بتكوين مجموعات من المستخدمين يمكن إرسال رسائل إليهم واستقبال رسائل منهم. كما تحتوي المجتمعات الافتراضية على المجموعات الإخبارية التي يسكن داخلها آلاف من الأفراد، وهي مصنفة في مجموعات مختلفة تغطي تقريباً جميع مجالات المعرفة بحيث يستطيع الفرد طلب أي شيء يرغب فيه، ويتم تنظيم هذه المجموعات تنظيماً متسلسلاً حسب الموضوعات، فمنها موضوعات خاصة بالتقنية وموضوعات اجتماعية وإخبارية وسياسية وثقافية وتقنية، واخرى عنيفة، واخرى عنيفة، وغيرها من موضوعات الاهتمامات المتباينة (5).

-الاجتماعية الأنترناتية والهوية الفردية:

يمثل مفهوم "الاجتماعية الإنترناتية (6). تفاعل الإنسان مع الحاسوب، بحيث يتحوّل إلى "إنسان رقمي افتراضي" يعيش على الشبكة المعلوماتية ويتواصل مع غيره في كافة أنحاء العالم. هذا الإنسان يسميه الباحث بن رحومه "الإنسوب" – وهي مزيج من "الإنسان" و"الحاسوب". أما الهوية فلها دلالتها اللغوية واستخداماتها الفلسفية والاجتماعية والنفسية والثقافية، وقد عرفها "سعيد إسماعيل علي " بأنها " جملة المعالم المميزة للشيء التي تجعله هو هو، بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من

الأشياء، ولكل منا – كإنسان – شخصيته المميزة له، فله نسقه القيمي ومعتقداته وعاداته السلوكية و ميوله واتجاهاته وثقافته، وهكذا الشأن بالنسبة للأمم والشعوب" [7].

ويرى " محمود أمين العالم " أن " الهوية ليست أحادية البنية، أي لا تتشكل من عنصر واحد، سواء كان الدين أو اللغة أو العرق أو الثقافة أو الوجدان والأخلاق، أو الخبرة الذاتية أو العلمية وحدها، وإنما هي محصلة تفاعل هذه العناصر كلها. [8].

فالهوية الثقافية لمجتمع ما لابد وأن تستند إلى أصول تستمد منها قوتها، وإلى معايير قيمية ومبادئ أخلاقية وضوابط اجتماعية وغايات سامية تجعلها مركزا للاستقطاب العالمي والإنساني، وفيما يخص الهوية الفردية فهي تمس شخصية الفرد من ناحية شكله، اسمه، صفاته، سلوكه، وانتمائه...إلخ [9].

سبق وأن أشرنا إلى أن المشاركة الافتراضية تتم في سياقات المجال العام الافتراضي وهي تفاعل بين الأفراد أو المجموعات يتم من خلال وسيط الإنترنت، لمناقشة قضايا ذات طابع شخصي أو اجتماعي، يتمخض عنها منفعة للأفراد أو الجماعات [10].

كما تفسح المجتمعات الافتراضية المجال للفرد لكي يضع هويته محل استكشاف وتجريب، أي بإمكانه تقديم نفسه على النحو الذي يريده وهو السلوك الذي يتعذر عليه القيام به في المجتمع الواقعي [11].

فهوية الفرد تختفي في ظل التفاعلات داخل هذه المجتمعات لتحل محلها الهوية الافتراضية، والتي عن طريقها يكون أكثر تفاعلا ونشاطا، ومشاركة في المجتمع الافتراضي عنه في المجتمع الواقعي، وذلك عائد لخصائص المجتمع الافتراضي الذي يركز على التواصل الفكري وليس على المظهر. ففي العالم الافتراضي تنمحي خصائص الحضور الفزيائي وتختفي العناصر الظاهرية كاللباس واللون والجنس وغيرها، ويعرف الفرد من خلال عنوانه البريدي واسمه المستعار،

أي الصورة الرمزية التي يقدمها للغير، والتي لا تعكس في أغلب الأحيان هويته الحقيقية. تأخذ المجتمعات الافتراضيّة الأفراد بعيداً عن بيئتهم الطبيعية وعن ثقافتهم ولغتهم ودينهم، وعن واجباتهم اليوميّة والتزاماتهم الدراسيّة أو المهنيّة والأسريّ، وقد يصل بها الأمر إلى تفكيك الهويّة الشخصية فكثير ممن يرتادونها لهم أسماء مستعارة ووجوه ليست وجوههم. وبعضهم له أكثر من حساب بأكثر من هويّة وفق غاياته؛ فهويّة مع زملاء العمل وأخرى مع الأصدقاء وهويّات أخرى لأغراض أخرى. مما يؤثر على الهويّة الوطنيّة أو القومية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن العالم الافتراضي يتيح للفرد التعبير عن الذات الداخلية وتحقيق الأنا الأعلى، ويتيح أيضا تثبيطا للعناصر المعيارية للأنا الاجتماعي، الأمر الذي يثري شخصية الفرد [12].

المبحث الثاني: العنف الرمزي

1- مفهوم العنف:

ورد في معجم ابن منظور أنّ عَنَفَ، العُنف، هو الخَرْقُ بالأمر وقِلَّة الرّفق به، وهو ضدّ الرِّفق. وعَنُفَ به وعليه، يَعنُفُ عُنْفًا وعَنَافَةً وأَعْنَفَهُ وعَنَّفَهُ تَعْنِيفًا، وهو عَنِيفٌ إذا لم يكن رَفِيقًا في أمره. وَاعْتَنَفَ الأَمْرَ: أخذه بعُنْفٍ. العُنْفُ، بالضّم، الشِّدَّةُ وَالمَشَقَّةُ. وكلّ ما في الرِّفق من الخير، ففي العُنف من الشّر مثله[13].

أما Claude du bois فيعرّف العُنف على أنّه القوّة القاهرة للأشياء، وهو السّمات العنيفة لفعل ما [14]. وقد عرّفت مؤسسة اليونسكو العنف على أنّه "استخدام الوسائل التي تستهدف الإضرار بسلامة الآخرين الجسدية أو النفسية، أو الأخلاقية. واعتبرت العنف النّفسي نوعا أعمق من العنف الجسدي وأكثر منه خطرا" [15].

- مفهوم العنف الرمزي:

لقد ظهرت فكرة العنف الرمزي مع الفيلسوف بيير بورديو*، حيث عرفه بأنه "عنف نائم خفي هادئ لا مرئي ولا محسوس حتى بالنسبة لضحاياه" [16].

وهو يعني أن يُفوّض المسيطرون طريقتهم في التفكير، والتعبير، والتصوّر الذي يكون أكثر ملاءمة لمصالحهم. ويتجلى في ممارسات قيمية ووجدانية وأخلاقية وثقافية تعتمد على الرموز كأدوات في السيطرة والهيمنة، مثل؛ اللغة، الصورة، الإشارات، الدلالات، المعاني، فيعتبر بورديو مثلا التربية عنفا رمزيا ثقافيا، والسلع المعلن عنها في وسائل الأنترنت وغيرها تمارس عنفا رمزيا اقتصاديا وإنهاكا مستمرا للقدرة الشرائية العاجزة، ومن هذه الزاوية يمكن للأنترنت ومن ضمنه العالم الافتراضي أن يبسط سيطرته بحيث يستغل بذكاء التقنيات ليمرر من خلالها العنف الرمزي، والتي تسهل عليه تحقيق أهدافه.

3- الفرد والعنف الرمزي:

يمثل الفرد موضوعا للعنف الرمزي في الممارسات الثقافية والتربوية السائدة في حياتنا الاجتماعية، حيث يتخفى العنف الرمزي وراء الرموز والدلالات والمعاني، ويتغلغل في الوعي على صورة عدوانية ضد الأفراد سواء كانوا رجالا أو نساء او أطفالا. ويتجلى هذا العنف في نسق متدفق من الإشارات والدلالات والرموز السلبية التي تحاصر الفرد بشحنات عدوانية تأخذه إلى معاقل العنف والجريمة.

ويتميز العنف الرمزي الموجود في العالم الافتراضي مثله مثل العالم الواقعي بالتخفي والانسياب في العقل دون ان يشعر الفرد الضحية بهذه القوة التي تجعله يخضع لها، بحيث تبرمجه بصورة لا واعية، وتستقر في عقله الباطني، فيحس وكأنه يخضع لذاته ولكنه في الحقيقة يخضع لها. خاصة وأنه يصدر من طبقة متمركزة في موقع الهيمنة والهدف منه هو توليد معتقدات وايديولوجيات ترسخ في عقول الأفراد. ولو أخذنا على سبيل المثال العنف الرمزي الموجه ضد المرأة نجده يمثل نسقا رمزيا بفيض لا حدود له من الصفات والسمات السلبية التي تأخذ المرأة إلى الجريمة والغواية، حيث توصف بالخبث والسحر والفتنة وضعف العقل بمعنى انها مصدر كل شر [(17)].

ويجسد كل هذا من خلال ما يعرض في العالم الافتراضي من أفلام وألعاب واشهار وغيرها. أما الطفل الذي يتشرب العنف من خلال الألعاب في العالم الافتراضي سيمارسه في العالم الواقعي في أشكال مختلفة ويعيد صناعته لممارسته مستقبلا ضد زوجته وأولاده.

المبحث الثالث: تأثير العالم الافتراضي وما يتضمنه من عنف على الفرد

يعرض العالم الافتراضي أنواعا مختلفة من العنف، ويقوم الفرد بإعادة إنتاج العنف فيمس ذاته وغيره بالضرر؛ فنجد مثلا في العالم الافتراضي أن الصداقة من أكثر الأمور شيوعا داخله، ومن المعروف أن يصدق الصديق صديقه من خلال البوح بالأسرار والشعور بالثقة المتبادلة والمساندة في وقت الضيق والمودة والحب. لكن صداقات العالم الافتراضي ليست كلها بهذا النحو فأكثرها صداقات عابرة مليئة بالنرجسية وهي الافتتان بالجمال إلى حد الشذوذ واحتقار المحبين وتجاهلهم والتعامل معهم على أنهم أشياء لا بشرا.

ويكون هذا نتيجة للدعم الذي يتلقاه الفرد من أصدقائه المشتركين معه في نفس الموقع، سواء بالإعجاب أو التعليق على أفكاره وصوره الشخصية، مما يساعد على ظهور حالة من تضخم مفهوم الذات الوهمي، الذي يؤدي بدوره إلى النرجسية التي يصحبها المزيد من الرغبة في استعراض حياته الشخصية لنيل مزيداً من الإعجاب والدعم النفسي الوهمي، مما قد يخالف الواقع، فقد يكون نفس الشخص مفتقدا لأي تقدير ذاتي أو اجتماعي من المحيطين به، فيحاول تجاوز تلك العقبة الشخصية في العالم الافتراضي.

وهذا ما يسبب بعض الاضطرابات النفسية اللاشعورية، وهذا نوع من العنف الرمزي الذي يعود بالضرر على الفرد ذاته. يصنع العالم الافتراضي حالة من الانفصال بين الذات الحقيقية والوهمية، مما يشكل عائقاً في التواصل الاجتماعي الفعلي. كما أن التنقل المحموم والدائم بين المواقع الاجتماعية

كـ"الفيسبوك" و"اليوتيوب"، قد يعيق تطور المهارات الاجتماعية لسكان العالم الافتراضي مما يصعب عملية الاندماج مع المجتمع الطبيعي الواقعي.

فتظهر مشاكل نفسية عديدة منها حالة الفصام النفسي بسبب ضعف ثقة الفرد بذاته وعدم قدرته على التواصل الحقيقي، مما يضطره إلى تقمص شخصيات وهمية كالفنانين والمشاهير، أو أشخاص من الجنس الآخر لشعوره الدائم بالنقص، وعدم رضاه عن ذاته. فيصبح العالم الافتراضي عالمه اللاشعوري الذي يحقق من خلاله رغباته وطموحاته. وهذا يؤثر بشكل سلبي على التطور والنضج النفسي السوي خاصة في مرحلة المراهقة، فيصبح الفرد في عزلة اجتماعية نفسية، وقد يصاب بالاكتئاب في بعض الأحيان لعدم قدرته على التصالح النفسي مع ذاته، وتمحوره وانغلاقه على الشخصية الوهمية التي أنتجها في خياله الافتراضي.

كما يسهم العالم الافتراضي في إنتاج حالة من الازدواجية في القيم والمعايير المجتمعية والفكرية، فالحرية التي تتمتع بها المواقع الاجتماعية والتي تكون عكس الانتماء الفعلي للمستخدم الذي يعرف حالة الحظر والرقابة المجتمعية تساعد على نمو شخصية ازدواجية تمارس أدواراً قد تكون غير متحققة بالكلية في الواقع، مثل ممارسة أفعال لا أخلاقية يدينها الدين والمجتمع. ويؤدي هذا بدوره إلى تكوين شخصيات مشوهة وغير متزنة تُصدر انفعالات سلبية تجاه الأخر والمجتمع، مما يسبب حالة من الصراع النفسي والفكري مع الذات، كما أن الانغماس المفرط داخل هذا العالم يعزز الإحساس بالعزلة والتوحد مع الذات، وفقدان الصلة الملموسة بالواقع الفعلي.

وقدغير الكثير من عاداتنا البشرية وروابطنا الإنسانية وعلاقتنا الاجتماعية، حيث ازدادت الأنانية، والميولات العدوانية، والاضطرابات النفسية، ومشاكل في النوم، والقلق، والاكتئاب خاصة عند المراهقين الذين لديهم حضور قوى على مواقع الشبكات الاجتماعية، فهم يعانون من مشاكل متعددة منها؛ التغيب عن المدرسة ، انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وينتهي بهم الأمر إلى العزلة والانفراد، رغم أن العالم الافتراضي يدعو

لتخليص الأفراد من عزلتهم، فإذا به ينتهي بهم إلى عزلة جديدة عن عالمهم الواقعي.

هذا بالنسبة للعنف الرمزي في العالم الافتراضي والذي يعود بالضرر على الذات التي تلجه، أما العنف الرمزي ضد الآخر فيتمثل في عرض الخدمات والسلع واستعراض الجسد من أجل اصطياد الفرائس البشريّة من الجنسين. فشبكة الأنترنت وما تعرض من عوالم أخرى قد استحوذت على اهتمامات وانتباه جميع أفراد المجتمع، وهي تكاد تُحاصرنا في كلّ مكان نتواجد به، وفي جميع الأوقات، حيث أصبح الفرد عُرضة لمضامين ما يُشاهده ويسمعه أو يقرؤه يوميّا في العالم الافتراضي، فلا يكاد يخلو بيت منه.

إنّ عرض المشاهد العنيفة، ووضع الأفراد في مواقف عنيفة، ومشاهدة الألعاب العنيفة، والأفلام العنيفة، يلعب دورا كبيرا في ابتكار أشكال جديدة للعنف لِما يملكه من تقنيّات مُتطوّرة تُبهر المُشاهد وتَجذبه وتَجعله يُصدّق ويَقتدي بما يراه. فلا يكاد يخلو العالم الافتراضي من مشاهد الضّرب والقتل والعنف، التي تُستعمل كمادّة مُثيرة من أجل جلب المُشتركين داخل العالم الافتراضي.

ومن ناحية أخرى نجد أنّ فئة ليست بقليلة من الأطفال تقضي مُعظم وقتها في العالم الافتراضي، الذي يشحذ خيالهم ويسليهم ويشعرهم بالمتعة المؤقتة وهم يقودون بأطراف سباباتهم سلوكاتهم المستقبلية، التي تكون معظمها عدوانية، لأنّ أغلبهم يُفضّلون مشاهدة كل ما يمت بصلة للعنف من أفلام، إضافة إلى المشاركة في الألعاب العنيفة المشبعة بمظاهر القتل والإيذاء بكل أنواعه، ثم يقومون بتقليد الأبطال تقليدا إيجابيّا كان أو سلبيّا. فهم بهذا الفعل يستحضرون صورا لم يسبق إدراكها حسيا، كاستحضار أنفسهم وهم يضغطون على زناد المسدسات، او الضرب بالسيوف، الصراخ، الشجار، الجنون، الموت، فقاعات الدم، وغيرها...، يلعب الأطفال مثلا لعبة " فايس سيتي" ومعناه "مدينة الرذيلة" [18].

وهم يقودون دراجات نارية ويجوبون الشوارع وعناصر الشرطة تطاردهم، ويطلقون النار عليهم، ثم يضغطون بضعة حروف فيجدون أنفسهم داخل دبابات فينجحون في الهرب مع كسب المال والترقيات كلما تم قتل وتدمير الأشخاص. وعندما يلعب الأطفال لعبة "رون سكيب" فإنهم يدخلون في حياة افتراضية بحيث يمكنهم تقمص شخصيات افتراضية مختلفة(فارس، ساحر...)، ويختارون أصدقاءهم ويقومون بالبيع والشراء وكسب اموال وهمية يودعونها في مصرف افتراضي، وهم يدفعون من مدخراتهم الفعلية والحقيقية ليكسبوا أموالا وهمية يذخرونها، لكن الأمر لا ينتهي عند هذا الحد فبعد خروجهم من اللعبة وعودتهم إلى العالم الحقيقي، لا يغادرون في الحقيقة العالم الافتراضي بل يحتفظون بثروتهم الافتراضية في مصرف الأنترنت وبشعورهم بالثروة طوال الوقت كما لو كانت ثروتهم الافتراضية واقعية، فتصبح بذلك حياتهم الافتراضية جزءا مكملا لحياتهم الواقعية.

وفي كثير من الأحيان يصادق الأطفال من خلال العالم الافتراضي الشاذين والمختلين عقليا والمجرمين، فيتعلقون بهم ويمدوهم بمعلوماتهم الأمر الذي يسهل عليهم ممارسة العنف ضد الأطفال في غياب الرقابة الأسرية

ولقد ثبت علميّا أنّ مشاهدة أي مادة عنيفة تُساهم في زيادة نسبة الهُرمونات بنسبة 30% [19].

حيث تُؤثّر المشاهد العنيفة في الطّفل وتُولّد لديه ضغطا داخليّا يجعله يقوم بتقليد الأبطال من أجل التّخفيف من الضّغط الذي يحسّه، لكنّ المَشَاهِد العنيفة تنتهي، أمّا السّلوكات التي يكتسبها الطّفل تتسرّب إلى أعماقه لتبقى مكبوتة إلى حين ظهور الظّروف المناسبة لبروزها مرّة أخرى على شكل نزاعات داخل الأسرة أو في المجتمع (كعنف الملاعب، المقاهي والمدراس...الخ).

إن القدرة على التأقلم وإتقان أداء أدوار متباينة في الحياة مهارات تستحق التقدير، لكنّ التحايل والتخفّي في سبيل إشباع نزوات وهمية من أجل الإيقاع

بضحايا افتراضيّين قد يتحولون فيما بعد إلى ضحايا حقيقين، هو أمر ليس بالهين وخطير جدا.

الخاتمة:

إن الواقع يشير إلى أن ثقافة العالم الافتراضي تنمو عل نحو متسارع مقارنة بالعالم الواقعي الاجتماعي المعاش، ومن هنا تقع مسئولية ضبط إيقاع التوازن بين ما هو واقعي وما هو افتراضي خاصة على مستوى الأسرة، المدرسة ووسائل الإعلام. فالشعور بالمجتمع أو الجماعة في العالم الواقعي يقلِّل من لجوء الأفراد إلى المجتمعات الافتراضية، فنجد مثلا أن الأفراد الذين تحفل حياتهم بالعمل والنشاط، ويعيشون حياة أسريّة مستقرّة، ولهم علاقات اجتماعية مثمرة ويشعرون بتعاطف المحيطين بهم، ويحظون بالقبول في الواقع لا يجدون كثيراً من الوقت للحياة في العالم الافتراضي بل يستخدمونه كوسيلة للحصول على المعلومات دونما الادمان عليه. فإذا كانت المجتمعات الافتراضيّة أقرب إلى الإثراء منها إلى الإلهاء، فلا خوف على سكّانها أو زوّارها. خاصة عندما يكون روّاد هذه المجتمعات مهذبين باحثين عن العلم لا الإلهاء، لا يتركون اعمالهم من الأجل الدردشة في امور تافهة، ولا يتناسون واجباتهم الاجتماعيّة تجاه زملائهم وذوي قرابتهم من أجل أن يعيشوا في متع مجانيّة وهمّية، تؤذيهم أكثر مما تنفعهم. لكن رغم هذا يبقى تأثير التعامل السلبي مع العالم الافتراضي نسبيا وليس مطلقا.

❖ هوامش البحث

(1) رشاد وليد، **المتغيرات الفاعلة في المجال العام الافتراضي**، تحليل سوسيولوجي، بحث مقدم في المؤتمر السنوي الحادي والعشرون للبحوث السياسية : تنامي الصراع ومستقبل التوافق الاجتماعي، مركز البحوث السياسية كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة. ديسمبر 2007، ص.09.

(2) Chang Woo Young , **L'internet, le monde alternative et la politique dynamique**, la revue pacifique, vol 81, n°3. Septembre2005. P396-399.

(3) فاتن سعيد بامفلح، **خدمات المعلومات في العالم الافتراضي**، استخرج بتاريخ 14-03-2013 من الرابط *www.kau.edu.sa* .

(4) بهاء الدين محمد مزيد، **المجتمعات الافتراضية بديلا للمجتمعات الواقعية**، قسم دراسات الترجمة، جامعة الامارات العربية المتحدة، ص، 07، pdf، استخرج بتاريخ 18/ 03/ 2014 من الرابط *www.abegs.org*.

(5) فهمي محمود وطلبة وآخرون، **الإنترنت طريق المعلومات السريع**، سلسلة مجموعة كتب دلتا. د.ت. ص. 30-33.

(6) بن رحومة علي، **علم الاجتماع الآلي**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت 2008. ص. 26.

(7) سعيد إسماعيل علي، **ثقافة البعد الواحد**، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 30، 37.

(8) المرجع السابق، ص ص 30، 37.

(9) عبد الودود مكروم، قيم هوية وثقافة –الإنماء _ مدخل لتحديد دور التعليم العالي في بناء مستقبل الأمة العربية، المؤتمر العلمي العشرون " مناهج التعليم والهوية الثقافية " المنعقد في الفترة 30 - 31 يوليو 2008 بدار ضيافة جامعة عين شمس ، مجلد 4 ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ص 1375.

(10) Garry Robins & Yoshikashima, **Psychologie sociale**, l'individu et le système sociologique, Journal de la psychologie social, vol11.5. 2008. P.05-06..

(11) حسيبة قيدوم، **الأنترنت واستعمالاتها في الجزائر**، كلية العلوم السياسية والاعلام، قسم علوم الاعلام والاتصال، جامعة الجزائر، رسالة ماجستير نوقشت سنة 2001-2002. ص60.

(12) حسيبة قيدوم، مرجع سبق ذكره، ص72.

(13) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكر بن ابن منظور الإفريقي المطري، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، 1375هـ/ 1956م. م، ص.257.

(14) Claude du bois, **Dictionnaire encyclopédique**, Larousse, Imp. Jean Didier, Paris, p.1477.

(15) مديحة عبادة وخالد أبو دوح، **العنف ضدّ المرأة**، دار الفجر للنشر والتّوزيع، القاهرة، 2008، ، ص.21.

(*) بيير بورديو، ولد سنة سنة 1930، تنصب أهم أبحاثه على سوسيولوجيا الثقافة، حيث يعنى بتحليل الظواهر السياسية، الاقتصادية والاجتماعية بصفتها ظواهر تحكمها قوانين وعلاقات اجتماعية.

(16) Pierre Bourdieu, **Le sens pratique**, ed Minuit, Paris,1980, p. 219.

(17) علي أسعد وطفة، **الطاقة الاستلابية للعنف الرمزي**، مقال استخرج بتاريخ 17/ 03/ 2014 من الرابط http://www.alfikralarabi.net.

(18) وجدي محمد بركات، توفيق عبد المنعم توفيق، **الأطفال والعوالم الافتراضية**، آمال وأخطار، مؤتمر الطفولة في عالم متغير، مملكة البحرين، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، 2009، ص ص 4-5.

(19) Katty Souffron, Les violences conjugales, Milan, Collection Les essentiels, 2000. p.46.

دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية

رياضة كمال الأجسام و مدى انعكاسها على ممارسة النشاط الرياضي الترويحي عند المراهقين

الأستاذ: مهدي سحساحي، جامعة باتنة، الجزائر

الملخص:

إن رياضة كمال الأجسام حق للجميع يجب أن يمارسوه لكي يحصل كل فرد منا على جسم جميل وكذلك فهى تزيد عضلات الجسم قوة ونموا وتناسقا، ومن ثم فهى تحسن أعضاء الجسم وأجهزته الداخلية. هذه الرياضة أصبحت شائعة جدا وعالمية ويتسابق الشباب إليها لما لها من فوائد جسدية ونفسية عديدة، قصد الحصول على جسم جميل ومتناسق وقوي أصبح من أكثر المطالب عند المراهقين، فأصبح المقصد الأول والأكثر طلبا لإشباع هذا الميول هو رياضة كمال الأجسام لما توفره من أسباب الحصول على صورة الجسم التى يرغبها المراهق وأيضا سهولة ممارسة هذه الرياضة وكونها في متناول الجميع، على الرغم من أن الأنشطة الرياضية الترويحية الأخرى، سواء كانت جماعية أو فردية قد توفر هذا المطلب بصورة غير مباشرة، كل هذه العوامل جعلتني أهتم بدراسة هذه الظاهرة.

Résumé:

L’art de la construction du corps humain devient dans la première classe du savoir-vivre, toutes les personnes ont le droit de pratiquer la musculation pour avoir un corps élégant puis elle donne une fortification aux muscles du corps et une croissance, une amélioration positive pour les organes intérieurs. Celui qui pratique cette discipline aura le plaisir de vivre en bonne forme. Cette dernière à une réputation dans le monde entier et tous les jeunes veulent le pratiquer pour avoir un corps élégant et fort. Elle est devenue la plus demander par les adolescents pour avoir ce corps de rêve, il faut que les adolescents la pratiquent puisque elle reflète l’image du corps. Ces a cause de tous c’est facteurs qui me poussent a étudier ce phénomène.

مقدّمة:

كلنا يعلم أن الكفاية البدنية في هذا العصر أصبحت من أهم العوامل التي تجعل الفرد ممتازا في جميع أعماله وألعابه الرياضية، ونحن في احتياج إلى هذه الكفاية لاكتساب الجسم مناعة ضد الأمراض وقامة ممشوقة تدل على الصحة والقوة والشخصية الجذابة لكي نحيا حياة سعيدة، لأن فن تدريب الجسم البشري ووسائل تحقيق كماله وجماله وإصلاح عيوبه البدنية، والقضاء على أمراضه أصبح الآن في المقام الأول من الثقافة المرغوبة وعلوم الحياة العصرية الهامة، وأصبح له اهتمام بالغ الشأن في مختلف مراحل النمو وفي سبيل التمتع باكتساب المعلومات اللازمة للحصول على حياة سعيدة وناجحة من الناحية الجسمية والعقلانية والوجدانية.

إن رياضة كمال الأجسام حق للجميع يجب أن يمارسوه لكي يحصل الفرد منا على جسم جميل، وكذلك فهي تزيد عضلات الجسم قوة ونموا وتناسقا ومن ثم فهي تحسن أعضاء الجسم وأجهزته الداخلية، وهذه الرياضة تمنح من يمارسها القوة والعزم والثقة بالنفس ليصل إلى النجاح المرجو في الحياة.

فالنشاط الرياضي الترويحي أصبح شائعا جدا وعالميا ويتسابق الشباب إليه لما له من فوائد جسدية ونفسية عديدة، فالحصول على جسم جميل ومتناسق وقوي أصبح من أكثر المطالب عند المراهقين ولو على حساب الأنشطة الرياضية الترويحية الأخرى، فأصبح المقصد الأول والأكثر طلبا لإشباع هذا الميول هو رياضة كمال الأجسام لما توفره من أسباب الحصول على صورة الجسم التي يرغبها المراهق في أسرع وقت وأيضا سهولة ممارسة هذه الرياضة وكونها في متناول الجميع، على الرغم من أن الأنشطة الرياضية الترويحية الأخرى سواء كانت جماعية أو فردية قد توفر هذا المطلب بصورة غير مباشرة.

ارتأينا القيام بهذا البحث والذي يتناول الإقبال على رياضة كمال الأجسام لدى المراهقين ومدى انعكاسه على ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

لهذه الفئة، وهو موضوع يكتسي أهمية بالغة لأننا نرى بأنه توجد علاقة بينهما سواء كانت من جانب الترويح عن النفس وملأ الفراغ، أو من الجانب الآخر وهو الرغبة في الحصول على الجسم الجميل أو ما يعرف بصورة الجسم.

التساؤل العام:

هل لرياضة كمال الأجسام علاقة بممارسة النشاط الرياضي الترويحي عند المراهقين؟

التساؤلات الفرعية:

1. هل شغل اوقات الفراغ والترويح عن النفس من الاسباب التي تدفع بالمراهقين الى ممارسة رياضة كمال الاجسام؟.

2. هل الرغبة في الحصول على ذات جسمية مرتفعة من بين العوامل التي تؤدي بالمراهقين إلى اختيار ممارسة رياضة كمال الأجسام؟.

أهداف البحث:

1. معرفة واقع ممارسة رياضة كمال الأجسام عند فئة المراهقين.

2. استخراج العوامل والأسباب التي تدفع بالمراهقين إلى اختيار ممارسة هذا النوع من الرياضة.

3. توضيح المفاهيم والفوائد الناتجة عن ممارسة رياضة كمال الأجسام في المجتمع وخاصة عند المراهقين.

ضبط المصطلحات اجرائيا:

1. النشاط:

هو عملية عقلية أو سلوكية أو بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي وتمتاز بالتلقائية أكثر منها بالاستجابة [1].

2. النشاط البدني الرياضي:

عرفه قاسم "حسن حسين" بأنه ميدان من ميادين التربية عموما والتربية البدنية خصوصا ويعد عنصر فعال في أعداد الفرد من خلال تزويده بخبرات ومهارات حركية تؤدي إلى توجيه نموه البدني والنفسي والاجتماعي والخلقي للوجهة الإيجابية لخدمة الفرد نفسه ومن خلال خدمة المجتمع[2].

3. الترويح:

يعبر مفهوم الترويح عن الظرف الانفعالي الذي يستشعره الإنسان، وينتج من الإحساس بالرضا والوجود الطيب، ويتصف بالإجادة والإنجاز، والانتعاش والقبول والنجاح والقيم الذاتية والسرور وهو يدعم الصورة الإيجابية للذات كما يستجيب للخبرة الجمالية وتحقيق الأغراض الشخصية واستجلاب التغذية الراجعة، وهو في النهاية أنشطة مستقلة للفراغ ومقبولة اجتماعيا[3].

4. الترويح الرياضي:

المقصود بالترويح الرياضي هو ذلك النوع من الترويح الذي تتضمن برامجه العديد من المناشط البدنية والرياضية، كما أنه يعد أكثر أنواع الترويح تأثيرا على الجوانب البدنية و الفسيولوجية للفرد الممارس لأوجه مناشطه التي تشتمل على الألعاب والرياضات[4].

5. كمال الأجسام:

يرى "جيلبار أندري" أن كمال الأجسام هي رياضة مشتقة من الثقافة البدنية. تتضمن مختلف الصفات بطريقة تجعل الرياضي متكامل، سليم، قوي، جميل، قادر على تحمل جميع محاك الحياة [5].

6. المراهقة:

يقول "محمد الزعبلاوي" المراهقة هي المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط بين الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو، البدني والعقلي والاجتماعي[6].

الفرضيات:

الفرضية العامة:

تعتبر رياضة كمال الأجسام من بين أهم أنواع الرياضة التي يفضلها المراهق لتحسين صورة جسمه وهي وسيلة فعالة للاستمتاع بوقت الفراغ والترويح عن النفس.

الفرضيات الجزئية:

1. يمارس المراهق رياضة كمال الأجسام من أجل شغل أوقات الفراغ والترويح عن النفس.

2. رغبة المراهق في الحصول على جسم مثالي (صورة الجسم) يرى فيه ذاته من اسباب اختياره ممارسة رياضة كمال الاجسام.

الجانب النظري:

1.متغير النشاط الرياضي:

يعتبر النشاط البدني الرياضي إحدى اتجاهات ثقافات الرياضي التي يرجع أساسها إلى قديم الزمان، حينما كان الإنسان البدائي الأول يمارس كثيرا من ضروریاتها تلقائيا، ضمانا لإشباع حاجاته الأولية، فأقام مسابقات العدو والسباحة والرمي والمصارعة والقفز وغيرها من النشاطات الرياضية الأخرى محاميا أجداده الأولين ومستفيدا من خلفياته الرياضية السابقة، ثم أضاف إلى هذه النشاطات الأساسية بعض الوسائل كالكرات والمضارب والشبكات ووضع لها القوانين واللوائح وأقام من أجلها التدريبات والمنافسات وعمل جاهدا على تطويرها والارتقاء بها، حتى أصبحت إحدى الظواهر الاجتماعية الهامة التي تؤثر في سائر

الأمم، وأصبحت عنوانا لكفاح الإنسان ضد الزمن وذلك ليبلغ أعلى المستويات في الأداء والمهارة.

1.1 أثر النشاط البدني في حياة المراهق:

الحقيقة التي لا شك فيها أن الجسم وحدة متكاملة، يرتبط عمل جزء فيه بعمل الأجزاء الأخرى وأشد أنواع المعرفة فائدة للمراهقين هو ما يتصل بجسمه، وخصوصا ما يتعلق بحركته، هناك أمور أخرى تؤثر في جسم المراهق، منها التغذية والراحة، ولكن لو جربنا الأمر لوجدنا أن الحركة هي الأهم، وخصوصا بعد هذا التطور العظيم في نمو الفرد وحركته بعد سيطرته على الأدلة وتطويعها لخدمته في قضاء حاجاته فأضحى قليل الحركة، خاصة عندما انتشرت وسائل الترفيه المختلفة، ولا نعجب إذا رأينا المراهقين كثيرا ما يعانون الصداع والإرهاق ومن الأمراض الروماتيزمية، والعصبية والقلبية، وليس مصادفة أن تنتشر بينهم الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية بهذا الشكل المرعب، والسبب في هذا واضح لا يحتاج إلى إثبات فمعظم المراهقين قليلو الحركة، وإن تحركوا لقضاء حوائجهم الضرورية اللازمة لحياتهم فإن حركاتهم تكون في أضيق الحدود وعلى مدى قصير.

وهذا ما يشير إلى ضرورة القيام بالنشاط البدني الرياضي عند المراهق حتى يتسنى له إيجاد كل الأمراض والعلل التي غاليا ما تصيب جسده [7].

2. متغير الترويح:

يدور معنى كلمة الترويح في أصلها اللغوي على السعة والانبساط و إزالة التعب و رجوع النشاط إلى الإنسان، وإدخال السرور على النفس بعد العناء، و يقال: رجل أريحي أي واسع الخلق نشيط، وأراح

الرجل أي رجعت له نفسه بعد الإعياء [8].

ومن هذه التعاريف السابقة نستطيع أن نلاحظ أن الترويح نشاط اختياري يحدث أو يمارس في وقت الفراغ وينتج عنه شعور أو إحساس ذاتي بالسرور أو

الراحة أو الرضا النفسي، أي أنها تحدد مفهوم الترويح على أنه نشاط اختياري سار لوقت الفراغ دون التعرض لنوع وطبيعة هذا النشاط ودون تحديد هدف للنشاط الترويحي سوى السرور أو المتعة.

2.2 الترويح الرياضي:

المقصود بالترويح الرياضي هو ذلك النوع من الترويح الذي تتضمن برامجه العديد من المناشط البدنية والرياضية، كما أنه يعد أكثر أنواع الترويح تأثيرا على الجوانب البدنية و الفسيولوجية للفرد الممارس لأوجه مناشطه التي تشتمل على الألعاب والرياضات.

وترى "عطيات محمد الخطاب" أن الترويح الرياضي أو رياضات وقت الفراغ والترويح كما يطلق عليها في البلدان الاشتراكية من الأركان الأساسية في برامج الترويح لما يتميز به من أهمية كبرى في المتعة الشاملة للفرد بالإضافة إلى أهميته في التنمية الشاملة الشخصية من النواحي البدنية الصحية والعقلية والاجتماعية.

ويرى "إبراهيم فهيم" أن الأنشطة الترويحية لا يمكن أن تشفي الأمراض العضوية، أما الأمراض التي تنشأ عن اضطراب أو كسل في وظائف أعضاء الجسم، مثل بعض الحالات كالإمساك والصداع والعصبية التي تتفاقم بسبب أعباء الحياة العصرية ومطالبها، فقد يخفف من حدتها كلعب التنس، أو ركوب الخيل، أو صيد السمك، أو السباحة وما إليها.

وكخلاصة للتعاريف السابقة فان الترويح الرياضي هو النشاط الذي يمارسه الإنسان ويعتمد فيه على أي جزء من أجزاء الجسم سواء بالحركة أو الانتقال وتكون طبيعته حركية أي أن هذا النشاط موجه للجسم وأجهزته الحيوية ويأخذ نفس الطبيعة كما هو في الترويح النفسي، وهو نشاط يختاره الإنسان اختيار ذاتي بمحض إرادته دون أن يتأثر بأي ضغوط خارجية قد تؤثر عليه بالاختيار بهدف تنمية أبعاده الشخصية شريطة أن يمارس في وقت الفراغ.

3. رياضة كمال الأجسام في الجزائر:

قبل الاستقلال لم تكن هناك ممارسة حقيقية لرياضة كمال الأجسام كغيرها من الرياضات الأخرى، أما بعد 1962 بدأت هذه الرياضة في الانتعاش على يد بعض المهاجرين القادمين من أوروبا.وخاصة بعد إنشاء الاتحادية الجزائرية لرفع الأثقال، وترأس فرع الثقافة البدنية السيد: "بن شويا عبد الرحمان" في نوفمبر 1962، وأول مشاركة للرياضيين الجزائريين كانت في جوان 1963 ببريطانيا في بطولة العالم لرابطة كمال الأجسام.

فقد شارك فيها أربعة رياضيين وهم "مختاري أحمد، لمداني عصام، مصطفاوي طاهر، لمبارك احمد" واستطاعت هذه الرياضة جلب اهتمام عدد كبير من الشباب خاصة في المدن، ثم تم توقيف هذه النشاطات ابتداء من سنة 1972 من طرف وزارة الشباب والرياضة بتأثير من الروس من أجل توجيه الشباب إلى الرياضات الأخرى ثم إعادة بعثها من جديد على يد السيد "مختاري أحمد" وهو تقني سامي في الرياضة، وشرعت الاتحادية في تنظيم دورات تكوينية للمدربين والحكام حيث تعد الاتحادية حوالي 25 رابطة تظم أكثر من 1000 قاعة عبر كامل الوطن منها أكثر من 100 قاعة في العاصمة.

1.3 مفهوم رياضة كمال الأجسام:

يختلف الكثيرون في تعريف هذه الرياضة، فالبعض يطلق عليها كمال الأجسام لما يراه من وصول اللاعب إلى كمال نسبي في جسمه والبعض الآخر يعرفها برياضة جمال الأجسام لأن هناك جمالا نسبيا أيضا حسب نظرته إلى جسمه، وإن كلا اللفظين "كمال وجمال" لفظان معنويان نسبيا ليس لهما معان معينة، فالكمال شيء وهمي إذا ما وصلنا إليه، والجمال أمر نسبي أيضا يختلف في تقديره باختلاف نفسية المقدر ذاته ومن شخص لآخر، كذلك من شعب لآخر ومن مجتمع لآخر. والجمال ليس صورة عامة خارجية ولكن هو إحساس ذاتي ينبع من أعماق نفوسنا [9].

يقول "جورج لومبار" رياضة كمال الأجسام هي مجموعة الطرق والوسائل التي تسمح بتطوير صفة القوة العضلية والتي تكون مرتبطة بصفات بدنية أخرى مثل (السرعة، المداومة، المرونة...) [10].

ويرى "جيلبار أندريو" أن كمال الأجسام هي رياضة مشتقة من الثقافة البدنية، تتضمن مختلف الصفات بطريقة تجعل الرياضي متكامل، سليم، قوي، جميل، قادر على تحمل جميع محاك الحياة.

ويشير سعيد عثمان إلى أدق وأوضح التعريفات التي وضعت لتعريف كمال الأجسام على أنها إعداد بدني على أسس علمية سليمة للوصول إلى الحجم العضلي والقوة العضلية، التناسق، التحمل، المرونة.

وخلاصة للتعاريف السابقة يمكن القول بأن رياضة كمال الأجسام هي رياضة تعتمد على التقوية وتبحث عن الحجم الكبير للعضلات مع تناسقها،وهي تستعمل الثقافة البدنية في مختلف طرقها[11].

الجانب الميداني:

1. **المنهج المتبع:**

نظرا لطبيعة الموضوع قد وجدنا ان المنهج الوصفي هو الانسب للدراسة، وهذا النوع خطوة متقدمة في البحث ، فيما تكشف الدراسات الوصفية في معضمها عن ماهية الظاهرة والظواهر المختلفة [12].

2. حدود الدراسة:

1.2 الحدود البشرية: اشتملت عينة البحث على ممارسي رياضة كمال الأجسام، والذين تتراوح أعمارهم بين 15-18 سنة من جنس الذكور لأن الإناث لا يمارسون هذا النوع من الرياضة بهاته المنطقة.

2.2 الحدود المكانية:

روعي في اختيار العينة على أن تشمل المنخرطين في نوادي كمال الأجسام المنتشرة عبر تراب ولاية "باتنة" والمعتمدة من طرف الرابطة الولائية لبناء الأجسام والحمل بالأثقال، كانت موزعة على 10 قاعات لكمال الأجسام.

3.2 الحدود الزمانية:

تمت البداية في العمل شهر ديسمبر2011 ووضع اللمسات الأخيرة والانتهاء في بداية شهر ماي 2012.

3. عينة الدراسة:

كانت عينة بحثنا قصدية لأنها الانسب لموضوع بحثنا والتي تستخدم عموما في الدراسات الاستطلاعية التي تتطلب القياس، او اختيار الفرضيات المحدودة، خاصة اذا كان مجتمع البحث غير مضبوط الابعاد وبالتالي فلا يوجد اطار دقيق يمكن من اختيار العينة عشوائيا، ففي مثل هذه البحوث يلجأ الباحث لاختيار مجموعة من الوحدات التي تلائم اغراض بحثه، ويسمى هذا النوع من العينات بالعينة الغرضية أو القصدية أو بعينة الصدفة [13].

وقد تم اختيار العينة من الفئة العمرية (15-18سنة)، من الممارسين لرياضة كمال الأجسام و المنخرطين في قاعات كمال الأجسام والتي تقدر بـ 150 رياضي، حيث اشتملت عينة البحث على 150 رياضي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كانت موزعة على 10 قاعات لكمال الأجسام ولا يمكن تحديد نسبة هذه العينة بدقة، لأن العدد الإجمالي للمجتمع الأصلي في تغير دائم بسبب الإقبال والانسحاب المستمر للممارسين على هذا النوع من الرياضة.

4. ادوات الدراسة:

1.4 الاستبيان:

1.1.4 نوع الاستبيان المستعمل:

استخدم الباحث الاستبيان (نصف مفتوح)، حيث يتكون من مجموعة من الأسئلة منها مغلقة تتطلب من المجيب اختيار الإجابة المناسبة لها، ومجموعة أخرى من الأسئلة مفتوحة، وللمجيب الحرية في الإجابة، حيث تم صياغة 15 سؤالا كلها خاصة بالإجابة على الفرضية الأولى.

2.1.4 توزيع وجمع الاستبيانات:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها حصل الباحث على إذن بالتوزيع من الجهات المعنية، ثم تم توزيعها بشكل رسمي من طرف الباحث نفسه للرياضيين داخل قاعات كمال الأجسام، كذلك وجود الباحث شخصيا مع المستجوبين يضفي على البحث الأهمية والجدية في نظرهم، بحيث يوضح أي نقطة غامضة في الأسئلة المطروحة في الاستبيانات، ولقد تم جمع الاستبيانات من طرف الباحث بعد أسبوع من توزيعها.

3.1.4 صدق الاستبيان:

ولقد رأى الباحث أن الصدق الظاهري هو أحسن طريقة لاستخراج درجة صدق الاستبيان، حيث تم عرض أسئلة الاستبيان الموجه للرياضيين على مجموعة من المحكمين وهذا لتقدير مدى صدقه في تحقيق الغرض الذي وضع من أجله، وبناء على ما ورد من ملاحظات قام الباحث بتعديل صياغة العبارات واستبعاد بعضها أو دمجها حتى خرجت في شكلها النهائي لتصبح 15 سؤال.

2.4 المقياس:

استخدم الباحث مقياس الذات الجسمية أو صورة الجسم " Image du corps" صممه محمد حسن علاوي لقياس مفهوم الفرد وطريقته المميزة لإدراك جسمه، وهو مقياس يصلح للأفراد اللذين يزيد سنهم على 14سنة فما فوق.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الفرضية الجزئية الثانية، وبالتالي إعطاء مفهوم لتصور الفرد نحو جسمه.

وقد تمت صياغة المقياس تحت عنوان "أمارس رياضة كمال الأجسام من اجل جسم..."

1.2.4 وصف المقياس:

يتكون المقياس من 15 صفة وعكسها ويتم تصحيح المقياس في ضوء مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس. الدرجة العالية تشير إلى المفهوم العالي للذات الجسمية والدرجة المنخفضة تشير إلى المفهوم المنخفض للذات الجسمية.

حيث يطلب من المبحوث وضع تقديراته بأسرع وقت ممكن لأننا نريد انطباعاته الأولى نحو الصفات المذكورة.

ويجيب المبحوث على كل عبارة في المقياس كما يلي:

بدرجة كبيرة. بدرجة متوسطة. بدرجة قليلة. لا هذا ولا ذاك.

وقد عبر "حسن علاوي" عن حالة الصورة الجسمية في (15) درجة ايجابية تقابلها (15) درجة سلبية، فالعبارات السلبية تشير إلى وجود مفهوم سلبي حول صورة الجسم وهي تنحصر ما بين (1 إلى 3 درجات)، أما العبارات الايجابية و التي تشير إلى مفهوم مرتفع و ايجابي حول صورة الجسم و هي تنحصر ما بين (5 إلى 7 درجات)، و هناك درجة وسطى تأخذ الرقم (4) أي لا تتجه لا للإيجاب و لا للسلب.

2.2.4 ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة تطبيق الاختبار و اعادة تطبيقه، حيث تم اختيار مجموعة من الممارسين تتكون من 10 افراد وزع عليهم المقياس و اعيد توزيعه بعد 10 ايام و بتطبيق معادلة (معامل الارتباط "بيرسون") .

$$\text{حيث ر} = \frac{\text{مج (س – س َ) (ص – ص َ)}}{\sqrt{\text{مج (س – س َ)}^2 \times \text{مج(ص – ص َ)}^2}}$$

فوجدنا "ر=**0.83**" وهو معامل مرتفع و بالتالي مقبول.

وبالتالي معامل الصدق الذاتي هو ر= 0.83 =**0.91**

5.المعالجة الإحصائية:

المعادلات الاحصائية المستعملة في البحث :

- التكرار. - معامل الارتباط.

- النسبة المئوية. - اختبار مربع كاي (كا^2).

- المتوسط الحسابي. - الدلالة الإحصائية لمعامل الثبات

تحليل نتائج الدراسة:

1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

وضع هذا الاستبيان تحديدا لدراسة الفرضية الفرعية الأولى التي انطلقت من فكرة مفترضة تقول أن المراهقون يمارسون رياضة كمال الأجسام من أجل شغل وقت الفراغ والترويح عن النفس، ومن هذا المنطلق وبحسب ما ورد من إجابات تؤكد على أن وقت الفراغ الذي يعاني منه المراهقون خاصة في وقتنا الحالي، أصبح يشكل عائقا كبيرا لهم.

فممارستهم لرياضة كمال الأجسام توفر لهم متنفسا ملائما لأنهم يعتبرونها مهمة جدا خاصة في مرحلتهم العمرية، لأنها تساعد إلى حد بعيد في

احتوائهم من المحيط الخارجي الذي قد يؤثر على استغلالهم لوقت فراغهم بالسلب، وهي رياضة ترسخ رغباتهم وهواياتهم، وهو ما لمسناه من إقبالهم المكثف على هذا النوع من النشاط البدني، فرياضة كمال الأجسام يمكن أن تؤدي إلى تطوير إيجابي في أنماط سلوكهم اتجاه الآخرين، لأنهم يمارسون هذا النوع من الرياضة من أجل الترويح عن النفس وتحسين صورة جسمهم متجنبين بذلك قيم الفوز والهزيمة، التي تميز معظم أنواع الرياضة الأخرى.

وفي استعراضنا لمختلف النتائج المحصل عليها من الاستبيان فقد أكد أفراد العينة على أهمية الأنشطة البدنية الترويحية في حياتهم، كون المرحلة العمرية التي يعيشونها (15-21 سنة) تشهد تغيرا مستمرا على عدة مستويات فعلى المستوى النفسي وجدنا من بعض النتائج أنها تؤكد على أن رياضة كمال الأجسام تساعدهم على التنفيس والترويح عن النفس، وهي توفر لهم نوعا من التداوي النفسي والبدني وتجعلهم يعبرون على مشاعرهم وأحاسيسهم، لأنها وسيلة لتحقيق الكفاية البدنية وهي تساهم بشكل كبير في تحقيق التوافق النفسي مما يزيد من مقدرتهم على مواجهة التحديات وتعطيهم دفعا قويا نحو الإنجاز على مختلف المستويات (علمية-علمية).

أما من الناحية الاجتماعية فقد أكدت معظم الإجابات على أن هذا النوع من الرياضة يلقى مكانة اجتماعية محترمة الشيء الذي زاد من إقبال المراهقين عليها، لأن ممارستها تتسم بنوع من العدالة والتكافؤ الاجتماعي (رياضة جماهيرية)، وهي تساهم في عمليات الاندماج الاجتماعي من خلال العلاقات التي تربط المراهقين مع بعضهم البعض خلال الحصص التدريبية.

ومن خلال ما تقدم من عرض وتحليل ومناقشة للإجابات المطروحة من قبل عينة البحث التي تؤكد في معظمها على ضرورة ممارسة النشاط البدني والرياضي لمواجهة إشكالية وقت الفراغ، وأن رياضة كمال الأجسام تأخذ النصيب الأكبر من هذه الأنشطة لأنها في نظرهم الأنسب، ربما لأنها تعتبر إحدى طرق العلاج النفسي لمركبات النقص، خاصة على مستوى القصور البدني، وهذا

ما يجعلنا نعتقد أن الغالبية العظمى من المراهقين لا تعارض فكرة أن يكون لديهم جسم جميل وقوي (الصورة الجسمية) يرون فيه أنفسهم، وهذا ما سنتطرق إليه في دراستنا الموالية للفرضية الفرعية الثانية من بحثنا هذا.

وفي الأخير ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الأسئلة (1،2،3،4،7،9) نستطيع اتخاذ قرار بالقول أن الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت أي أن "المراهق يمارس رياضة كمال الأجسام من أجل شغل وقت الفراغ والترويح عن النفس".

2. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بعد القيام بالمعالجة الإحصائية لمقياس الصورة الجسمية "حسن علاوي" وجدنا أن المتوسط الحسابي لدرجات الصورة الجسمية عند الممارسين مقدر بـ (93.98)، وهو مرتفع مقارنة بالدرجات المتحصل عليها حيث وجدنا أن أعلى درجة هي (105) وأقل درجة هي (60) أي أن مفهوم الذات الجسمية لدى أفراد العينة تأخذ منحى إيجابي، وتم استخدام اختبار(ت) للدلالة الإحصائية لمعامل الثبات فوجدناها تساوي (4.22) وهي أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ (0.632) عند درجة الحرية (8) ومستوى دلالة (0.01).

وبالتالي يمكن تأكيد وجود فروق دالة إحصائيا والتي تؤكد على أن أفراد العينة لديهم اتجاهات أو تصورات إيجابية نحو أجسامهم ويتمتعون بدرجة مرتفعة لتقديرهم لذواتهم.

❖ **نتائج الدراسة:**

- وقت الفراغ من أكثر مشكلات العصر التي يتعرض لها المراهقون.
- الحاجة إلى النشاط البدني والرياضي الترويحي أصبحت أكثر من ضرورة في وقتنا الحالي.
- رياضة كمال الأجسام أصبحت من بين الرياضات التي يفضل المراهق ممارستها خلال أوقات فراغه.
- الترويح وملأ الفراغ من دوافع اختيار المراهق لرياضة كمال الأجسام.
- المراهقون لديهم رغبة كبيرة في الحصول على صورة جميلة لأجسامهم.
- رياضة كمال الأجسام أصبحت تجلب عددا كبيرا من الممارسين وخاصة من المراهقين.
- العامل النفسي والضغوط النفسية التي تفرضها مرحلة المراهقة من أسباب اختيار هذه الفئة لرياضة كمال الأجسام.
- تغيرت النظرة السلبية تجاه رياضة كمال الأجسام بعدما كانت تعرف برياضة (الجمال البلاستيكي)، إلى رياضة محبوبة تمارسها كل فئات المجتمع.
- رياضة كمال الأجسام أصبحت تنعكس إيجابيا على ممارسة النشاط الرياضي الترويحي لدى فئة المراهقين.

❖ **المقترحات:**

- ضرورة الاهتمام بالمراهقين خلال أوقات فراغهم عن طريق توفير الرعاية والمتابعة، وذلك بإشراكهم في مختلف المناشط الرياضية ذات الطابع الترويحي.
- ترسيخ المفاهيم والفوائد الناتجة عن ممارسة رياضة كمال الأجسام في المجتمع، وخاصة عند المراهقين، كونها تسهم بشكل كبير في شغل أوقات الفراغ.
- إنشاء جمعيات رياضية ذات طابع رياضي ترويحي محض تقوم بمتابعة المراهقين وتوعيتهم بكيفية الاستغلال الأمثل لأوقات فراغهم.
- إعطاء رياضة كمال الأجسام المكانة التي تستحقها موازاة مع باقي الرياضات وهذا بتوفير جميع الإمكانات مادية كانت أو بشرية.
- تكوين مدربين متخصصين في رياضة كمال الأجسام، يكون لديهم إلمام جيد بعلم النفس، لأن نسبة كبيرة من مرتادي قاعات كمال الأجسام من المراهقين.
- الحد من ظاهرة الافتتاح العشوائي لقاعات كمال الأجسام من طرف أشخاص دخلاء على هذه الرياضة، مما قد يؤدي بالمجتمع إلى تكوين نظرة سلبية قد تضر بسمعة رياضة كمال الأجسام.
- وضع قواعد وقوانين للانخراط في نوادي كمال الأجسام من أجل التخلص من ظاهرة الانضمام العشوائي، الشيء الذي قد يعود بالسلب على قيمة هذه الرياضة.
- اعتماد المراقبة الطبية المستمرة على مستوى قاعات كمال الأجسام، خاصة فئة المراهقين من أجل تجنب استهلاك المنشطات وتوعيتهم بأهمية التغذية الطبيعية في بناء الأجسام.

- وضع برامج تدريبية خاصة بفئة المراهقين تتماشى ومتطلبات نموهم.

الخاتمة:

لا يمكن إغفال مكانة الترويح وأنشطة وقت الفراغ التي أصبحت تزداد رسوخا في مجتمعنا يوما بعد يوم فلم يعد الترويح ترفا هامشا في حياتنا، بل الاحتياج إليه يكاد يكون يوميا لتنشيط البدن واكتساب الصحة والعافية والشعور بالرضا والإشباع والقبول على كافة المستويات السلوكية للشخصية الإنسانية.

ولأن الحركة والنشاط أصبحت من أهم مظاهر الحياة، فإن أغلب الدراسات تشير إلى أن رياضة كمال الأجسام ليست قاصرة على بناء الجسم واستعراضه، ولكنها تهدف إلى ما هو أعظم وأسمى من ذلك. فهي تكسب من يمارسها جسما سليما وصحة جيدة، وكذلك فهي تزيد عضلات الجسم قوة ونموا وتناسقا ومن ثم فهي تحسن أعضاء الجسم أجهزته الداخلية وهذا غاية ما تصبوا إليه النفس البشرية، ورياضة كمال الأجسام تكسب من يمارسها مستوى عال من الكفاءات النفسية كالثقة والاتزان النفسي والقدرة على التحكم في النفس وانخفاض التوتر والتعبيرات العدوانية ليصل إلى النجاح المرجو في الحياة.

فهذه الرياضة أصبحت تشكل مقصدا كبيرا لفئة المراهقين، فمن شأنها أن تساهم في القضاء على كل ما يعانونه من أحاسيس بالخمول والتراخي والكسل، بالإضافة إلى أن المهارات الحركية عند المراهقين تكون غير دقيقة. وهنا يعود أيضا لسوء استغلالهم لأوقات فراغهم.

ولقد اتضح لدى المراهق أنه كلما كان لديه إحساس مرتفع بذاته الجسمية، ازدادت ثقته بنفسه واستقراره النفسي واطمئنانه للحياة، وتمتع بأوقات سعيدة مع نفسه ومع الآخرين ونجح في خلق صادقات جديدة وتوطيد العلاقات الاجتماعية.

ونستخلص أخيرا من بحثنا هذا الأهمية الكبيرة لرياضة كمال الأجسام في شغل أوقات الفراغ، وعلاقتها الوطيدة بالممارسة الرياضية الترويحية عند المراهقين بالخصوص.

❖ **هوامش البحث**

(1) Raymond Boudon et autres : Dictionnaire de sociologie, la rousse, Paris, 1990.

(2) قاسم حسن حسين: **علم النفس الرياضي والميداني وتطبيقاته في مجال التربية**، مطابع بغداد، 1990.

(3) أمين أنور الخولي: **أصول التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

(4) محمد محمد الحماحمي، عايدة عبد العزيز مصطفى: **الترويح بين النظرية والتطبيق**، ط5، مركز الكتاب للنشر، مصر 2007.

(5) Gilbert Andrieu : Force et Beauté, presse universitaires de Bordeaux, 1992.

(6) محمد السيد الزعبلاوي: **المراهق المسلم**، مكتبة التوبة، المملكة العربية السعودية، 1998.

(7) وليام مارتز، رالف بيتر، تعريب خليل زروق: **المراهقة والبلوغ**، دار الحرف العربي للطباعة والنشر، بيروت، ب ت.

(8) ابن منظور: **لسان العرب**، ط2، دار صادر، بيروت، ب.ت.

(9) مختار سالم: **بناء الأجسام**، ط6، مكتبة المعارف، بيروت، 1987.

(10) George Lambert : la musculation « le guide de l'entraineur », ED, Vigot, Paris,1985.

(11) خالد هيكل: **الطريق الصحيح لصحة وبناء الأجسام**، ط2، مكتبة الفيروز، القاهرة، 2004.

(12) محمد زياد عمر: **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**، دار الشروق، الجزائر، 1983.

(13) رشيد زرواتي: **مناهج وادوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى، الجزائر، 2007.

دوافع التحاق الطلبة الجدد بتخصص التربية البدنية والرياضية

الأستاذ : ناصر زاهوي

جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة دوافع التحاق الطلبة الجدد بتخصص التربية البدنية والرياضية، هذه الأخيرة التي قد تكون وراء الكم الهائل من الطلبة الذين يتقدمون للحصول على شهادة في هذا الميدان. إذ أن الكشف عن أهم هذه الدوافع يسمح للباحث بتوقع نوعية سلوك الفرد تجاه هذا النوع من التكوين الجامعي.

Résumé:

L'étude vise à connaître les motifs des nouveaux bacheliers en vers l'inscription dans la spécialité de l'éducation physique et sportive, ces motifs qui sont derrière la grande quantité des bacheliers qui veule un diplôme dans ce domaine. Espérant que l'étude permettra d'anticiper la qualité du comportement de l'individu vers ce type de formation universitaire.

مقدمة:

لقد شهدت العملية التربوية في الآونة الأخيرة تقدما ملموسا في شتى المجالات ففي ظل الحركة الدائمة والمتجددة اتسع نطاق التغيير لتحقيق مردودية تربوية مأمولة.

فالتربية البدنية والرياضية من النشاطات التي توسعت بشكل كبير وواضح، وقد أصبحت من الأنشطة الإنسانية في وجدان الناس على مختلف أعمارهم وثقافاتهم وطبقاتهم.

وتحتل التربية البدنية والرياضية في الدول المتقدمة مكانا بارزا في البرامج المدرسية لأنها الجزء المتكامل في التربية البدنية العامة الذي يتحقق عن طريق درس التربية والأنشطة المكملة لها، فهي وإن كانت حركية في مظهرها إلا أنها عقلية، ووجدانية واجتماعية، ونفسية وخلقية في أهدافها وعلاقاتها.

فالتربية البدنية والرياضية في وزارة التربية تتوجه بالتعامل مع ما يقارب من ثلث عدد سكان المجتمع بجميع المراحل التعليمية ويجب أن تحقق برامج التربية البدنية والرياضية لهم تنمية اللياقة البدنية والمهارات الحركية والصحية والخلقية والمعرفية.

ولا شك أن هذا التطور في مفهوم التربية البدنية والرياضية يرتبط أساسا بتطور مفهوم التربية والتعليم عامة، وتطور وظيفة المدرسة خاصة. وقد استندت التربية البدنية والرياضية في حركة تطورها على علوم شتى منها علم النفس، علم الاجتماع، علم الحركة، علم التشريح. ولم يكن هذا التطور محض الصدفة وإنما كان حتمية لجهود جبارة تم القيام بها عن طريق علماء كثيرين إدراكا منهم وإيمانا بأن أول المستفيدين هو الإنسان ذلك قصد تحسين قدراته الفسيولوجية والنفسية في تحكم أكبر في الجسم وهذا عن طريق الإعداد الصحيح والمبني على أسس علمية مدروسة.

لقد ازدادت أعداد الطلبة الراغبين في الالتحاق بمعاهد التربية البدنية والرياضية

في السنوات القليلة الماضية، حيث يتقدم لاختبارات القبول بالمعاهد في كل فصل دراسي الكثير ممن لديهم الرغبة بالالتحاق بهذا التخصص، إلا أن المعاهد تقوم باختيار عدد محدود منهم مما دعانا إلى التساؤل عن ماهية الدوافع التي تكون وراء هذا الكم الهائل من الطلبة الذين يتقدمون للحصول على شهادة في تدريس مادة التربية البدنية لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية خصوصا إذا ما عرفنا مدى أهمية وتأثير هذه الدوافع مع القدرات العقلية أو المهنية على النجاح في العملية التعليمية والمهنية من قبل الفرد [1].

ممّا تقدم تتضح أهمية دراسة دوافع الطلبة، كأحد أوجه التنمية الشاملة وخاصة فيما يرتبط بتكوين شخصياتهم للحياة المجتمعية، حيث يعتبر أمرا بالغ الأهمية للوقوف ميدانيا على وعي واقتناع الطلبة بهذا النوع من التكوين، ولارتباطه بحياتهم ومستقبلهم.

هذا فرض علينا كباحثين أن نجعل هذا الموضوع مجالا للدراسة، كبداية لإجراء المزيد من الدراسات الأكاديمية في هذا المجال، لذا رأينا أنه من الضروري وفي مجال تخصصنا التربوي القيام بقياس دوافع التحاق الطلبة الجدد للتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر[3] بسيدي عبد الله، وصولا إلى الغايات المنشودة، إذ أن دراستها تسمح بتوقع نوعية سلوك الفرد تجاه هذا النوع من التكوين.

ولقد تم تقسيم دراستنا لدوافع التحاق الطلبة الجدد للتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية إلى جانبين كل بثلاث فصول، يمثل الجانب الأول الدراسة النظرية، في حين اختص الجانب الثاني بالدراسة الميدانية.

1. الإشكالية:

يستقطب ميدان التكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، عددا كبيرا من الطلبة الوافدين من مختلف أقطار الوطن، والذي يرمي إلى تكوين إطارات للعمل في مختلف القطاعات التربوية، والمهنية، والتكوين العالي والمتواصل،

والتكوين المهني بالإضافة إلى قطاع الإعلام، والتعليم المكيف. كما يسمح للطالب بمواصلة الدراسات في الماستر والدكتوراه من خلال اكتساب معارف، ومعلومات نظرية وتطبيقية في مختلف العلوم البيولوجية، العلوم الاجتماعية والإنسانية، علوم الحركة، العلوم الطبية، علوم الاتصال، الرياضات الفردية والجماعية.

إن اختيار الطالب ذي الاستعداد والدافع الإيجابي نحو التكوين في ميدان التربية البدنية والرياضية، مع توفر خصائص أخرى، هو اختيار للشخص المناسب في المكان المناسب. وهذا يحقق أهداف كل من الفرد والمؤسسة. كما أنه من شأنه أن يقلل من الهدر أو الفقدان التربوي النفسي، والاقتصادي. ولاشك أن الطالب إذا اختار ميدانا من التكوين غير ميال إليه، فإنه قد يواجه الفشل، فضلا عما يحس به من مشاعر النقص، والحرمان من التفوق والنبوغ زيادة عن الهدر في طاقة المكونين، مما يؤثر على انخفاض الكفاءة العلمية والإنتاجية ويساعد على ضياع جهد الفرد والمؤسسة.

إن مبدأ الدافعية هو من أهم المبادئ التي تؤدي للتعلم الذي بدوره يؤدي للتقدم والتطور. وقد لاحظ علماء التربية وعلماء النفس أهمية الدافعية في هذا المجال. فمن ناحية خوف الفرد من الفشل وحرصه على النجاح يتكون لديه دافع قوي للعمل والنشاط ليتجنب الفشل ويفوز بالنجاح والتقدم. والتعلم الذي تقود له الدافعية هو تغير في السلوك ينجم عن نشاط يقوم به الفرد، إذ لا تعلم بدون دافع. وقد تتعدد الدوافع بشكل لا يحصر وبحسب قوة الدافع تكون فاعلية التعلم، وأن الدافع والنجاح يتفاعلان مع بعضهما طرديا بحيث أن الدافع يقود إلى التطلع نحو أهداف أخرى. وكذلك فإنه حتى في حالة الفشل فان الفرد الطموح سيزيد من جهده من أجل النجاح لإزالة التوتر الحاصل عنده جراء الفشل.

والدافع هو المحرك الرئيسي وراء جميع أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة، أو يعدل سلوكه عن طريقها، فهو قوة محركة وموجهة في آن واحد. ولا يمكن للدوافع أن تلاحظ وإنما تستنتج من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها.

ومما تقدم تتضح أهمية الدراسة الحالية من حيث كونها تتناول دوافع التحاق الطلبة الجدد بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، وعلاقته بمتغيرات جديدة مجتمعة لم تبحثها دراسات سابقة بالجزائر، مما يسمح بالكشف عن درجتها قبل تخرج الطلبة حتى يمكن تجنب الوقوع في سلبيات تؤثر على مخرجات العملية التكوينية من جميع جوانبها وكذا مراحلها.

وهذا يتم من خلال عملية القياس للدوافع بطرق علمية. « فالتعرف عليها يمكن أن يساعد على فهم خصائص الفرد وهذا أمر ضروري لتوجيه العملية التعليمية » (2).

ودوافع الطالب نحو ميادين التكوين، من أهم العوامل التي تساعده على إنجاز كثير من الأهداف، وهذا يدعو إلى حسن اختيار الطلبة الموجهين نحو التكوين في ميدان التربية البدنية والرياضية، بناءا على رغباتهم واتجاهاتهم.

لقد عرّف المهتمون بعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الرياضي الدوافع بتعريفات متعددة ومن بين هذه التعريفات للدوافع ما أورده زيدان في كتابه "**الدوافع والانفعالات**" على أنها: «تلك الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أفضل تكيف ممكن مع بيئته الخارجية» (4). بينما يؤكد **كراتي** (3) «على أن دراسة الدوافع تتطلب إمعان النظر وتفحص الأسباب التي تفسر لماذا يختار الأفراد أشياء معينة للقيام بها؟ ولماذا يؤدون أشياء معينة بكل تركيز؟ ولماذا يداومون بإصرار على العمل أو الأداء لمدة طويلة من الوقت؟» فيما ذهب **راتب** إلى تعريف الدافع على أنه: «حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتؤثر عليه» (5).

وبذلك يتضح وبصورة جلية مدى أهمية الدوافع الإيجابية التي تدفع المعلم لإنجاح العملية التربوية من حيث مدى الاستمرارية في أداء مهامه وبذل الجهود الكفيلة للحصول على أفضل النتائج، كما أن معرفة دوافع الراغبين للالتحاق بتخصص التربية البدنية وعلوم الحركة ذات أهمية للمفاضلة بينهم ومساعدتهم لتحقيق هذه الرغبات والدوافع، لذا فإن هناك حاجة ماسة لهذه

الدراسة.

وفي ضوء ما ذكر يمكن طرح التساؤل التالي:

- ما هي الدوافع التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية؟

2/ التساؤلات الجزئية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدوافع الذاتية التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدوافع الاجتماعية التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدوافع المهنية التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية ؟

3./ فرضيات البحث:

الفرضية العامة :

- توجد دوافع تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية

الفرضيات الجزئية:

- ✓ ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدوافع الذاتية التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية .
- ✓ ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدوافع الاجتماعية التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية .
- ✓ ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدوافع المهنية التي تجعل الطلبة الجدد يلتحقون بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها ستكشف عن دوافع الطلبة الجدد للالتحاق بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.
- ✓ تعتبر دراسة نادرة في هذا المجال، إذ لم يتطرق لها سوى العدد القليل من الباحثين.
- ✓ كون أن هذه الدراسة ستبحث فيما يفكر فيه الطالب، وما يبرره لنفسه عندما ينوي الالتحاق بهذا التخصص.
- ✓ الاستفادة من النتائج التي سيتم الحصول عليها في تقديم التوصيات.
- ✓ يتوقع من هذه الدراسة من خلال الإطار النّظري والدّراسات السّابقة وما نتوصل إليه من نتائج وتوصيات أن تساهم في ميلاد بحوث جديدة في مجال الدوافع.

4./ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع الطلبة الجدد للالتحاق بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، وترتيب هذه الدوافع حسب تواترها ودرجة شيوعها بين أفراد عينة البحث، وبشكل محدد تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ التعرف على دوافع التحاق الطلبة الجدد بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.
- ✓ التعرف إلى دور كل من المتغيرات التالية – ذاتية، اجتماعية، مهنية- ومدى تأثيرها في التحاق الطلبة الجدد بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.
- ✓ مدى تأثير كل من الإعلام والتوجيه التربويين على دوافع التحاق الطلبة الجدد بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

5./ تحديد المفاهيم:

5-1- الدافع:

«هو الطاقة التي تشكل للكائن الحي أهدافه وغاياته من أجل الوصول إلى التوازن الداخلي ونهيئ له التكيف الكافي مع البيئة الخارجية» (6).

«هو كل ما يدفع إلى السلوك، ذهنيا كان السلوك أم حركيا، وهو حالة داخلية جسمية أو نفسية وهو حالة من التوتر، وهو حالة استعداد لا تلاحظ مباشرة، أو هو حالة تنعكس على السلوك فتحدث حالة من عدم التوازن إلى أن تتم تلبيتها فتهدأ الحالة» (7).

5-2- تخصص التربية البدنية و الرياضية:

«هو تخصص يهتم بتكوين إطارات وكفاءات في مختلف الشعب، والتخصصات المتعلقة بالجانب الرياضي (شعبة التربية الحركية، شعبة التدريب الرياضي، شعبة النشاط الحركي المكيف، شعبة الإدارة والتسيير الرياضي، شعبة التربية البدنية والرياضية ***E. P. S***».

5-3- الطلبة الجدد:

يقصد بالطلبة الملتحقين بمعهد التربية البدنية والرياضية، هم الطلبة الذين أتيحت لهم الفرصة لمتابعة الدراسة بمرحلة التعليم العالي والجامعي، فالطلبة يمثلون فئة اجتماعية وليس طبقة خاصة، وذلك لأنهم لا يشغلون وضعا مستقلا في الإنتاج الاقتصادي، وإنما بمجموعهم هم الاختصاصيون الذين سيشغلون في الإنتاج المادي والعلمي والتطبيقي والثقافي وإدارة الدولة والمجتمع (8) .ونقصد في بحثنا هذا بالطلبة الجدد كل من يدرس بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله.

6/ الجانب النظري : تناولنا فيه فصلين هما :

الفصل الاول تمثل في الدوافع .

الفصل الثاني تمثل في التكوين .

7./ الإجراءات المنهجية للدراسة:

7-1- منهج البحث:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة المشكلة، حيث يعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداما وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية، ويهتم البحث الوصفي بجمع أوصاف دقيقة علمية للظواهر المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره، وكذلك تحديد الممارسات الشائعة والتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور كما يهدف أيضا إلى دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة [9].

7-2- أداة البحث:

تم الاعتماد على الاستبانة ذات الإجابات مقيدة النهاية حيث تعد الصيغة الغالبة في الاستبانة وسيتم استخدام مقياس **ليكرت** المكون من فئات استجابة محددة مسبقا وهي:

أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة

7-3- مجتمع البحث:

هناك عدة تعريفات لمجتمع الدراسة نذكر منها: هو جميع الأفراد أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث [10].

تم تحديد مجتمع البحث بجامعة الجزائر(3)، وبالضبط بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله، حيث شملت الدراسة الطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

الطلبة الجدد الملتحقين بمعهد التربية البدنية والرياضية (جذع مشترك).

7-4- **عينة البحث:**

تعرف العينة بأنها: «تلك المجموعة الجزئية المأخوذة من مجتمع البحث، تكون ممثلة لعناصره أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع».

تم اختيار عينة عشوائية متكونة من 100 طالب بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله.

8./ – مجالات البحث:

المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة على مستوى معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله بزرالدة جامعة الجزائر (3).

المجال الزماني:

امتدت مدة هذه الدراسة من بداية شهر نوفمبر 2010 إلى نهاية شهر أفريل 2011 حيث تم الانتهاء من مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في الموضوع والإطار النظري للدراسة، ليبدأ الباحث بعدها في ترتيب أدوات الدراسة الميدانية، حيث تم إجراء الدراسة الاستطلاعية من الأسبوع الأول من شهر فيفري 2011 إلى غاية الأسبوع الأول من شهر مارس 2011، ثم إجراء الدراسة النهائية ابتداءا من الأسبوع الأول من شهر أفريل إلى غاية الأسبوع الأخير من شهر أفريل 2011 ثم بعدها تم تحليل بيانات الدراسة وتلخيص نتائجها.

9./ المعالجة الإحصائية:

– استعملنا البرنامج الإحصائي spss للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

10./ الدراسة الاستطلاعية: بعد تصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية وهي الاستبانة التي هدف من خلالها الباحث معرفة دوافع التحاق الطلبة الجدد بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، قام الباحث باختبارها ميدانيا من

خلال العينة الاستطلاعية اختيرت بطريقة عشوائية وذلك لتجريبها حيث تم توزيعها على 40 طلاب تم استبعادهم فيما بعد أثناء الدراسة الأساسية وهذا للتعرف على مدى ملائمة الأداة للغرض المرجو من تطبيقها، وهو صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله (صدق الأداة)، والتأكد من ثباتها.

10-1- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية على ملائمة الأداة لأفراد العينة حيث أجمع أفراد العينة الاستطلاعية على سهولة ألفاظها ووضوح عباراتها وهذا ما يضفي عليها نوعا من الموضوعية التي تعد شرطا من شروط الأداة الجيدة.

11./ مجتمع وعينة الدراسة:

11-1 مجتمع الدراسة: تم تحديد مجتمع البحث بجامعة الجزائر(3)، وبالضبط بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله، حيث شملت الدراسة الطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

11-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: 40 طالب.

11-3- حجم العينة: حجم عينة دراستنا فقد بلغ حوالي 100 طالب وهو ما يعادل ما نسبته 16،66٪ من مجتمع الدراسة والذي بلغ عدد الطلبة فيه حوالي 600 طالب.

12./ مجالات الدراسة: إجراء هذه الدراسة تحديدا بالمجالات التالية:

12-1 المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة على مستوى معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله بزرالدة جامعة الجزائر (3).

12-2 المجال الزماني:

امتدت مدة هذه الدراسة من بداية شهر نوفمبر 2010 إلى نهاية شهر أفريل 2011 حيث تم الانتهاء من مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في الموضوع والإطار النظري للدراسة، ليبدأ الباحث بعدها في ترتيب أدوات الدراسة الميدانية،

حيث تم إجراء الدراسة الاستطلاعية من الأسبوع الأول من شهر فيفري 2011 إلى غاية الأسبوع الأول من شهر مارس 2011، ثم إجراء الدراسة النهائية ابتداءا من الأسبوع الأول من شهر أفريل إلى غاية الأسبوع الأخير من شهر أفريل 2011 ثم بعدها تم تحليل بيانات الدراسة وتلخيص نتائجها.

13- حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية على مستوى جامعة الجزائر (3) بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله.

13-1 الحدود المكانية: تمت هذه الدراسة في معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله بزرالدة، واقتصرت الدراسة على الطلبة الذين كانوا يزاولون دراستهم بالمعهد بطريقة عادية للسنة الجامعية 2010/ 2011.

14./ أدوات الدراسة:

14-1- الاستبانة: اعتمد الباحث على الاستبانة ذات الإجابات مقيدة النهاية حيث تعد الصيغة الغالبة في الاستبانة، وتم استخدام مقياس **ليكرت** المكون من فئات استجابة محددة مسبقا وهي:

أوافق بشدة / أوافق / متردد / لا أوافق / لا أوافق بشدة، بالنسبة لقياس الدوافع.

15./ الصدق والثبات:

15-1- صدق الأداة:

حرصنا على التأكد من صدق أداة الدراسة الحالية، وذلك لأهمية صدق الأداة، ويعد أحد أهم الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس.

15-2- ثبات الأداة: تم حساب معاملات ثبات أداة جمع البيانات باستخدام:

- معادلة **ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach***

بلغ ثبات استبيان دوافع التحاق الطلبة الجدد بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية: ***Alpha0.88***

16./ أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية:

بعد مرحلة التطبيق تم تفريغ بيانات الاستبيانات الصالحة لغايات الدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها عن طريق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية ***SPSS Statistical Package for Social Science***).

17./ عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

17-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

الجدول يمثل اختبار (ت) لعينة واحدة لمحور الدوافع الذاتية والدرجة الكلية لمقياس الدوافع.

البيان الاحصائي / محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار = 3				مستوى الثقة 95% من الفارق	
				قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فروق المتوسطات	الدرجة الأقل	الدرجة الأعلى
الدوافع الذاتية	4. 1471	0. 44285	0. 04428	25. 902	99	0. 00	1. 14706	1. 0592	1. 2349
الدرجة الكلية للمقياس	3.8761	0.38904	0.03890	22.519	99	0.00	0.87608	0.7989	0.9533

يتضح من خلال الجدول رقم () أن قيمة (ت) دالة إحصائيا على محور الدوافع الذاتية حيث نجد قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، أما

مقياس الدوافع ككل فكانت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة (25.90) على الدرجة الكلية لمحور الدوافع الذاتية أكبر من قيمتها المجدولة (2.62) عند درجة حرية (99) ومستوى معنوية 0.01؛ وبما أن قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس الدوافع (22.51) اكبر من قيمتها المجدولة (2.62) عند درجة حرية (99) ومستوى معنوية 0.01 فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمحور الدوافع الذاتية وكذلك للدرجة الكلية لمقياس الدوافع للطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

17-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

الجدول يمثل اختبار (ت) لعينة واحدة لمحور الدوافع الاجتماعية والدرجة الكلية لمقياس الدوافع.

البيان الاحصائي / محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار = 3				مستوى الثقة 95% من الفارق	
				قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فروق المتوسطات	الدرجة الأقل	الدرجة الأعلى
الدوافع الاجتماعية	3. 7194	0. 53548	0. 05355	13. 434	99	0. 00	0. 71937	0. 6131	0. 8256
الدرجة الكلية للمقياس	3.8761	0.38904	0.03890	22.519	99	0.00	0.87608	0.7989	0.9533

يتضح من خلال الجدول رقم () أن قيمة (ت) دالة إحصائيا على محور الدوافع الاجتماعية، حيث نجد قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

0.01، أما مقياس الدوافع ككل فكانت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة (13.434) على الدرجة الكلية لمحور الدوافع الاجتماعية اكبر من قيمتها المجدولة (2.62) عند درجة حرية (99) ومستوى معنوية 0.01؛ وبما أن قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس الدوافع (22.51) أكبر من قيمتها المجدولة (2.62) عند درجة حرية (99) ومستوى معنوية 0.01 فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحور الدوافع الاجتماعية وكذلك للدرجة الكلية لمقياس الدوافع للطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

17-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

الجدول يمثل اختبار (ت) لعينة واحدة لمحور الدوافع المهنية والدرجة الكلية لمقياس الدوافع.

البيان الاحصائي / محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار = 3				مستوى الثقة 95% من الفارق	
				قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فروق المتوسطات	الدرجة الأقل	الدرجة الأعلى
الدوافع مهنية	3. 7618	0. 54281	0. 05428	14. 035	99	0. 00	0. 76182	0. 6541	0. 8695
الدرجة الكلية للمقياس	3.8761	0.38904	0.03890	22.519	99	0.00	0.87608	0.7989	0.9533

يتضح من خلال الجدول رقم () أن قيمة (ت) دالة إحصائيا على محور الدوافع المهنية حيث نجد قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، أما

مقياس الدوافع ككل فكانت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة (14. 035) على الدرجة الكلية لمحور الدوافع المهنية اكبر من قيمتها المجدولة (2.62) عند درجة حرية (99) ومستوى معنوية 0.01؛ وبما أن قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس الدوافع (22.51) اكبر من قيمتها المجدولة (2.62) عند درجة حرية (99) ومستوى معنوية 0.01 فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحور الدوافع المهنية وكذلك للدرجة الكلية لمقياس الدوافع للطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية.

18/ مناقشة النتائج :

الفرضية الأولى:

كشفت الدراسة الحالية أن الطلبة الجدد بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله يمتلكون دوافع ذاتية نحو التكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، هذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدوافعهم الذاتية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة فيها 25.90 وهي دالة بشكل كبير إذ أنها أكبر من قيمتها المجدولة (2.60) وبمستوى معنوية (0.01)، وقد يرجع ذلك إلى إدراك الطلبة الجدد لأهمية التكوين في هذا التخصص.

فهذه الدراسة أظهرت أن الطلبة الجدد (أفراد العينة) على درجة عالية من الوعي والفهم ولديهم خلفية مسبقة عن التكوين في هذا التخصص، وهذا يعطي لنا فكرة على أن الطالب الذي يهتم بهذا التخصص ويسعى إلى الإلمام بكل جوانبه يمنحه أكبر قدر من المعلومات التي يستطيع أن يوظفها أثناء دراسته، وبالتالي يتمكن من الدراسة بالمعهد في نفسية مطمئنة وهادئة.

كما أن السبب في ذلك يرجع إلى الوضوح السائد حول آفاق التكوين في هذا التخصص ومستقبله الذي يندرج في إطار الإصلاحات التي شرع فيها باستخدام نظام (ل.م.د).

الفرضية الثانية:

بينت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع الاجتماعية للطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة فيها تساوي 13.434، رغم أنها دالة إلا أنها كانت في المرتبة الأخيرة من دوافع المقياس ككل.ومنه يمكن القول أن نشاط الفرد يحركه و يوجهه الترتيب الكلي لدوافعه أثناء أداء هذا الأخير. وهذا يشير إلى أن الطلبة في الوقت الحالي يتمتعون باستقلالية في اتخاذ قراراتهم وتحقيق رغباتهم وميولهم، دون اللجوء إلى محيطهم الاجتماعي، ولأن أعمارهم توحي إلى تحررهم ولا يريدون أن يكونوا مقيدين ويتخلّون على الأنشطة التي يمليها عليهم المجتمع، فهم يحسُّون بالحرية ويسلكون أهواءهم إذ أنهم في حاجة لتقرير مصيرهم وتحقيق ذواتهم.

الفرضية الثالثة:

من خلال المعطيات النظرية والتطبيقية التي سيقت نجد أن الدراسة أسفرت على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع المهنية للطلبة الجدد الملتحقين بالتكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي 14.035 وهي بهذه النتيجة تحتل المرتبة الثانية بالنسبة لدوافع القياس ككل هذا دليل على أن الطلبة على دراية كافية بأنّ عملية التعليم بصفة عامة وتدريس التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة التي أصبحت مهنة من المهن المتخصصة والتي تعد لها الكليات والمعاهد اذ تشغل الكثير من الباحثين و المسئولين عن التربية وعلى جميع المستويات التعليمية.

خاتمة:

من خلال ملاحظة القيم والنتائج الواردة في مقياس الدوافع، نجد أنها متفاوتة في ترتيبها حيث احتل محور الدوافع الذاتية للطلبة الجدد المرتبة الأولى، تلاه محور الدوافع المهنية في المرتبة الثانية، بينما جاء محور الدوافع الاجتماعية في المرتبة الثالثة.

ما نستقيه من الملاحظات حول هذه النتائج هو أنه رغم الاختلاف في استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة واختلاف درجاتها إلا إن ترتيب المحاور بالنظر إلى المتوسط الحسابي لم تبقى على حالها، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي العام استجابات أفراد العينة على المقياس 3.88 أي أن استجابة أفراد مجتمع الدراسة على المقياس ككل كانت درجة أوافق بناءا على المقياس ليكرت الخماسي التدريج والذي أعطى درجة عالية، وهذا ما يوضح أن الطلبة (أفراد العينة) مهتمون بمعرفة تكوينهم ودراستهم في تخصص التربية البدنية والرياضية ويولون أهمية كبيرة لهذا التكوين الجامعي عن طريق تتبع المستجدات التي تطرأ عليه، فهم يدركون أهمية الدور الذي يضطلع به ميدان التكوين في تخصص التربية البدنية والرياضية، والذي يعتبر من أهم وسائل تحقيق التنمية الاجتماعية في المجتمعات الحديثة.

❖ هوامش البحث

(1) الحماحمي محمد. **دوافع التحاق الطلاب السعوديين بكلية التربية الرياضية بجامعة ام القرى**. المؤتمر العلمي الثاني تطوير علوم الرياضية. كلية التربية الرياضية 1987م ص149-170.

(2) زيدان محمد مصطفى. **الدوافع والانفعالات.** جدة. مكتبة عكاظ 1984م. ص38

(3) راتب أسامة كامل. **علم النفس الرياضة والمفاهيم والتطبيقات**. القاهرة دار الفكر العربي. 1995م. ص38.

(4) CRATTY ; B. **PSYCHOLOGY IN CONTOMPORARY SPORT**: GUIDELINE FOR COACHES AND ATHLETES. 2nd ed Englewood cliffs. N. j: prentice-hall. 1983.

(5) يحي محمد حسين عبده. **اتجاهات مديري المدارس التعليمية نحو التربية الرياضية المدرسية.** المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية. المجلد الرابع. جامعة حلوان 1992.

(6) زيدان محمد مصطفى. الدوافع والانفعالات.

(7) راجح أحمد، **عزت أصول علم النفس**. الطبعة التاسعة الإسكندرية. مصر 1979.

(8) منجد الطلاب. دار الشروق بيروت. 1977م. ص609.

(9) إخلاص محمد عبد الحفيظ و مصطفى حسين باهي: **طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000.

(10) محمد خليل عباس و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 217.

الدراسات باللغة الأجنبية

Revue des Sciences de l'homme et de la Société

Périodique international à comité de lecture Publié par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Université Biskra- Algérie

ISSN 2253-0347

Dépôt Légal 1695-12

Septembre 2014

N°11

Enfance Et Maltraitance

Pr. Abdelhamid Kerbouche ,Université de Constantine 02, Alerie

Dr. Abdelwafi-Zouheir Boucenna ,Université de Biskra, Algerie

Résumé :

Par le présent article, nous allons essayer d'apporter non pas une explication plus ou moins articulée du phénomène criminel qu'est la maltraitance, toujours insoupçonné dans toute notre société, mais seulement une contribution, parmi tant d'autres contributions, à l'étude du problème qui essaye d'attirer l'attention sur l'urgence et la précarité des enfants qui se trouvent dans des situations sans défenses.

Autant de questions auxquelles il faudrait répondre, pour mettre un terme au danger apparent ou réel d'un enfant maltraité, tout en respectant les droits des gens, et notamment les droits des parents.

ملخص:

يرمى هذا المقال الى تبيان ظاهرة سوء معاملة الأطفال في المجتمع الجزائري، هذه الظاهرة التى عرفت رواجا كبيرا وضحيتها طفل لا ذنب له سوى أنه أراد الحياة بكل شوق وبراءة. وتعد هذه الدراسات اضافة من بين الكثير من الدراسات التى ولجت عالم الطفل بغية رفع القناع على المعاناة التى يعيشها الأطفال الذين يعيشون سوء المعاملة بمظاهرها في حياتهم اليومية. لقد أصبح اليوم لزاما علينا كمختصين في علم النفس قرع جرس الخطر الذي يحوم بهذه الفة من الأطفال.

Introduction :

Cet effort, depuis plusieurs années, est réalise dans le cadre de la prévention du diagnostic, et du traitement des sévices. La pratique judiciaire n'induit plus automatiquement l'équation. [mauvais traitements = retrait de l'enfant] Les sévices sont considères comme une pathologie familiale qu'il convient d'analyser, au même titre que les autres. Il est vrai que cette pathologie peut être constitutive d'un danger pour l'enfant concerné, que parfois sa propre vie en est l'enjeu. Ici encore le travail pluridisciplinaire retrouve toute son importance en disposant de moyens d'investigation et d'analyse qui permettent d'affiner les diagnostics et les prises en charges.

Nous avons souhaité, vous présenter une synthèse d'une analyse de cas d'un enfant ayant fait l'objet de maltraitances familiales.

1- Présentation du cas « Abla » :

« Abla » âgée de10 ans, son niveau scolaire est de 4°année fondamentale Elle occupe la deuxième position dans une fratrie de 5 filles et un garçon, l'aîné des 7 enfants.

Le père âgé de 42 ans, fonctionnaire dans une société nationale, la mère ayant le même âge que le père, sans profession. Les parents sont des gens connus pour leur ferveur religieuse, et qui ne

vivaient pas dans la misère. Ils se partagent un appartement de 3 pièces dans une cité H.L.M.

A la naissance de « Abla » les deux parents étaient âgés de 31ans chacun, l'enfant est naît à terme et sans aucune difficulté. Allaitée au sein maternel jusqu'à l'âge de deux ans, l'enfant avait eu un développement psychomoteur normal : la position debout à 9mois, la marche à 12 mois, les premiers mots à 14 mois et l'acquisition de la propreté à 2 ans. Pour l'éducation de ses enfants la mère a toujours été aidée par sa sœur.

Orientée par les services de l'hygiène scolaire, nous avons voulu connaître la situation de « Abla » et les raisons qui l'ont mené à cet état. Nous avons rencontré pour la première fois Abla' alors qu'elle venait à peine de sortir de l'hôpital, suite à une bronchite pulmonaire.

Au premier abord, nous avions l'impression d'avoir affaire à une personne méfiante et détestant le sexe masculin. Mais à la lumière de notre discussion elle s'est ressaisie et a repris confiance en nous. Se sentant pour la première fois devant une personne voulant l'écouter, elle n'hésita pas, selon ses propos, à se débarrasser du silence dans lequel on l'a confiné depuis quelques années. Tout au long de son récit, « Abla » ira de l'explosion en sanglots au rire.

Depuis son plus jeune âge, elle a été terrorisée par un père violent et sans cœur , influencé par une mère cruelle qui attisait le feu à chaque occasion.

D'abord les parents ne cessaient de lui reprocher qu'elle est une source de malheurs et qu'elle avait entraîné la naissance de 5 autres filles. La tradition dans beaucoup de famille maghrébine veut que les enfants de sexe masculin soient les plus désirés. Il en résulte une réaction négative chez les parents de « Abla. Leur attitude, conséquente au grand nombre d'enfants de sexe féminin prenant rapidement une tournure excessive et désordonnée, puis les sanctions se font de plus en plus sévères, et les corrections laissent alors des séquelles cuisantes surtout chez la fille.

Le début de son calvaire commencera à un âge précoce ;« Abla » ramassa innocemment une Pièce de 1dinar qui traînait sur le sol à la maison. Le père qui avait l'habitude de fouiller les affaires de ses enfants trouva incidemment la pièce de monnaie. Furieux et déchaîné, il lui fit passer un interrogatoire au cours duquel elle avouera son acte. En guise de correction, il la rossera de coups. Pour lui « Abla » devenait une voleuse à surveiller de très prés.

Quelques jours après, « Abla » rentrait de l'école avec des résultats scolaires médiocres, elle sera de nouveau réprimandée par son père, il la passa donc à tabac avec un tuyau à gaz, lui laissant presque toutes les parties de son corps ensanglantées.

Une semaine plus tard, ce sera à propos d'un morceau de galette que la fillette avait pris dans la cuisine et mangé en cachette sous ses draps au lit. La maman qui a découvert le fait s'est empressée d'ameuter le père en criant au vol, encore une fois cette récidive était inacceptable pour la mère qui à son tour administra à la fille du piment dans sa bouche et lui appliqua la cuillère brûlante sur la paume de sa main droite pour ne plus voler.

Un soir d'hiver alors qu'elle s'efforçait à apprendre ses leçons son frère aîné lui arracha le cahier entre ses mains, devant cet acte elle lui balança sa chaussure sur le visage et lui causa un saignement du nez. Le père fut averti à son retour d'une mission, et se préparait à leur donner une correction ''méritée''. Prise de panique et se remémorant les souffrances, pour échapper au supplice du père elle ne trouva d'autre solution que de fuguer

Elle alla d'abord se réfugier chez des inconnus, puis chez un oncle, et après maintes péripéties, rejoindra le domicile familial. Cet épisode lui vaudra un calvaire.

Les parents utiliseront tout un arsenal de moyens, de l'électricité au tuyau à gaz en passant par les brûlures vives sur son corps frêle.

Elle devenait un danger pour l'honneur de la famille. Les supplices vont durer ainsi pendant des mois durant lesquels elle

connaîtra la violence, l'humiliation, l'incarcération dans un balcon, presque nue, et couchée sur une paillasse par des nuits de gel.

Elle subira aussi la faim puisqu'on ne lui servait qu'une cruche d'eau et deux morceaux de pain rassis par jour. Cela aux yeux de ses sœurs qui subissaient les affres de la terreur si jamais elles venaient à l'aide de leur sœur aînée

Elle fut sauvée d'une mort atroce suite aux sévices corporels et moraux que lui faisaient subir ses parents, grâce à une attention de l'oncle maternel, qui remarqua l'enfant dans un état lamentable. L'oncle en question, pria les parents d'hospitaliser l'enfant d'urgence. Elle souffrait de problèmes pulmonaires. Le temps des soins achevé, elle retourna chez ses bourreaux

2-L'entretien avec l'enseignante :

Au cours d'un entretien avec l'enseignante de « Abla », celle-ci nous mentionna certaines remarques concernant « Abla » :

Elève médiocre, ses résultats scolaires sont très faibles, montrant peu d'intérêt pour l'école, lente et rêveuse, mais déraille de temps en temps en devenant très agressive à l'égard de ses camarades de classe. L'enseignante nous signala *« qu'un jour au cours d'une rixe avec une camarade d'école, elle lui arracha une touffe de cheveux jusqu'au sang »* Elle parlait mal, personne ne la comprenait, elle se sentait différente des autres filles, ignorante et gauche.

« Abla » a été toujours une enfant très anxieuse, mais nous sentions sa douleur et sa détresse, dès que nous nous approchions d'elle elle éclate en sanglots. Plusieurs fois après la classe, elle a été retenue par son enseignante, elle ne voulait jamais souffler le moindre mot sur son état. Un jour, elle est venue en classe avec « un œil au beurre noir. L'enseignante ne se pose aucun cas de conscience : l'état lamentable de la fille lui saute à l'oeil ; elle pouvait à peine ouvrir son œil. Elle prit donc l'enfant à part, prévint l'infirmière de l'école et la fit déshabiller, elle ne s'était pas trompée : la malheureuse avait le corps littéralement couvert de traces de coups et de brûlures.

Questionnée par l'enseignante elle passera aux aveux ; elle dira à l'enseignante que son père l'avait battu parce qu'elle est devenue insupportable à la maison et que des filles comme elle, il n'en voulait pas. Alors le père lui faisait des misères, la faisait courir sur la terrasse, les pieds nus en plein hiver. Horrifiée, l'enseignante convoqua aussitôt les parents. , La mère se présenta à l'école, elle ne nia pas les sévices, elle les considère comme normaux et nécessaires pour une enfant qui ne veut pas bien travailler à l'école. Ces tortures que subit Abla accusent autant la mère que le père. Mais après un simple entretien, la mère repart avec la fillette à la maison. Le lendemain l'enseignante y découvre de quoi la bouleverser « elle avait une grosse griffure sur la joue, raconte-t-elle, et une touffe de ses cheveux arrachée. Abla restera soustraite aux sévices de ces bourreaux.

3-Les points essentiels de l'entretien.

Les entretiens avec le sujet nous ont éclairés sur un certain nombre de points :

Elle se présente comme victime, exprimant son vécu abandonnique. « *Mes parents auraient voulu avoir que des garçons, mais mon malheur réside dans le fait que tous ce qui sont nés après moi son des filles, mon père unique garçon chez ses parents, refuse d'avoir une progéniture à majorité féminine »*

« Abla » a pu parler des mauvais traitements infligés par son père en les excusant « papa est très nerveux. Devant la constatation des traces de coups de brûlures, elle reste muette mais révèle plus tard que son père « a été méchant et que son pauvre père est malade » ; elle devient ainsi le protecteur de son père. Cet enfant, sous emprise ,ne peut que s'en remettre aveuglement à son père, et se placer sous ses ordres. Mais nous avons vite ressenti que cet enfant a intériorisé très tôt un mode d'approche où la tendresse et la sollicitude étaient absentes. Selon BOWLBY (1978) « c'est un être fait pour répondre aux besoins, aux désirs, aux sentiments des parents ,et ses propres désirs demeurent insatisfaits. »

« Abla » est active, agressive à l'égard de ses sœurs, dépendante de sa mère quand elle est seule avec elle, mais elle va volontiers avec tout le monde, sans établir de relation privilégiée. Les échanges avec la mère sont superficiels mais certainement gênés par la

complicité de la mère avec le père. La fille en question souffre de violences parentales, elle subit les conséquences de l'autorité de ses bourreaux.

C'est une fille qui se présente avec assurance, souvent avec une sorte de défensive : cette image d'elle-même vient masquer la réalité de ses failles narcissiques. Ses actes agressifs à l'égard de ses sœurs sont là pour réaffirmer sa puissance. Si elle peut, à certains moment au cours des entretiens laisser percevoir un manque, et le désir d'une aide, elle fuit pour échapper à une relation trop proche de l'angoisse.

Chez « Abla » les comportements auto et hétéro-agressifs sont en grande partie liés à cette empreinte soit comme expulsion du mauvais objet, (enfant non désiré) soit comme une identification à son agresseur. De cette mère complice avec le père elle n'a reçu ni la régularité des soins ni la sécurité affective. Tour à tour elle est livrée à elle-même, bousculée, maltraitée, enfermée sans que ses angoisses soient prises en compte. Elle n'a pas trouvé dans son milieu l'affection nécessaire qui lui aurait permis de trouver un certain équilibre.

4-Analyse du dessin de la famille de « Abla » :

« Abla », dans son dessin de la famille réelle, l'ordre hiérarchique des personnages n'est pas parfaitement respecté. L'identification de réalité est en pareil cas déterminée d'avance, puisque Abla est présente dans son dessin. Il y a une inversion

révélatrice. Le frère aîné est dessiné à gauche de la page et mis en valeur par ses boutons, il est le mieux aimé du père.

Ensuite elle ajoutera un frère, inexistant en vrai dans la famille. Il représente une identification d'elle-même. C'est probablement comme le souligne CORMAN (1990) p.45 « le mécanisme de la projection au sens freudien du mot par laquelle la tendance coupable est attribuée à ce personnage qui en est l'objet et qui dés lors l'assume au lieu et place du sujet », la mère vient en troisième position et après une de ses sœur. Personnage central du dessin, « Abla » se reporte presque entre la mère et le père. Celui-ci est dessiné à droite de la page sans les mains.

Il est positionné entre « Abla » et sa sœur cadette. L'ensemble ne reproduit pas exactement sa famille ; mais elle donne d'ailleurs leur vrai nom à chacune de ses sœurs ainsi qu'à son frère. On note aussi chez elle un sentiment d'angoisse de culpabilité devant le surmoi, on peut comprendre le phénomène du masochisme moral par lequel elle en vient à aimer le châtiment corporel et à s'y complaire.

Dans la famille imaginaire on note des transitions entre la représentation exacte de la famille vraie. Les personnages figurés n'ont aucune réalité objective. Les membres de la famille imaginés ne portent pas les mêmes noms que ceux de la famille vraie : le père Miloud, qui figure en premier, la mère Yasmina en seconde position, tous deux valorisés par les boutons. Le père, déclaré le moins gentil

parce qu'il bat ses enfants et le moins heureux parce qu'il sent que ses filles ne l'aiment pas. Ensuite une fillette dévalorisée par sa petite taille et enfin un garçon, lui aussi valorisé par les boutons ; mais aucune des cinq autres sœurs n'est présente sur son dessin. On peut concevoir que Abla ne peut ni ne veut s'identifier à elles.

Il se peut que cette suppression corresponde à une haine pathologique à l'égard du sexe féminin, génératrice de graves troubles d'adaptation à la vie familiale. Or cela fait allusion à une situation qui a effectivement existé. Sachant que le père refuse d'avoir une demi-douzaine de filles.

Les relations de « Abla » avec ses parents n'étant pas des meilleures, elle est un peu séparée du couple des parents et elle a la tête détourné. L'analyse projective permet en pareil cas de supposer qu'elle a des relations difficiles avec les parents par agressivité, en fait, les parents de Abla l'ont dès le début éduqué sévèrement et ont censuré toutes ses désobéissances.

5-Résultats du T.A.P.N 89.

Il est à noter que « Abla » s'identifie à une fillette âgée de 8 ans qui est très malheureuse et que ses parents ne l'aiment pas. C'est surtout de la relation avec le père qu'il est question ; d'une part le père frappe souvent P.N. et va une fois jusqu'à la tuer ; mais d'autre part ce même père est donné comme nourricier. Les deux moutons blancs sont de sexe masculin, l'un âgé de 5 ans surnommé Rédha et l'autre

Karim âgé de 4 ans, ce sont des frères. Alors que le troisième blanc c'est la mère. Le mouton à la tâche noire c'est le père.

« Abla » décrit les images dans un ordre presque apparent et un lien visible entre les thèmes .Dans le test de P.N, les thèmes exprimés d'un bout à l'autre sont la frustration. On peut avancer que les frustrations parentales ont exalté l'agressivité de « Abla » Elle y manifeste une forte agressivité contre le père car nous savons que la mère et surtout le père l'ont toujours maltraités. Ajoutant à cela que tous les thèmes sont une véritable conjugaison des verbes « pleurer, crier, détester, souffrir, voler, tomber, disputer ». Ce qui souligne l'intensité émotionnelle de cette fillette.

En faisant figurer les frères dans les petits blancs, elle nous révèle une forte rivalité fraternelle, se doublant d'un désir nettement exprimé de prendre leur place. Cette rivalité se retrouve dans bataille, charrette, hésitation, jars. On ne saurait s'étonner. CORMAN(1972,p.23] 141-142) souligne : « elle est traumatisante si elle est à l'origine d'un conflit inhibiteur, d'un déchirement entre l'agressivité exaspérée et le choc en retour d'une culpabilité déprimante. »

Nous avons 4 identifications à la mère (: fée, hésitation, charrette, bataille,) Les identifications au puissant, ce que A. Freud appelle *l'identification à l'agresseur,* c'est à dire aux parents qui disposent de la force pour protéger, et surtout ,dans son cas, pour

punir, Ce type d'identification est une sorte de retournement en contraire, pour sur-compenser une crainte anxieuse d'impuissance

Les relations négatives, rarement positives reflètent son vécu d'enfant maltraitée, ses émotions en sont une preuve tangible.

6-Discussion du Cas « Abla »

A la lecture des résultats des entretiens, du test de la famille et du T.A.P.N.89, nous pouvons avancer que nous sommes en présence d'une enfant subissant des violences parentales. Ces tortures accusent autant le père que la mère La fillette porte des traces de brutalité évidente sur tout son corps, on relève des traces de brûlures et de coups. Le sadisme des parents est patent. Pour s'en rendre compte, inutile de se livrer à une patiente enquête, il suffit de regarder le visage de cette fille et de tirer les conclusions adéquates à sa situation.

Cet enfant fait les frais d'une violence de la part de parents ignorant ses droits les plus élémentaires. Abla ne peut rien devant ses bourreaux, elle n'a pas de pouvoir. La société algérienne ayant ses traditions et ses valeurs de rôles et de comportements, l'éducation de l'enfant est préalablement conditionnée par ces exigences. L'autorité du père sur les enfants avec tous les bons et mauvais facteurs qu'elle entraîne est incontestable. Etant la propriété de la famille, l'enfant est traité selon diverses manières qui vont de la punition douce à ces traitements plus durs destinés a lui inculquer le modèle éducatif.

Il y a des clichés qui font qu'un jour l'enfant est maltraité, l'exemple de Abla en est un. C'est une société dont quelques parents, se trouvant dans des situations précaires et ignorants du fait de la violence, seront potentiellement criminels. En d'autres termes, un consensus tacite persiste et perdure quant à la non-dénonciation des agresseurs, à cause de référents socio -culturels en contradiction avec les droits les plus élémentaires de l'enfant, et ayant trait à l'obéissance et à la prépondérance de la parole de l'adulte sur celle de l'enfant. Il va sans dire que la prévention jouera un rôle majeur.

En cassant les tabous : L'enfant ne sera plus une propriété privée des parents ou assimile, des lors qu'il y a transgression ou perversion ou anormalité en général dans les rapports émotionnels. Seulement personne n'a été forme pour le problème de l'enfance maltraitée, un psychologue par exemple est incapable devant un enfant maltraite. Parce que tout simplement, il ne peut rien lui dire, peut être sur le plan théorique il peut donner des réponses mais sur le plan pratique il demeure inefficace. Sachant que le psychologue est quelqu'un qui doit orienter, il faut qu'il soit capable d'ouvrir ce qu'il peut voir et reconstruire avec comme souci majeur l'épanouissement de la personne de l'enfant quelles que soit les variantes techniques utilisées. Discuter avec l'enfant et essayer de trouver une solution au problème.

Amener l'enfant a dire non a son « mot de mort je suis détruit ». L'enfant transgresse lorsqu'il dénonce ses parents, et le

psychologue ne peut pas se substituer aux parents il se fait le porte-parole de l'enfant en danger. Le psychologue essaye de voir à qui l'enfant doit parler en premier parce que l'enfant peut être un objet ou une chose quand l'agression est dévoilée ; généralement elle reste au secret.

❖ Références Bibliographiques :

(1) ANZIEU, D, (1985) – ***Le moi peau*** , Paris, Dunod.

(2) BADINTER, E. (1980) - ***L'amour en plus***, Paris, Flammarion.

++ (3) BARUDY, J. (1997) – ***La douleur invisible de l'enfant : Approche écosystémique de la maltraitance*** , Ramonville Sainte- Agne : Erès.

4 / BONYX, A. (1990) – ***L'enfance maltraitée : les violences familiales,*** Institut de l'enfance et de la famille(France), Paris.

5/ BORNSTEIN, S. (1980) – ***Les auteurs de sévices à enfants***. In Annales Médico-Psychologiques, Vol 138, Paris, p.p 939-952.

6/ BOWLBY, J. (1978) – ***Attachement et Perte vol I*** , Paris, P.U.F.

7/ CAMDESSUS, B. et KEINER , M.C. (1993) – ***L'enfance violentée***, Paris, E.S.F.

8/ CHALON, S .(1988) – ***L'enfance brisée***, Le Pré aux Clerc, Belfond.

9/ CHILAND, C. (1997) – ***Les enfants et la violence***, Paris, P.U.F.

10/ CIRILLO, S. et DI- BLAISIO, P. (1992) – ***La famille maltraitante,*** Paris, E.S.F.

11/ DEBRE , R. et LELONG ,M.(1986) – ***L'enfant brutalisé,*** in Pédiatrie, Paris, Flammarion

12/ DROWERT, M. et ROYER , M. (1986) – ***L'enfant violenté : des mauvais traitements à l'inceste,*** Paris CEINTURIONS.

13/ FENICHEL, O. (1979) – ***La théorie Psychanalytique des Névroses,*** T.2 Paris, P.U.F.

14/ FREUD, A. (1965) – ***Le moi et les mécanismes de défense,*** Paris, P.U.F.

15/ FREUD, A. (1978) – ***Dans l'intérêt de l'enfant***, Paris, E.S.F.

16/ FREUD, S. (1965) -- ***Trois essais sur la théorie de la sexualité.*** Paris, Gallimard.

17/ GIRONE, V. (1997) – ***Enfants maltraités*** : Il y a urgence !Santé Magazine n°253 , Paris.

18/ GRUNBERGER, B. (1975). – ***Le Narcissisme***, Paris, Payot.

19/ KREISLER, L. , FAIN, M. Et SOULE, M. (1978).—***L'enfant et son corps***, Paris, P.U.F.

20/ LOPEZ, G. et BORNSTEIN, S. (1995) – ***La victimologie Clinique*** , Paris, Maloine.

21/ SMIRNOFF, V. (1978) – ***La psychanalyse de l'enfant*** , Paris, P.U.F.

IMPLICATION DE LA CONSIGNE SCOLAIRE DANS L'EVALUATION CERTIFICATIVECas de l'épreuve de fin cycle primaire

Miloud Gorine, Université d'Oran, Algérie

Résumé :

L'examen se situe généralement au terme d'une année scolaire. Il porte sur l'essentiel, c'est-à-dire il teste notamment deux compétences principales à savoir celle de la réception écrite (compréhension) et celle de la production de l'écrit (situation d'intégration). Le cursus de l'enseignement est construit selon des finalités d'éducation et d'objectifs pédagogiques. Pour ce faire, des programmes et des orientations officiels s'installent en vue d'encadrer la formation. L'examen s'élabore donc en fonction de connaissances de l'apprenant prédéterminées par des objectifs. Le contenu d'un examen s'adapte en vérité aux intentions globales et spécifiques d'un enseignement/apprentissage durant une période annuelle. Cette recherche concerne le degré de la difficulté que peuvent rencontrer des jeunes candidats à l'examen de passage. Elle renvoie donc à une manière de concevoir la mise en place des instructions quelques fois difficiles à comprendre et des tâches étant abondamment hors de leurs volontés.

الملخص :

عموما، يتموقع الامتحان أو الفحص في نهاية العام الدراسي. تتم من خلاله معالجة الأهم، بمعنى انه يختبر خصوصا كفاءتين أساسيتين ألا وهما البناء الفكري و الغوي (أسئلة الفهم و اللغة) مع الوضعية الإدماجية . إن مسار التعليم مبني على المرامي التربوية والأهداف التعليمية . للقيام بذلك، أوجدت مناهج و أصدرت توجيهات رسمية بغية تاطير التكوين . يبنى الامتحان وفقا لمعارف المتعلم المحددة سلفا من قبل الأهداف المسطرة . يتكيف محتوى الامتحان في الحقيقة مع النوايا العامة و الخاصة للتعليم / التعلم خلال فترة سنة . هذا البحث يتناول درجة الصعوبة التي يمكن أن تلاقي المترشحين ذوو العمر الصغير خلال اجتياز الامتحان . بالتالي، فإنه يشير إلى رؤية وضع تعليمات يصعب أحيانا فهمها و مهام تكون خارج عن إرادتهم تماما .

Introduction :

Nous définissons la problématique de cette recherche dans un cadre purement pratique. C'est au cours de cette phase analytique que nous nous efforcerons de préciser les objectifs qu'il poursuit, braquer des feux sur une certaine méthode de questionnement lors des sujets d'examens, par une analyse critique de l'épreuve de Français de cinquième. Afin de piloter cette prospection, des questions se soulèvent d'une façon accentuée : Qu'entendons-nous par évaluation certificative à ce stade-là ? Sur quelle base est envisagée la construction de l'épreuve de Français en examen final ? Qu'en est-il pour le contenant et le contenu de l'épreuve ? Y'a-t-il un rapport entre la non compréhension des consignes et l'infaisabilité des réponses ? Comment est conçue une consigne d'écriture et pourquoi sa tâche est-elle si ardue ?

Les consignes sont omniprésentes ; elles interviennent aussi dans une étape cruciale telle l'évaluation terminale des acquisitions. Leur utilisation, qui se croit infaillible en classe de langue, est irrésistible. Par ailleurs, elles sont des outils qui varient d'un enseignant à un autre, voire d'un manuel à un autre. « Le contrôle continu permet d'observer l'évolution des compétences d'un élève, alors que l'examen est certificatif.» (ABERNOT Yvan 1996, p.9). Le contrôle continu relève de l'évaluation formative puisque celle-ci concerne le parcours de l'apprenant dans l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, l'examen en tant que contrôle final s'en distingue, étant donné qu'il mesure le cheminement de l'apprentissage. L'examen couvre l'évaluation

certificative ; d'où l'apprenant reçoit une sanction (note, diplôme, certificat…) de la part de son enseignant ou de l'institution. Dans l'évaluation formative (les exercices de maniement de langue, de lecture ou de l'écriture), l'enseignant peut accéder soit aux choix des consignes sinon à leur adaptation en fonction des besoins et des capacités des apprenants de sa classe. Mais en évaluation sommative (certificative), ce n'est pas le cas. Les consignes ne peuvent être sujet de modification (de reformulation), dit autrement d'adaptation.

Dans l'étude du texte (épreuve écrite), l'apprenant étudie sa forme et son fond car ces deux études se complètent pour pouvoir bien comprendre le sens global du texte à lire (questions et/ou consignes contrôlant la compréhension). D'abord, il faut lire pour pouvoir étudier un texte. D'autre part, afin d'évaluer ses acquis, il est appelé à appliquer des consignes liées au fonctionnement de langue. En fin de compte, il finira par rédiger un écrit en répondant à des critères et à des indicateurs précis. Le texte à produire (cible) est lié au même type que celui du texte initial (source) qui peut être : argumentatif, narratif, descriptif, explicatif, dialogique.

1- Évaluation certificative

A la fin de l'année, l'enseignant construit une épreuve sur la base des objectifs terminaux du programme. l'évaluation terminale ou sommative peut néanmoins intervenir à la fin d'une séquence pédagogique (durant à peu prés dix jours), du mois, du trimestre ou du semestre. Ce contrôle porte sur ce qui été acquis dans un temps écoulé où l'évaluateur mesure

les compétences individuelles de chaque apprenant (savoirs et savoir-faire).

« - L'évaluation sommative : portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons où, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveaux ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type. ». (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.210). L'évaluation sommative est appelée aussi certificative parce qu'elle permet de certifier l'état final de tout enseigné subissant une formation plus ou moins continue. L'évaluateur s'enquiert des résultats (performances) escomptés afin de leur attribuer une certaine signification.

Chaque évalué aura au terme d'un moment distinct un profil précis et recevra un jugement chiffré. A l'issue d'un examen par exemple, le bilan comporte par ailleurs des statistiques complètes sur l'efficience (réussite) aussi bien que sur la déficience (échec). Elle est désignée également par d'autres auteurs telle une évaluation normée ou

normative dans la mesure où elle situe l'apprenant par rapport à des normes communes pour tous les apprenants de cette classe. En réalité, la référence à une norme grammaticale est régulièrement présente même dans les pratiques quotidiennes de la classe (discours de l'enseignant, celui du manuel, des exercices, etc.) où enseignant et apprenants assistent toujours à des corrections linguistiques (le retour à une norme évaluative).

C'est une sorte de comparaison entre l'apprenant et ses camarades du côté du groupe-classe comme du côté des autres classes afin de déterminer la place qu'il occupe dans le classement final. C'est pourquoi, l'enseignant élabore un inventaire qui indique à quel point toutes les caractéristiques des évalués rétorquent aux revendications préconçues par le système éducatif. Dès lors, l'évaluation sommative est perçue comme étant publique car elle tient au courant le monde extérieur à la limite les parents.

2- Construction de l'épreuve de Français en examen final

Nous étalons ce qu'explique le Guide pour la construction de l'épreuve de Français en examen de fin de cycle de l'enseignement primaire.

a- But de l'épreuve

« Le présent guide sert à la conception de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire. Celle-ci doit évaluer le niveau de maîtrise de la langue française à travers les

compétences - clés : le savoir - lire (compréhension de l'écrit) et le savoir - écrire (production écrite).

Elle doit, ce faisant, évaluer le degré de maîtrise des compétences exigées en fin de cycle. » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4). Ce document mis à la disposition des enseignants des classes d'examen a pour mission de les aider à prendre une vue détaillée sur l'épreuve écrite de sorte qu'ils puissent en créer. Cet examen constitue une phase d'une évaluation sommative des compétences langagières qui relèvent de la lecture et de l'écriture. Au terme du cycle primaire, ce contrôle final permet d'examiner jusqu'à quel point l'apprenant arrive à maîtriser un ensemble non négligeable de compétences dans le domaine de l'écrit.

« Rappelons pour cela le profil de sortie de l'élève de 5^{e} AP à l'écrit :

- maîtriser la relation phonie/graphie pour une lecture courante ;
- prendre des indices (illustrations, code, mots connus, ponctuation, typographie, structures des

  paragraphes,

- silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de sens ;
- lire pour chercher des informations ;
- identifier différents textes (qui racontent, qui expliquent…) ;
- produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer ;

- réécrire à partir d'une grille (présentation, structuration, lisibilité) ;
- produire un écrit sur « le modèle de… » ;
- produire de façon personnelle à partir d'un thème donné. » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4).

Selon ces orientations, les huit compétences essentiellement évoquées dans les programmes doivent être vérifiées. Or, certaines d'entre-elles ne peuvent relativement être l'objet d'une vérification absolue. Vu leurs caractères non observables, celles-ci échappent à la mesure objective. Lire couramment un texte en articulant des sons et des combinaisons phonologiques ne peut pas apparaître tel un élément identifiable à l'issue d'un examen.

Il est de même pour le cas de repérer et d'identifier des indices textuels en vue d'émettre des hypothèses de sens. Même si c'est répondre à des questions de compréhension contribuerait à vérifier ses degrés. En revanche, réécrire un énoncé et/ou produire un texte écrit suivant un thème quelconque attestent du niveau de maîtrise de l'usage de la langue par l'apprenant.

2-b- Critère temporel

« Il est d'usage d'introduire la notion de temps limite lorsqu'on décrit un critère de performance acceptable. Cette notion de temps limite intervient par exemple dans la plupart des examens ou des concours où les élèves doivent remettre leurs copies à un horaire donné. Si la rapidité

est une caractéristique importante de la performance à réaliser, il faut bien sûr la spécifier clairement, car on évite ainsi de faire deviner aux élèves ce que l'on attend d'eux. Lorsque la notion de temps est l'élément primordial il est essentiel de préciser ce critère. » (MAGER Robert Franck [1969], p.74-75).

Les enseignants sont dors et déjà informés de la nature de l'épreuve écrite. D'abord, le temps exigé pour son effectuation n'excède pas les 90 minutes. Voilà un critère fondamental qu'il ne faut en aucune manière louper. Il semble que cette durée soit tout à fait propice pour cette couche d'enfants qui affrontent pour la première fois un examen de ce genre. Administrativement parlant, l'épreuve de Français se consacre un minimum de cœfficient par rapport à celles de l'Arabe et des mathématiques auxquelles est accordé le cœfficient (2).

Dés le départ, l'institution fait allusion que les jeunes candidats bénéficieront de plus de chances au moment de la comptabilisation des moyennes. Cette procédure intervient en vue d'écarter toute possibilité d'un fiasco vu la dureté de l'épreuve pour la totalité des apprenants. « L'épreuve doit être conçue pour une heure et demie de travail personnel de la part de l'élève. Le cœfficient attribué à l'épreuve de français : 1 » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4).

Il est évident que n'importe quel travail donné requière une durée temporelle. Ce temps, parce que destiné aux apprenants pour pouvoir s'exercer, aura toute son importance. Chaque activité livrant une ou

plusieurs performance (s) se situe dans un temps limite à ne pas franchir. Pour soulever une production provocatrice de satisfaction, l'enseignant ne doit pas perdre de vue la notion du temps. Il exige des performances dont la réalisation s'effectuera dans le temps indiqué auparavant. C'est pourquoi, les sujets d'examens par exemple préconisent clairement et publiquement un intervalle de temps bien déterminé. Les performances des apprenants ne seront opérantes que si ceux-ci respectent ce critère. A vrai dire, un apprenant qui travaille rapidement et termine son produit avec efficacité avant l'autre reçoit un jugement plus meilleur.

Cela provient d'une certaine capacité à maîtriser la gestion et l'organisation du temps pendant l'exécution des tâches. Il serait profitable de faire habituer les apprenants à la rapidité dans la remise des travaux incluant bien entendu des performances acceptables.

***b*- Nature de l'épreuve (deux parties)**

L'écrit fait l'objet de cette évaluation, et ce, à travers les deux volets : compréhension et production. « L'épreuve se compose de deux parties : compréhension de l'écrit et production écrite. » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4).

1-Première partie et objectif (Compréhension de l'écrit)

La compréhension de l'écrit demeure une tranche importante de cette épreuve dans la mesure où elle permet d'évaluer la réception de l'écrit. Aussi, elle concourt à l'évaluation des notions et des règles linguistiques. Contrairement à ce qui se faisait naguère, les items liés à la compréhension

du texte sont imbriqués avec ceux qui ont une relation avec le fonctionnement de la langue. Tout d'abord, le texte support est minutieusement choisi. Proportionnellement court et partant d'un thème très familier aux enfants, il doit être cohérent. D'ailleurs, il tend à être reconnu par les lecteurs par le biais des références bibliographiques. Celles-ci seront inscrites immédiatement. Par ailleurs, le texte support doit être abordable en terme de langage.

Texte support :

Le texte support de l'épreuve comporte six lignes. Sur le plan du contenu, il présente une unité de sens, une stabilité thématique suivant une progression d'informations et un thème connu et appartenant aux divers référents dans lesquels vivent les enfants. Il explique le rôle des êtres humains dans la sauvegarde de l'environnement.

Texte support de l'épreuve de Français (Mai 2008) :

TEXTE :

Ensemble, protégeons l'environnement !

L'environnement est le milieu qui nous entoure. Pour vivre sainement, nous devons protéger ce milieu de tout ce qui peut le polluer. Pour cela, la participation de tous les citoyens est nécessaire.

Ainsi, nous devons, entre autres, éviter de déposer n'importe où

les ordures, dans les quartiers notamment, respecter les espaces verts et aider à la plantation des arbres.

Si nous détruisons les forêts, notre planète risque de devenir un immense désert.

D'après L'environnement ; Colcy et Mul ; Editions Hatier

Sur le plan de la forme, le texte support est de type documentaire. Les références bibliographiques ont été fidèlement inscrites (la source, les noms des auteurs et l'éditeur). Sur le plan linguistique, le texte adopte un enchaînement cohérent et logique mais son niveau de langue parait inaccessible aux apprenants de 5e AP. Dans l'ensemble, il se prête à des manipulations complexes et ses constructions phrastiques sont loin d'être simples.

La maîtrise des connecteurs échappe aux apprenants bien que ces marqueurs soient nécessaires pour favoriser la progression des informations. Le lexique semble délicat principalement pour ceux qui suivent leurs cursus scolaires dans les endroits ruraux. Ces enfants dont la culture est réduite ne sont pas pris en considération à propos de leurs milieux (familial et/ou scolaire) pour prendre une option sérieuse en matière de savoir référentiel. Les mots renvoient à des significations et même à des références totalement méconnaissables. Par exemple, des substantifs tels : (sainement – polluer – citoyens –

détruisons – planète…) sont difficiles à cerner par les enfants au moment de la lecture du texte. Ce qui s'avère logique que cela peut nuire à leur compréhension générale.

Questionnement

Les questions sont des instruments très utiles pour contrôler la compréhension du texte proposé. Une situation sine qua non qui fait apparaître distinctement deux types d'items : le premier concerne les questions fermées. Les apprenants y répondent en se référant au texte. Ils n'ont pas à réfléchir ou interpréter leurs réponses. Ils n'ont qu'à les extraire du texte support. « Les questions fermées : proche du QCM mais distinct, ce questionnaire, de type binaire, repose sur une alternative et invite le candidat à répondre par oui ou par non, ou bien par vrai ou faux. Cette procédure est particulièrement efficace avec des documents longs, (…).» (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.447). L'enseignant réclame à l'apprenant un choix catégorique où la réponse est double. Soit il répond de façon affirmative (par OUI), soit négativement (par NON).

Il existe par ailleurs une autre option semblable, celle de mettre au terme de chaque proposition jugée correcte le mot (VRAI) et contrairement noter le (FAUX) après une réponse incorrecte. L'apprenant n'a pas à écrire ou à reformuler une réponse. Cet item est efficace mais rapide étant donné qu'il permet un gain de temps notamment dans les supports étendus ou difficiles à comprendre.

Le second est relatif aux questions ouvertes. Elles exigent un effort d'abord de décryptage du sens et ensuite de reformulation au

niveau de la réponse fournie. Ce travail implique une relecture détaillée et un certain maniement de la langue. « Le questionnaire à réponses ouvertes : ce sont les questions traditionnelles qui invitent l'apprenant à répondre, à l'oral ou à l'écrit, en utilisant son propre vocabulaire et en formulant un discours avec son propre bagage linguistique ; selon le niveau, on peut exiger des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure très ancienne et très souvent pratiquée (peut-être même trop souvent) engage l'expression et il est quelquefois bien délicat d'évaluer si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou d'expression. » (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.446). Les questions proposées à l'apprenant portent sur une série d'interrogations autour du support et qui favorisent des réponses orales ou écrite à donner de façon ouverte.

Elles consistent essentiellement à se détacher du texte par exemple par le biais de la paraphrase ou de la circonlocution. L'apprenant use d'autres expressions personnelles pour dire autrement ce qu'il a compris sans recopier les énoncés intégraux de l'auteur ou du scripteur. Il fait preuve d'une reformulation phrastique tout en produisant la juste réponse. Depuis longtemps, ce procédé était et est considéré comme favori non seulement pour tester la compréhension mais aussi pour l'expression de l'apprenant.

Celui-ci est contraint de démontrer son accès au sens en justifiant des capacités de production plus ou moins soignée. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant n'est jamais sûr de l'origine de l'erreur. Provient-

elle d'une mauvaise interprétation du message ou bien d'une expression défectueuse ?

En effet, l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue c'est pouvoir la manipuler tout en adoptant une attitude de réflexion.

Le document (le Guide) aborde les questions comme moyen au service de l'évaluation toutefois il n'a pas évoqué le terme de consignes. Ces dernières sont certainement sous couvertes des questions. Il est apparu que le questionnement abordant l'apprentissage linguistique a pour but de tester l'utilisation de la langue dans son aspect morphosyntaxique. Il s'agit, à travers des exercices, de reproduire en appliquant des règles grammaticales et non de l'expliquer. Ces notions apprises pendant une année doivent servir à l'apprenant pour faire fonctionner la langue lors de la production de l'écrit.

Le Guide présente de façon générale et panoramique les apprentissages linguistiques traités durant cette dernière année du primaire. Ces notions étudiées dans le cadre du programme de 5ème AP doivent être prises en considération. Elles ont abondamment fait l'objet d'une fixation probable à travers des séries d'exercices variés.

Pendant l'étape de la correction des copies, les tâches obtenues (ce qui est appelé ici réponses) doivent respecter le critère de la morphologie et de la syntaxe sans oublier celui de la sémantique. Les agencements seront correctement établis et les productions auront des sens.

3- Deuxième partie et objectif (Production de l'écrit)

Critère de réussite

La production écrite consiste à donner l'occasion à l'apprenant d'investir son apprentissage pour prouver ses compétences scripturales. « Cette partie a pour objectif d'évaluer la compétence de production écrite à travers :

- Le degré de maîtrise du code graphique.
- Les techniques de la mise en page (présentation typographique).
- La pertinence des informations données.
- Le degré de cohérence.
- Le niveau de langue » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours, p.6).

La production écrite consiste à donner l'occasion à l'apprenant d'investir son apprentissage pour prouver ses compétences scripturales. Les critères indiqués en haut prennent toute l'attention du rédacteur dans l'effectuation de la tâche d'écriture. Son écrit est évalué selon des normes propres au code graphique du Français, des procédés d'écriture, d'un certain contenu d'ordre informationnel, d'une progression thématique cohérente et enfin d'une habileté à utiliser les outils linguistiques. Dans une évaluation certificative où les apprenants finiront par recevoir une appréciation voire une note suivant certains critères, le critère de perfectionnement est envisageable afin

de distinguer certains produits. Par exemple, un enseignant qui trouve du souci à départager les performances de ses apprenants ayant répondu à deux critères minimaux sur les trois prévus, il pourrait octroyer des points sur la présentation du document à produire.

Nous présentons la grille de correction (ou d'évaluation) qui a été conçu avant même l'invention de cette situation d'intégration. A sa lumière, nous avons noté les travaux des apprenants individuellement et collectivement. Les critères retenus sont constants pour toute forme de production écrite. Nous en comptons quatre : la pertinence de la production (l'adéquation à la situation de la communication), la correction de la langue (la maîtrise des outils linguistiques), la cohérence sémantique et le perfectionnement du produit. Or, les indicateurs pertinents qui justifient réellement si les critères de réussite ont été respectés ou non ; susceptibles d'être variants en fonction des instructions.

Critères		**Indicateurs**
C1-	Pertinence de la production (Adéquation à la situation de la communication)	I1-L'apprenant produit un texte sur la thème de la natation (comment il a appris à nager en colonie de vacances). I2- L'apprenant respecte le nombre de phrases à écrire (quatre à cinq).

		I3- L'apprenant utilise des mots du tableau proposé.
C2-	Correction de la langue (Maîtrise des outils linguistiques)	I1- L'apprenant construit des phrases syntaxiquement correctes. I2- L'apprenant respecte les signes de ponctuation. I3- L'apprenant emploie des désinences verbales correctes dont le passé composé. I4- L'apprenant emploie la première personne du singulier.
C3-	Cohérence sémantique	I1- L'apprenant constitue une unité de sens du texte (progression des informations – choix du vocabulaire thématique).
C4-	Perfectionnement du produit	I1- L'apprenant fournit une présentation convenable (écriture soignée, aérée, lisible, propre et facile à lire).

Parfois, d'autres indicateurs ne peuvent être désignés par des consignes. C'est à l'apprenant de répondre au critère sans qu'il reçoit une injonction explicite par l'évaluateur. Par exemple, nous ne donnons pas à l'apprennent une consigne dans laquelle nous lui ordonnons de mettre

des majuscules ou de construire des phrases avec un sujet et un verbe ou bien d'écrire soigneusement et lisiblement. Ce sont des paramètres courants et banals (apprentissage de base) qu'il est inutile de signaler.

D'ailleurs, le nombre d'indicateurs ne peut pas être élargi. Donc, les consignes sont limitées en nombre.

Texte et prétexte à l'écriture

Le texte proposé ne suffit point à être un support sur lequel les apprenants se seront basés pour répondre à des questions de compréhension ou pour réaliser des exercices. Il reste tout de même un prétexte pour faire de la production écrite. La consigne principale introduit l'action proprement dite de l'expression écrite. Elle indique clairement et simultanément et le thème et le type du texte à produire en préservant le contexte et la nature typologique du texte support.

L'écrit peut être considéré comme un ensemble cohérent réunissant des unités linguistiques organisées selon différents plans. C'est un lieu favorable à la production scripturale, autrement dit, l'espace où l'on peut créer son univers. « Entendons que l'écrit, lieu des réalisations linguistiques les plus élaborées, requiert du scripteur qu'il surveille sans relâche la construction de ses énoncés ; de ratures successives, c'est-à-dire de choix successifs, doit naître l'énoncé optimal. Ecrire, c'est se censurer et être censuré ; c'est choisir et non seulement ses mots, mais encore leur agencement, lexique et syntaxe étant d'ailleurs en étroite liaison. » (GENOUVRIER Emile et GRUWEZ Claudine 1973, p.5). L'acte d'écrire suppose que le scripteur doive s'appliquer énormément

pendant l'accomplissement de ce type d'expression. Ses actions entreprises auront pour particularité de pouvoir donner naissance à un produit final qui est le texte. Pour ce faire, il lui a fallu une implication absolue et prudente quant à la construction et au choix de ses énoncés. Dans le cas de l'apprenant, il sera nettement plus engagé que dans l'expression orale.

L'écriture constitue en effet un fait prestigieux, elle conserve sa place privilégiée d'un point de vue artistique. L'apprenant, rédigeant un écrit, accepte de contrôler son travail en veillant à rectifier et à redresser les incorrections de son langage. Non seulement il se permet de s'autoréguler mais son produit achevé tendra d'être examiné par l'enseignant (l'évaluateur). Ce dernier devra impérativement intervenir pour exercer un dressage d'ordre appréciatif. L'apprenant scripteur juge son utilisation des phrases et du choix de tel ou tel mot, de l'emploi de la ponctuation, etc. Il aura pour tâche de respecter des plans par rapport desquels s'effectue l'analyse de son écrit. Au niveau lexical, il sélectionne des termes propres à son thème et au but de la rédaction. Au rang syntaxique, il veille aux choix des différents agencements des phrases (l'ordre des mots, les accords des adjectifs et/ou des verbes avec les groupes de noms, l'orthographe grammaticale, de celle d'usage, les formes verbales et l'emploi des temps et modes verbaux, etc.). D'emblée, s'il voudrait réussir sa production écrite, il devait s'apercevoir qu'en fait ces régularités morpho - syntaxiques et lexicales sont étroitement liées les unes des autres. Les jeunes apprenants ont tendance à s'attendre à

deux types de textes : le texte narratif où des séquences descriptives sont incrustées et le texte documentaire.

Consigne d'écriture

Au sujet du premier texte, dans l'énoncé de la consigne, il serait intéressant de déterminer quelques indices (la présentation de la situation de communication en introduisant des repères d'ordre temporel et spatial, une et/ou des action(s)…). Finalement, inciter l'apprenant à raconter un texte écrit. Ce verbe est employé pour la circonstance. Il précise et décrit la structure du texte à écrire. Quant au deuxième texte, la consigne présente une somme d'informations portant sur un objet donné dans le cadre d'une situation de communication familière à l'apprenant qui auront pour tâche d'expliquer et/ou d'informer autrui d'où l'utilité de se servir de cette catégorie de verbes.

La consigne d'écriture, comme son nom l'indique, a pour fonction de conduire les apprenants à reconnaître l'action principale, celle d'écrire. En outre, elle suggère une variété de tâches visant à modeler l'écriture finale du texte. Les apprenants auront suivi d'autres instructions à propos de la pertinence du produit (l'adéquation à la situation de communication), la correction de la langue (le choix et la maîtrise des outils linguistiques…etc.). « (…) les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur. » (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.451). Tous les exercices qui incitent les apprenants à produire un énoncé écrit sont fondés sur des instructions

qui, d'abord, précisent à l'apprenant l'activité (écriture ou réécriture) avec toutes ses contraintes et ensuite sa marge d'autonomie. D'ailleurs, il faut lui indiquer ce qu'il devra faire mais dans quelles conditions il est possible de le conduire à bien réaliser ce produit. La consigne d'écriture ou de réécriture guide en quelque sorte le scripteur en le faisant découvrir l'itinéraire à adopter.

Une mise en place de certaines données certes contraignantes mais elles orientent la production écrite vers un but préalablement déclaré. Ce qui ne manque pas de dire que telle consigne doit laisser les apprenants s'exprimer librement. Cette liberté de production qui se fait par écrit sera balisée bien entendu par quelques éléments pertinents se servant de critères d'évaluation.

Analyse de l'épreuve de Français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire (Mai 2008)

Nous avions analysé l'épreuve de Français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire (Cession de Mai 2008). Nous avions opté pour décrire le questionnaire proposé aux apprenants, c'est-à-dire, étudier tous les types de questions et surtout les consignes pour voir le degré de difficulté ou de simplicité des tâches et/ou des réponses attendues. Mais avant cela, il fallait d'abord, commencer par le texte de lecture comme source de stimulation pour l'apprenant pour pouvoir s'exercer.

a-1- Texte support

Le texte support de l'épreuve comporte six lignes. Sur le plan du contenu, il présente une unité de sens, une stabilité thématique suivant une progression d'informations et un thème connu et appartenant aux divers référents dans lesquels vivent les enfants. Il explique le rôle des êtres humains dans la sauvegarde de l'environnement. Sur le plan de la forme, le texte support est du type documentaire.

Les références bibliographiques ont été fidèlement inscrites (la source, les noms des auteurs et l'éditeur). Sur le plan linguistique, le texte adopte un enchaînement cohérent et logique mais son niveau de langue parait inaccessible aux apprenants de 5^{e} AP. Dans l'ensemble, il se prête à des manipulations complexes et ses constructions phrastiques sont loin d'être simples. La maîtrise des connecteurs échappe aux apprenants bien que ces marqueurs soient nécessaires pour favoriser la progression des informations.

Le lexique semble délicat surtout pour ceux qui suivent leurs cursus scolaires dans les endroits ruraux. Ces enfants dont la culture est réduite ne sont pas pris en considération à propos de leurs milieux (familial et/ou scolaire) pour prendre une option sérieuse en matière de savoir référentiel. Les mots renvoient à des significations et même à des références totalement méconnaissables. Par exemple, des substantifs tels : (sainement – polluer – citoyens – détruisons – planète…) sont difficiles à cerner par les enfants au moment de la lecture du texte. Ce qui s'avère logique que cela peut nuire à leur compréhension générale.

a-2- Questionnement (6 consignes et 1 question ouverte)

S'agissant du questionnement de cette épreuve, nous avons eu quelques remarques : Les consignes (les exercices) sont numérotées et moyennement courtes. La façon dont les consignes ont été écrites est plus ou moins significative. En effet, les signes de ponctuation, surtout les deux points et les tirets auraient du permis aux apprenants, d'une part, de détecter les réponses à choisir, et d'autre part, de les distinguer des phrases – consignes. Afin d'installer une nette lisibilité et d'espace, le retour à la ligne après une consigne aurait du aidé les apprenants à percevoir mieux les tâches demandées.

Par ailleurs, des mots qui faisaient l'objet de travail (verbes - noms) ont été soulignés et mis entre des guillemets ou des parenthèses. Cela aurait du concouru un tant soit peu à élucider la tâche à exécuter. Il aurait été souhaitable de mettre également les phrases - consignes en valeur (soulignées – mis en italique – en caractères gras…). Sinon, on aurait eu recours à souligner le verbe de consigne et le mot – clé exprimant l'objet du traitement.

Première partie (Compréhension de l'écrit)

Il y avait trois consignes qui présentaient des choix multiples. Ce qui est frappant dans le questionnaire aux choix multiples (QCM), c'est que l'apprenant est aidé dans sa tâche. L'enseignant dresse un nombre de réponses (mots ou phrases) et à lui d'en choisir celle qui correspond le mieux à l'interrogation et exclure celles qui n'y conviennent pas (les réponses incorrectes). Il peut éventuellement présenter un item où il

exige plus d'une bonne réponse par l'introduction d'une consigne précise de type par exemple : (Recopie deux réponses justes.). « Le questionnaire à choix multiple (QCM) : il se présente généralement sous la forme d'une question (ou d'un début de phrase) suivie d'une série de propositions de réponse (ou de propositions de phrase) qui peuvent se réduire à un mot ou à une proposition ou être plus développées sous la forme de paraphrases ou de mini - textes. Il a l'avantage de ne tester que la compréhension ou les connaissances sur un sujet donné (en particulier en grammaire, le vocabulaire, la phonétique ou la civilisation), puisque l'apprenant répond en choisissant la réponse correcte parmi trois ou quatre propositions : il s'agit soit de cocher une case, soit de souligner ou d'entourer l'énoncé retenu. Les réponses incorrectes, mais vraisemblables, qui figurent dans le choix, s'appellent des distracteurs et, généralement, plusieurs items (questions + différentes propositions) permettent d'affiner la compréhension. » (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, pp.446-447). Le (QCM) est aussi utilisé pour évaluer les apprentissages linguistiques (syntaxe, lexique, phonétique, etc.) et quelques faits culturels. La réalisation de la tâche dépend de la consigne, il est demandé aux apprenants par exemple soit d'écrire la proposition exacte soit de la souligner, de l'entourer ou de la cocher. Parfois, l'apprenant se trouve dans un embarras de choix car il rencontre des réponses un peu similaires.

Les nuances de sens tendent à être immédiatement saisies grâce à une relecture ou une réécoute du document. Ce genre de fausses réponses

(les distracteurs), bien sûr difficiles à relever, aide à mieux construire le sens et déboucher à sa compréhension.

La plupart des consignes sont ouvertes. Le verbe (recopier) a été utilisé trois fois pour signaler l'action de retranscrire des phrases représentant des réponses correctes. C'est un verbe concret qui implique l'écriture. De même pour le verbe (écrire) employé une fois. Le verbe (donner) a, lui aussi, pris sa place dans la formulation de la consigne n°4. Il indique un appel à la recherche d'un objet pour ensuite l'écrire correctement.

(1-Recopie les bonnes réponses : Pour protéger notre environnement, nous devons :

- jeter nos ordures par les fenêtres.

- prendre soin des jardins publics.

- brûler les forêts.

- participer au reboisement.)

La question (consigne) n°1 relevant du type (II), c'est-à-dire, elle est ouverte étant donné que les réponses ne se trouvent pas directement dans le texte. Elles sont interprétées différemment. Elles demandent beaucoup plus d'attention et d'effort de compréhension. Il est patent que d'innombrables propositions relatives à une question à choix multiples engagent l'apprenant d'y répondre raisonnablement. Cependant, s'il n'y a que deux ou trois réponses (correctes et incorrectes) à proposer aux apprenants, il y aura plus de risque à l'erreur puisque

certains choisiront de façon hasardeuse. « Lorsqu'un item (une question) est composé de trop peu de propositions, il est évident que le hasard joue un grand rôle. » (ABERNOT Yvan 1996, p.81). Cela concerne notamment les questions considérées comme difficiles par les apprenants d'où les propositions ne devront plus être minimisées. Le concepteur de ce sujet avait remanié les informations de l'auteur, chose qui avait désavantagé les candidats à recopier les bonnes réponses même si celles-ci avaient été proposées au choix. Par ailleurs, l'apprenant aurait pu citer au moins deux réponses justes parmi les quatre données. La plupart des candidats n'avaient pas bien compris la consigne étant donné qu'ils avaient choisi une seule (nous avons eu l'occasion d'assister à la correction des copies).

(2-D'après le texte, qui doit préserver l'environnement ?)

La deuxième question, elle aussi, appartient au type (II). Totalement ouverte, elle demande une réponse à interpréter par les évalués. Il s'agissait de dire : (Tous les citoyens doivent préserver l'environnement.). La phrase du texte est : (la participation de tous les citoyens est nécessaire.), (…nous devons protéger ce milieu…). Ils pensaient à (citoyens) et à (nous) tout en réfléchissant aux transformations grammaticales qui pourraient être faisables. Les résultats avaient prouvé, hélas, le contraire.

(3-Recopie la réponse juste : « Polluer » veut dire :

- détruire la nature.

- nettoyer la nature.

- embellir la nature.)

La troisième consigne avait pour objectif de contrôler la compréhension du texte en proposant une réponse à choisir néanmoins cette dernière a été évoquée par les auteurs mais sous une autre forme. Nous la voyons telle une consigne ouverte dans la mesure où l'apprenant s'efforce de donner l'explication du verbe : (polluer) mis avec un autre nom : (nature) hors du contexte mais à condition de mettre le synonyme (le verbe : détruire) à l'infinitif. Pourtant, dans le texte, l'énoncé : (détruire la nature) n'a guère été signalé. Il a été substitué par (nous détruisons les forêts…). Par ailleurs, un point très marquant reste un élément défavorable vis-à-vis de l'apprenant. Une fois encore, ce dernier était mis en situation décourageante pour la raison la plus simple que lors du choix à faire entre les trois verbes proposés : (détruire – nettoyer – embellir), le dernier mot trahit le choix étant donné que ce vocable est méconnu chez la quasi-totalité des apprenants.

(4-Donne un mot de la même famille que « plantation ».) :

Cette quatrième consigne fait partie des apprentissages linguistiques, ceux du vocabulaire et de l'orthographe. Nous constatons que le mot (plantation), désignant la nominalisation du verbe (planter) est composé du radical (plant) et du suffixe (ation). Pour trouver un mot de la même famille que lui, l'apprenant aurait du supprimer le suffixe et éventuellement adjoindre un autre suffixe pour obtenir par exemple : plant – planter – plante… ou bien rajouter un préfixe comme (re), exemple : replanter – replantation…etc. C'est une notion qui est abordée

par le programme, les apprenants n'auraient du pas en principe avoir de problème pour manipuler les dérivations du mot. Les mots recherchés ne se trouvent pas dans le texte, chose faite, donc c'est une consigne ouverte qui avait comme objectif d'inciter les apprenants à créer, chacun d'eux, un mot qui fait partie de leurs répertoires lexicaux.

(5-Ecris les verbes au temps qui convient :

Demain, nous (éviter) de déposer n'importe où les ordures. Les citoyens (respecter) les espaces verts et ils (aider) à la plantation des arbres.)

La cinquième consigne, qui est propre au domaine de la conjugaison, demandait aux apprenants de conjuguer des verbes. A première vue, elle semble très générale et imprécise. C'était à l'apprenant de lire la suite de l'exercice pour deviner, d'abord, de quels verbes s'agissait-il ? Ensuite, à quel temps fallait-il songer ? Enfin, avec quels groupes nominaux sujets (G.N.S) s'accordaient les verbes ? Il est à noter que, même s'il y avait trois verbes à conjuguer, la préposition (au) montre bien qu'il y a qu'un seul temps.

En lisant le paragraphe qui a accompagné la consigne et sur lequel les apprenants auraient du travailler, l'indice temporel (Demain) indique que les actions sont au futur simple. Les verbes à conjuguer sont apparents (entre parenthèses). Mis à l'infinitif, ils appartiennent au premier groupe (éviter – respecter – aider). Quant à leurs sujets, nous relevons deux pronoms (nous – ils) et un nom (Les citoyens). Cet énoncé a été extrait du texte support après l'avoir modifié partiellement.

(6-Recopie la phrase avec le verbe écrit correctement.

- Il faut préservé notre environnement.

- Il faut préserver notre environnement.

- Il faut préservait notre environnement.)

La sixième et la dernière consigne touche, elle aussi, l'activité de la conjugaison. Cette fois-ci, les apprenants n'auraient pas à conjuguer des verbes comme ils auraient fait dans l'exercice précédant car la tâche consistait à recopier une seule phrase qui contenait la forme verbale juste, et ce, parmi les trois énoncés proposés. L'exercice portait sur la règle des deux verbes qui se suivent dont le second se met à l'infinitif. Le questionnaire avait suggéré une bonne réponse et deux fausses.

Et c'était à l'apprenant de découvrir celle qui convenait à la règle de conjugaison. L'apprenant qui lisait cette consigne n'arrivait pas à comprendre ce qu'on lui avait demandé : pour lui, il aurait à écrire ou à réécrire correctement les verbes. C'est-à-dire, il aurait pu penser qu'il était question de les conjuguer (ce que nous avions remarqué lors de la correction). Ce phénomène qui avait émané une mauvaise interprétation du message était du à la formulation de la consigne.

Il est vrai qu'elle était dotée d'un seul verbe (recopie) mais l'apprenant aurait pu considérer que l'action à entreprendre était d'écrire correctement le verbe en pensant que l'adjectif (écrit) tel un verbe. Pourtant, les verbes en question étaient soulignés mais l'effet de la consigne était indésirable. Il aurait été plus précis de proposer des

consignes comme : (Recopie la phrase avec le verbe juste - Recopie le verbe juste - Souligne le verbe juste…). C'est tout simplement une consigne ambiguë pour ces jeunes enfants. Il est à reconnaître, de plus, que cette notion ne figurait pas dans le programme. Autrement dit, il était certain (et nous l'avons vérifié dans le programme) que l'ensemble des apprenants de cette classe de 5ème AP ne l'avait pas étudiée. Une raison supplémentaire pour justifier du non accomplissement de la tâche.

Deuxième partie (Production de l'écrit)

(C'est la Journée de l'arbre. A cette occasion, écris un texte de quatre à cinq phrases pour donner tous les bienfaits de l'arbre. Pour cela, tu utiliseras le présent de l'indicatif et la 3e personne du singulier. Tu choisiras des mots dans le tableau suivant :…).

A propos de la production écrite, nous pouvons dire que les apprenants étaient en face d'une situation d'intégration à partir de laquelle, ils auraient à produire un énoncé écrit. Les situations-problèmes sont caractérisées d'abord par le fait qu'elles permettent la mobilisation d'acquis. Puis, elles donnent lieu à une certaine significativité puisqu'elles portent du sens. Ensuite, elles sont nouvelles pour l'apprenant. Enfin, elles se réfèrent à une discipline donnée. Pour construire une telle situation, il faudrait choisir un cas véridique (par exemple, une occasion d'une fête nationale ou religieuse, une journée mondiale de l'eau, de l'arbre, de la femme, etc.). Cela inculque un ensemble de compétences dont les savoirs comportementaux (savoir-être) et des valeurs humaines.

L'enseignant la renforce par une illustration pour ensuite proposer la réalisation de la tâche en essayant d'impliquer l'apprenant par l'emploi du pronom (tu). C'est pourquoi la consigne doit s'adresser directement à l'apprenant étant donné que l'accent est mis sur le développement individuel et social de chaque apprenant. Pour s'exercer seul, l'instruction doit avoir un langage simplifié dont les mots sont tout à fait courants. Les situations d'intégration prennent appui sur des documents authentiques dont les apprenants peuvent s'aider comme par exemple des listes, des affiches, des annonces, etc.

Il est exact que l'expression écrite est en rapport avec le texte support. La consigne d'écriture est claire et incitatrice. Elle détermine essentiellement l'objet de la rédaction (le contenu du texte) mais elle ne précise pas la nature du texte avenir (narratif ou documentaire). Cette consigne a pour objet d'écrire un texte qui parle des bienfaits de l'arbre. Le verbe (écris) certes est le mot le plus fiable pour annoncer la tâche d'écriture néanmoins le second verbe (donner) ne clarifie pas à juste titre que le type du texte est documentaire.

Le verbe (écrire) ou (donner) ne désignent en aucune manière la nature de cet acte scriptural. Même si la piste de l'utilisation du verbe comme (raconter) est bannie d'une manière admissible, pour justifier qu'il ne s'agit pas d'une narration, toutefois les apprenants n'auraient jamais pu deviner la typologie du texte à produire. Tout simplement, ils auraient eu à rédiger des récits en racontant la vie de l'arbre et ses bienfaits. Il aurait été préférable d'employer un verbe comme (expliquer)

à la place de (donner). « (…). Dans tous les cas, pour déclencher l'imagination et pour respecter les spécificités des différents types de discours ou de textes, il est nécessaire de présenter des consignes très précises et rigoureuses qui doivent jaillir du support lui-même ou s'insérer de manière cohérente dans la séquence didactique : rien n'est plus paralysant qu'une page blanche ou trop grande liberté.» (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.460).

Il résulte que les consignes de production de l'écrit sont délicates à rédiger puisqu'elles remplissent une double fonction. D'une part, elles visent à mettre en route une création d'ordre linguistique chez les apprenants. D'autre part, elles leur imposent une certaine direction dans le travail. Le point de départ, c'est de visionner une situation de communication donnée (le support) qui tend à devenir un moyen d'inspiration. Puis, les apprenants prennent garde de ce type spécifique à propos du texte initial afin de produire un écrit qui soit de même nature. Le caractère draconien de la consigne de production écrite ne peut obstruer le mécanisme de l'apprenant. Au contraire, la minutie, l'austérité et la rigidité qu'allie le discours de l'instruction fait qu'il se met dans une situation favorable qui est égale pour tous.

Au moment où le verbe introduisant l'action principale est employé à l'impératif, les autres verbes (de consignes) sont conjugués au futur simple et accordés avec la deuxième personne du singulier. « L'injonction donnée par le verbe à l'impératif ne peut, par définition, qu'être contemporaine de sa propre énonciation (viens- pars- revenez).

Toutefois, l'exécution de cette injonction n'intervient nécessairement qu'après son énonciation.» (BENDIMERAD Abdelmalek, Mémoire soutenu en 2006, pp.78-79). L'action ne doit être réalisée qu'ultérieurement, c'est-à-dire, après avoir entendu le discours injonctif de l'énonciateur qui évidemment se réfère à un verbe à l'impératif.

La parole précède donc l'action, autrement dit, l'acte de dire provoque celui de faire. « C'est l'emploi temporel du futur qui semble le plus naturel et plus fréquent. (…) ou à un impératif de portée générale… » (TOURATIER Christian 1996, p.177). L'exploitation grammaticale de l'emploi du futur assure postérieurement la réalisation des faits. Le locuteur utilise familièrement ces formes verbales non seulement pour signaler une certaine distance entre l'époque de sa prise de parole et celle du procès mais aussi pour annoncer un impératif, exemple : (prenez ce chemin, vous y arriverez !).

L'écriture des consignes n'est guère aérée. Alignées, elles sont condensées les unes aux autres. Le texte – consigne était si long que les évalués auraient trouvé de la peine à localiser les différentes instructions. Les candidats étaient contraints à les suivre à la lettre : d'abord, écrire un texte de 4 à 5 phrases (respecter la silhouette du texte), puis, utiliser le présent comme temps verbal pour le texte documentaire, ensuite, employer la troisième personne du singulier (il) renvoyant à (l'arbre), et enfin, choisir et insérer des mots du tableau proposé : (ombre – bois – oxygène – fruits – désert – forêt – incendie – stopper – apporter – reboiser – couper – planter – arroser). Six verbes du premier groupe mis

à l'infinitif et sept noms étaient à choisir parmi les scripteurs. Plusieurs vocables étaient, pour une grande partie d'apprenants, difficiles à comprendre. Nous pensons qu'ils n'étaient ni courants ni familiers tels : (stopper – reboiser – ombre – incendie).

CONCLUSION

Dans l'épreuve de Français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire de 2008, le texte support était court, de type documentaire, étayant la thématique de la sauvegarde de l'environnement. Quoiqu'il fût cohérent, il rehaussait ses niveaux syntaxique et lexical. La construction de son sens s'établissait délicatement vu le plan de la langue en question. Son questionnement installait six consignes et une question ouverte, elles étaient numérotées et courtes.

Dans la première partie de l'épreuve (la compréhension de l'écrit), se découvraient trois exercices aux choix multiples où les consignes, dans la plupart, étaient ouvertes. Le verbe (recopier) avait été utilisé trois fois (l'action de l'écriture) où les verbes (écrire) et (donner) avaient été employés une fois. Dans sa deuxième partie (la production de l'écrit) et à travers une situation d'intégration, la consigne d'écriture était relativement valide puisqu'elle respectait en gros les directives du Guide. Certes, elle était incitatrice en révélant l'objet de l'écriture mais elle ne précisait pas franchement la typologie du texte à écrire aux scripteurs. La forme verbale (écris) déclenche l'action de l'écriture, à l'opposé, la suivante (donner) ne le disait pas de façon explicite. Il fallait utiliser à sa

place un autre verbe approprié tel (expliquer). On a beaucoup utilisé l'impératif et par deux fois le futur simple (le pronom : Tu). Pourtant ce dernier n'était pas trop préconisé dans le manuel scolaire. La plupart des mots proposés dans le tableau que les apprenants étaient appelés à choisir (six verbes mis à l'infinitif et sept noms) n'était pas accessible au plan lexical. Les candidats ne pouvaient qu'observer un échec dans cette épreuve compte tenu les difficultés constatées que ce soit au niveau du questionnaire ou du texte support.

Finalement, la susceptibilité aux systèmes d'évaluation dépend de l'esquisse qu'imagine le formateur (l'enseignant). A cet égard, évaluer ne suppose pas mesurer la performance de chacun à la fin de son apprentissage mais plutôt sa compétence, une certaine capacité linguistique. L'apprentissage est défini comme un long chemin que franchit l'apprenant. Il serait injuste, selon Louis Porcher, de s'arrêter au dernier point de son parcours scolaire.

Pourtant, l'évaluation terminale aura son rôle à jouer quand l'institution réclame des notations ou des appréciations pour valoriser les uns et sanctionner les autres. « C'est alors qu'entre en jeu le problème de l'évaluation. Tout apprentissage (langagier ou non) est un parcours, un itinéraire qui va d'un point de départ (constitué par l'état de l'apprenant au moment zéro de l'apprentissage) à un point d'arrivé (défini par l'objectif ou les objectifs de l'apprentissage). Il n'est donc pas légitime, comme on le fait presque toujours, de mesurer seulement le résultat terminal, en termes statiques, même s'il est vrai que, par ailleurs, il faut

bien mesurer une compétence de fin d'apprentissage, dont la référence doit être le savoir ou le savoir-faire visé et non pas le cheminement de l'apprentissage. (En ce sens, évaluer la compétence langagière, ce n'est pas seulement mesurer ce que l'apprenant a appris, mais ce qu'il est capable de faire de et dans la langue). » (GALISSON Robert, COSTE Daniel, HEBRARD Jean et al., 1980, p.94).

Si l'enseignant a recours à ce type d'évaluation, c'est-à-dire attribuer un jugement sur le travail fourni, il pensera à toute l'accumulation de l'apprenant comme savoir et savoir-faire au cours de son apprentissage. Il se souviendra des objectifs pédagogiques ayant été assignés afin de dégager les critères d'évaluation. Non seulement l'enseignant tiendra compte de ce que l'apprenant avait réellement appris en termes de compétences langagières mais de ses capacités à réinvestir ses apprentissages. Autrement dit, l'apprenant sera en mesure de produire un langage affecté par des compétences précédentes. Tout de même, ce sera la place réservée à une performance, il s'agira probablement d'effectuer des tâches au sein de la langue apprise.

❖ BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT, Yvan. [1996]. *Les méthodes d'évaluation scolaire,* Paris, Edition DUNOD, 2e édition, (Coll. Savoir enseigner).

- BENDIMERAD, Abdelmalek, Contribution à une approche interlinguistique à travers une analyse contrastive des systèmes temporels de l'Arabe et du Français, cas de la 9ème année fondamentale », Mémoire pour l'obtention du diplôme de magister en didactique, Université d'Oran, Algérie, soutenu en 2006, (sous la Direction de CHIALI-LALAOUI F.Z.).

- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses - Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, (Coll. Français Langue Etrangère).

- MAGER, Robert Franck. [1969]. *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Traduit, Adapté et Préface de DECOTE Georges, Paris, Edition Dunod, 2001, 2e édition.

- GALISSON Robert, COSTE Daniel, HEBRARD Jean et al., 1980. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Edition CLE international, (Coll. Didactique des langues étrangères), Dirigée par GALISSON Robert.

- GENOUVRIER, Emile et GRUWEZ, Claudine, 1973. *Français et exercices structuraux au c.m.1*, Paris, Larousse, (Coll. Structures de la langue française).

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours. 2006. *Guide pour l'épreuve de langue française, Examen de fin de cycle de l'enseignement primaire*, Alger, O.N.P.S.

- TOURATIER, Christian. 1996. *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin.