الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
ishamat.univ-ghardaia.dz

مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
الرقم الدولي المعياري للدورية
النسخة الورقية
P-ISSN. 2543 – 3539

الرقم الدولي المعياري للدورية
النسخة الإلكترونية
E-ISSN. 2543 – 3636

مجلة

إسهامات

للبحوث والدراسات

مجلة نصف سنوية أكاديمية متخصّصة ومحكّمة

تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة غرداية ـ الجزائر

المجلد: 02
العدد: 01

رمضان 1438هـ / جوان 2017م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية - الجزائر

مجلة

إسهامات

للبحوث والدراسات

مجلة نصف سنوية أكاديمية متخصّصة ومحكّمة

تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة غرداية . الجزائر

المجلد: 02
العدد: 01

رمضان 1438هـ/ جوان 2017م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
*****
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
ishamat.univ-ghardaia.dz

مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
الرقم الدولي المعياري للدورية النسخة الورقية
P-ISSN.2543 – 3539

الرقم الدولي المعياري للدورية النسخة الإلكترونية
E-2543 – 3636
ISSN.

تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة غرداية . الجزائر

مدير المجلة: أ.د/ بلخير دادة موسى
(جامعة غرداية / الجزائر)

مدير النشر: د/ كماسي عبد الله
(جامعة غرداية / الجزائر)

عميد الكلية: أ.د / صالح بوسليم
(جامعة غرداية / الجزائر)

رئيس التحرير
أ.د / عبد العزيز خواجة (جامعة غرداية / الجزائر)

نائب رئيس التحرير
د/ محمّد طويل (جامعة غرداية / الجزائر)

لجنة التحرير

د/ عمر مونة (جامعة غرداية / الجزائر)
د/ محمّد حدبون (جامعة غرداية / الجزائر)
د/ يمينة بن صغير (جامعة غرداية / الجزائر)
د/ عبد الرحمان بقادير (جامعة غرداية / الجزائر)
أ.عبدالرحمان باباواعمر (جامعة غرداية/ الجزائر)
أ.لبنى سويقات (جامعة غرداية / الجزائر)
أ. محمّد قشار (جامعة غرداية / الجزائر)

توجّه جميع المراسلات إلى:
السيد رئيس تحرير مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية / جامعة غرداية / الجزائر
ص.ب 455 طريق المطار – غرداية 47000 / الجزائر - الهاتف الفاكس: 213.29.25.80.27+
البريد الإلكتروني: (revue.ishamat@gmail.com)
الموقع الإلكتروني للمجلة (URL): ishamat.univ-ghardaia.dz

رقم الإيداع: 1105 -2016
رد مد الورقية: 3539 -2543 P-ISSN.
رد مد الإلكترونية: 3636 -2543 E-ISSN.

مجلة إسهامات للبحوث والدراسات

مجلة نصف سنوية أكاديمية فكرية محكمة

تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية / جامعة غرداية . الجزائر

لجنة القراءة

أ.د/ ابراهيم بحاز (جامعة غرداية/الجزائر)
أ.د/ بن طاهر تيجاني (جامعة الأغواط/الجزائر)
أ.د/ بنعيسى عسلون (م.ع للإعلام/المغرب)
أ.د/ حاتم باي (جامعة الأمير عبد القادر/الجزائر)
أ.د/ دحو فغرور (جامعة وهران/الجزائر)
أ.د/ سيريل إيكل (جامعة ليون/ فرنسا)
أ.د/ صالح بوساليم (جامعة غرداية/الجزائر)
أ.د/ عبد العالي دبلة (جامعة بسكرة/الجزائر)
أ.د/ عبد المجيد النجار (جامعة تونس)
أ.د/ لعلى بوكميش (جامعة أدرار/الجزائر)
أ.د/ محمد المهدي بن عيسى (جامعة ورقلة/الجزائر)
أ.د/ محمد مجاود (جامعة سيدي بلعباس/الجزائر)
أ.د/ محمود جابر (الجامعة الأردنية)
أ.د/ مصطفى باجو (جامعة غرداية/الجزائر)
أ.د/ مي عبد الله (جامعة لبنان)
أ.د/ ميرال صبري (جامعة القاهرة/مصر)
أ.د/ ميلودي سفاري (جامعة سطيف2/الجزائر)
أ.د/ هلايلي حنيفي (جامعة س.بلعباس/الجزائر)
أ.د/ يحي اليحياوي (ج. م الخامس/المغرب)

أ.د/عبد الرحمان سنوسي (جامعة الجزائر1/الجزائر)
أ.د/عليان الجلودي (جامعة آل البيت/الأردن)
د/ أحمد أولاد سعيد (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ باحمد أرفيس (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ جمعة أولاد حيمودة (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ حاج محمد قاسم (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ حباس عبد القادر (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ حميد قرليفة (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ طاهر بن علي (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ عبد العالي شويرف (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ عمر بوسعدة (جامعة م.خالد/السعودية)
د/ عمر حجاج (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ عمر مونة (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ فضيل حضري (جامعة تلمسان/الجزائر)
د/ محمد السعيد مصيطفى (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ مصطفى وينتن (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ نور الدين بولعراس (جامعة غرداية/الجزائر)
د/ يوسف قدوري (جامعة غرداية/الجزائر)

الناشر: جامعة غرداية

كل الحقوق محفوظة

مجلة إسهامات للبحوث والدراسات

مجلة نصف سنوية أكاديمية فكرية محكمة
تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية / جامعة غرداية . الجزائر
الرقم الدولي المعياري للدورية النسخة الورقية: P-ISSN.2543-3539
الرقم الدولي المعياري للدورية النسخة الإلكترونية: E-ISSN. 2543-3636
رقم الإيداع: 1105-2016

قواعد النشر

يسرّ مجلة "إسهامات للدراسات والبحوث" الصادرة سداسيا عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية أن تفتح صفحاتها للباحثين الجامعيين والأكاديميين من داخل الوطن وخارجه لنشر مقالاتهم وأبحاثهم حول الحقل الاجتماعي والإنساني ضمن المحاور التالية:

- الدراسات السوسيولوجية
- الدراسات السيكولوجية
- الدراسات التاريخية والأثرية
- الدراسات الإعلامية
- الدراسات الشرعية
- الدراسات الفكرية والفلسفية
- الدراسات المكتبية

المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية على أن تستجيب للقواعد التالية:

- الموضوعية والعمق والأصالة، بعيداً عن الأخطاء اللغوية والمطبعية.
- عدم نشرها من قبل بأي شكل من الأشكال.
- غير مستلّة من أطروحة أو رسالة سبق نشرها.
- إرسال السيرة الذاتية للباحث في نسخة رقمية مع المقال تتضمن العنوان الإلكتروني وجوبا.
- ملخص لا يتجاوز 150 كلمة بلغة المقال واللغة الإنجليزية، مرفوقا بعنوان المقال مترجما أيضا باللغة الإنجليزية.
- 03 إلى 07 كلمات مفتاحية باللغة العربية واللغة الإنجليزية.
- عدم تجاوز 7000 كلمة لنص المقال، مكتوب بخط (Times New Roman) وحجم 14.

- عدم تجاوز الأشكال والمخططات 30% من المقال.

- التهميش وفق أسلوب APA، أي مباشرة بعد الاقتباس أو الفكرة، بوضع البيانات التالية بين قوسين (اسم شهرة صاحب النص فاصلة، سنة نشر النص فاصلة، الصفحة أو الصفحات)، مثال: (سعد الله، 1981، ص15)

- القائمة الكاملة للمراجع نهاية المقال مرتبة أبجديا وفق أسلوب APA دائما على الشكل التالي:

- الكتاب: اسم المؤلف الأخير، الاسم الأول، (سنة النشر)، اسم الكتاب، الطبعة، المدينة - الدولة، دار النشر.
- المقال من مجلة محكمة: اسم المؤلف الأخير، الاسم الأول، (السنة)، اسم البحث، اسم المجلة، المجلد (العدد)، أرقام الصفحات.
- الكتاب المترجم: نفس طريقة توثيق الكتاب مع مراعاة التوضيح التالي
- اسم المؤلف الأصلي، (السنة)، اسم الكتاب، الطبعة، ترجمة فلان، المدينة-الدولة، دار النشر للباحث الأصلي.
- الرسائل الجامعية: اسم المؤلف الأخير، الاسم الأول، (السنة)، اسم البحث، عنوان الرسالة، رسالة ماجستير/ دكتوراه غير منشورة، اسم الجامعة، اسم الدولة.
- الرمز: د.ت (دون تاريخ)، د.م.ن (دون مكان النشر)، د.نا (دون ناشر)

- البحوث التي تصل المجلة لا تُردُّ إلى أصحابها سواء أنشرت أم لم تنشر.

- تخضع الأعمال التي تصل المجلة إلى التحكيم قبل نشرها، وتحتفظ هيئة التحرير بحقّها في عدم نشر أيّ بحث دون أبداء الأسباب، وتُعتبر قراراتها نهائية.

- ترتيب البحوث في المجلة ترتيب موضوعي وفني، ولا يعبر بأيّ حال من الأحوال عن أهمية البحث أو مكانة الباحث.

- ما يُنشر بالمجلة لا يعبر إلا عن الرأي الشخصي لصاحب البحث، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

كلّ البحوث ترسل باسم رئيس التحرير في العنوان التالي: revue.ishamat@gmail.com

أو التسجيل في الموقع الإلكتروني للمجلة وإرسال المقال عن طريقة الرابط التالي:

http://ishamat.univ-ghardaia.dz/index

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

افتتاحية العدد / عبد العزيزخواجة ..... أ

نزعة التديّن وأصالتها عند البشرية

أبكر عبدالبنات آدم - جامعة بحري / السودان..... 1

الاقصاء الاجتماعي وانخراط الشباب التونسي في الحركة السلفية: دراسة سوسيولوجية ميدانية

ماجد قروي – جامعة صفاقس/ تونس..... 29

الأسطورة والفكر الديني: أيّ علاقة؟

حليمة خلوات - جامعة الجزائر 3..... 43

الدين أساساً للهوية الاجتماعية في الأدبيات المابعد كولونيالية "علي شريعتي نموذجا"

علي سعدي - جامعة البويرة..... 59

إشكالية الخطاب والنص

حنان خلف الله - جامعة برج بوعريريج..... 76

الجغرافيا الاجتماعية والفضاء المديني ثنائية الإثني والتمديني: الجالية اليهودية بمنطقة "الحفصية" نموذجا

شهاب اليحياوي - جامعة قفصة / تونس..... 95

عمارة الواحة: المجال الطبيعي والوعي البيئي

زينب قندوز- جامعة القيروان / تونس..... 123

الصورة الذهنية لشرطي المرورلدى المواطن السودانى

إسماعيل أحمد الطيب – جامعة الرباط الوطني / السودان..... 133

اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في جمهورية مالي

جاكاريجا كيتا - جامعة زين العابدين / ماليزيا..... 155

معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي علوم المرحلة الأساسية في محافظة المفرق

طارق محمد الشديفات / سمية محمد الشديفات –وزارة التربية والتعليم الأردنية / الأردن.....183

فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي- السلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن للإنترنت لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم

ربيع شفيق لطفي عطير – طولكرم / فلسطين.....220

التفكير القبلو- مبحثي

يوسف تمار – جامعة الجزائر 3.....244

Between theory and practicE In life of Muslims today Bridging the Gap

Ruqaia Taha Alalwani - University of Bahrain.....252

Writing a successful review of the literature: A dilemma for undergraduate students in EFL classes

Nassira Herizi - M'Sila University.....268

افتتاحية العدد

بقلم: عبد العزيز خواجة

- رئيس التحرير -

لماذا نكتب ؟... ماذا لم توقّف الإنسان عن الكتابة ؟... بكلّ بساطة سيتوقّف الآخرون عن القراءة... إجابة قد تبدو ساذجة لكنّها ستصبح معقّدة إذا علمنا أنّ حينها سيتوقّف العقل عن العمل. يعتقد البعض أنّ فعل الكتابة فرصة لتجاوز الواقع وخلق عالم خارج ربقة اليومي المرهق، لعلّ ذلك صحيح إلى أبعد الحدود في حقول الأدب والفنّ، لكنّه – ودون إقصاء عمليات الخيال- ممارسة منبوذة في فضاءات العلوم الاجتماعية والإنسانية، ففيها لا يجب أن تتجاوز الكتابة عوالمنا اليومية ومشكلاتنا المجتمعية وآلامنا الخاصة والعامة. فرياضة الكتابة انغراس في الذات والنحن بقراءة الواقع. فالكتابة والقراءة ممارستان غير قابلتين للانفصال، لذا وضع النصّ التأسيسي الإسلامي يده مباشرة على النهاية بكلمة "إقرأ".

التراث الإنساني غزير بأدبيات "التغزّل" بالقراءة والكتابة، فهذا أرسطو مثلا يرفض الحكم على الفرد إلاّ بما يقرأ، وذاك جالينوس يعتقد أنّ الكتاب معلّم صامت، ويعتبره فرانسيس بيكون صانع الرجال، ويعتبره محمود عبّاس العقاد عمرا ثان، ويُجمع عدد من أعلام العرب على أنّه العوض عن الأصحاب والخلاّن، لتترسّخ في أذهاننا وأذهان أبنائنا عبارات المتنبّي الشهيرة والخالدة "وخير جليس في الأنام كتاب".... وستبقى البشرية خالدة ما دامها تكتب وتقرأ...

هكذا يصدر عدد جديد من مجلة "إسهامات" ليساهم في كتابة وقراءة عالمنا الإنساني أوّلا و عالمها العربي والإسلامي بعد ذلك في مساراته ونجاحاته وإخفاقاته، قراءات واقعية تلتزم المنهج العلمي سبيلا والدقّة الموضوعية مقصدا. تنطلق من التنقيب في المسألة الدينية بدايةً، فهذا السوداني **أبكر عبد البنات** يغوص بنا عميقاً في الذات الإنسانية ليفضح فطرتها التكوينية الدينية وحاجتها لطقوسية التعبّد والتقرّب، لكنّ التطرّف في فهم نصّية الدين والانغلاق على مركزية الأنا يصل غالباً إلى إقصاء الآخر لا على المستوى الفكري فقط إنّما حتّى الجسدي وهو ما حاول كتابته التونسي **ماجد قروي** عن الحركة السلفية وأساليب استقطابها للشباب ضمن سياق التجربة التونسية. لكنّ **حليمة خلوات** ترى المشكلة في هذا الخيط الرقيق بين الأسطورة والدين ومدى تأثير الواحد على الآخر بل في بناء الأسطورة للواقع المعيش وتشكيل سلوكياته وممارساته المحورية،

لتقف أمامنا بعض الأسماء الثقيلة مفسرةً أزمة العالم العربي بعد الحالة الكولونيالية التي قصمت هويّته الاجتماعية، إنّه المفكّر علي شريعتي بقلم **علي سعيدي**، لتفاجئنا **حنان خلف الله** بهذا التعقيد الحاصل بين النصّ والخطاب والتعالق المفاهيمي للموروث والمستورد مؤكدة على فكرة "أننا مجتمع النصّ" بكلّ المقاييس.

تحضر المسألة العمرانية بكثافتها مع التونسيين **شهاب اليحياوي** و **زينب قندوز**، فيذهب الأوّل بعيداً في التحليل لتفكيك علاقة التمديني بالإثني متخذا من الجالية اليهودية الحفصية نموذجاً، وتسيح بنا الثانية في العمارة الواحتية ومتطلباتها البيئية التنموية بكثير من الوعي الجمالي والبراغماتي. ولعلّ الشرطي عنصر من هذا العمران يصنع حركته ونظامه لكنّ الأهمّ كيف يتصوّره الآخر، وهو ما حاول السوداني **إسماعيل أحمد الطيب** بيانه ببحث ميداني ومقترحات عملية ترفع من هذه الصورة النمطية.

لا يمكن تجاوز المسألة التربوية في هذه القراءات، فهي حاضرة هنا مع المالي- الماليزي **جاكاريجا كيتا** باستقصاء اتجاهات معلمي اللغة العربية بمالي نحو الواجبات المنزلية وإسهام ذلك في ترقية لغة الضاد، ومن الأردن يكتب **الشديفات (طارق وسميّة)** عن معوّقات استخدام الحاسوب والأنترنت في العملية التدريسية بمختلف عناصرها من معلّم ومتعلم وإدارة ومنهاج وغيرها وفقاً لعدّة متغيرات، لكنّ الصوت الفلسطيني من طولكرم **ربيع شفيق لطفي عطير** لا يرى في الحاسوبية والعنكبوتية الإيجابيةَ فقط إنّما يحذّر طلابنا بشدّة من الاستخدام غير الآمن لها ويقترح برنامجاً سلوكياً فعّالا لذلك يتناسب مع الواقع العربي.

يُنهي القسمَ العربي أستاذُ الإعلام **تمّار يوسف** بقبضة منهجية صارمة مركّزا على ما قبل التفكير المبحثي، إذ ليس من المهم أن تطبّق إجراءات منهجية موصوفة لك مسبقاً لكنّ الأهمّ أن تفكّرا في ذلك مسبقاً وبعمق. وبلغة شكسبير وغير بعيد عن إبستمولوجية التفكير تعلن البحرينية **رقية طه العلواني** عن حيرتها لواقع الفجوة بين النظرية والتطبيق لدي المسلمين وأن لا سبيل للخروج منها غير العودة للنموذج المحمّدي. أمّا **حريزي نصيرة** فتشير إلى إشكالية الدراسات السابقة عند طلاب الأدب الإنجليزي وطرق تجواز السردية التبسيطية لها وذلك برفع كفاءة المعلّم وتطوير وعي المتعلّم.

يأتي هذا العدد متزامنا مع الشهر الفضيل شهر رمضان المبارك، لذا نرجوه عددا مباركاً ميموناً يفتح للمجلة طريق الرقي والتقدّم العلمي المتميّز... أعاده الله علينا وعلى الأمة الإسلامية باليمن والبركات.

رمضان كريم... وكلّ عام وأنتم في طريق رفع همّة الأمة الإسلامية والرقي بها...

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

نزعة التديّن وأصالتها عند البشرية

أبكرعبدالبنات آدم - جامعة بحري / السودان
abaker2012@live.com

تاريخ الاستلام: 2017/01/25 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

تناولت الدراسة نزعة التديّن في الفطرة البشرية لما لها من دور متعاظم في توجيه وتقويم سلوك الإنسان عندما يغيب الوازع الديني، ويعتقد في المعبودات الروحية والطبيعية بحجة التقرّب إلى الله سبحانه وتعالى، على الرغم من أنّ الأديان الإلهية قد اتخذت في ذلك منهجاً علمياً توافقياً في تفسير ظاهرة التديّن . وقد خلصت إلى أنّ نزعة التديّن بدأت مع بداية الوجود البشري، كان الغرض منها تكوين الشخصية المتديّنة، وتحقيق الكمال في الاعتقاد والإذعان، والخروج بالنفس الإنسانية من متاع الدنيا إلى متاع الآخرة، على الرغم من التأثيرات البيئية والوراثية التي تؤثر في نفسية المتدين حين يريد أن يمارس عباداته. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي لمعرفة اللوازم العقدية التي يجب أن تتوفر عند كلّ من يحمل في جوانحه النزعة الدينية.

الكلمات المفتاحية: الأسطورة، التديّن، الفطرة

Abstract

The study comprises tendency of religious in the human instinct because of their great role in directing and evaluating human behavior when the missing of religious faith, and believed in the worship of spiritual and natural protest to draw closer to God Almighty, in spite of the divine religions has taken the scientific methodology consensus in the interpretation of the phenomenon religious. Having concluded that the tendency of religious begins with the

beginning of human existence, the purpose of the formation of personal religious, and achieve perfection in belief and compliance, and out of self-humanitarian pleasures of this world to the pleasures of the life, in spite of effects of environmental and genetic influence in the psycho of the religious person when he wants to practice acts of worships. The researcher used the descriptive and analytical method to know obligatory doctrine, which must be available to each one who carries in wings of religious tendency.

Key words: mythe, religious, human instinct.

مقدمة:

من السنن الكونية التي لا مناص منها هى أن نزعة التديّن صفة متأصّلة في النفس الإنسانية منذ نشأتها الأولى، وتختلف هذه النزعة باختلاف البيئة والثقافة والحضارة التي تسود في كلّ مجتمع، إذ أنّ التعاليم الدينية واضحة في هذا المجال، فالإنسان ابن بيئته فمتى ما كانت البيئة صالحة يصلح الإنسان. ولا شك في أن المعتقدات الدينية تلعب دوراً متعاظماً في تقويم سلوك الفرد في كافة الجوانب السيكولوجية التي ترتبط بالمسؤولية الاجتماعية والانتماء الديني والالتزام الأخلاقي، فالتقوى التلقائي هو الذي يدل على قوى الناحية الروحية. فالدين مؤسّسة اجتماعية لا تستغنى عنها أية جماعة بشرية مهما كانت بدائية أو متحضرة. وقد دلّت بعض الدراسات الأثارية والفسيولوجية على أن البشر حتّى في أدوار ما قبل التاريخ كانوا متأثرين بفكرة التديّن إلى أن جاءت الرسالات السماوية فأصبح الدين من أكبر المؤسّسات التي لا تضاهي قوّتها كلّ المؤسّسات الاجتماعية الأخرى، ومن هنا تنوعت حاجيات الإنسان الضرورية والحاجية والتحسنية على قرار أن للدين مستويين هما:

- مستوى يأمر الإنسان بالقيام بأعمال وأفعال معيّنة (الأوامر).
- مستوى ينهي الإنسان عن القيام بأعمال وأفعال معيّنة (النواهي).

فإذا أمعنا النظر في هذه الأوامر والنواهي نجد أنّ في جملتها جاءت لخير البشرية، ولا يخفى أنّ للدين نواحي نفسية تشجع الإنسان على احتمال المصائب والصمود في النكبات، والتفاعل مع الظواهر الكونية المختلفة، ومن هنا تتغيّر مواقف الملحدين والكافرين الذين ينكرون وجود الله، ويزعمون أنّ الطبيعة هي التي أوجدت الأكوان وتصرفت في شؤونها، فإذا أصيبوا بمصيبة جزعوا واضطربوا. أما المؤمنون الصابرون المحتكمون لأمر الله فإنّهم يرضون بقضاء الله وقدره الذي لا مرد له.

مشكلة الدراسة: بالرغم من أن التديّن ظاهرة فطرية في نفس البشرية، إلاّ أنَّ اعتقاد الإنسان في المعبودات الروحية والطبيعية جعله أكثر بعداً عن محور العقيدة الصحيحة. ولتصحيح المفاهيم يجب أن تثبت أنّ للدين كوامن سيكولوجية تشجع الإنسان على احتمال المصائب، والصمود أمام النكبات إذا توفرت اليقين الصادق.

أهمية الدراسة: إن نزعة التديّن في النفس البشرية، هي فطرة طبيعية متأصلة، غير أنها تختلف قوة الاحتمال للمفهوم باختلاف البيئة والثقافة والحضارة. فالدين كمؤسسة اجتماعية جاء لخير البشرية، له أوامر ونواه.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الإلمام باهمية النزعة الدينية في النفس البشرية.

2. الكشف بأنّ تأصيل فكرة النزعة الدينية يخرج بالإنسانية من عبادة الظواهر الروحية والمادية إلى عبادة الله الواحد الأحد.

3. إبراز شمولية لفظ الدين في الأديان التقليدية والإلهية.

4. إثبات أنّ للدين مقومات وينابيع.

فرضيات الدراسة: تكمن فرضيات الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل هنالك علاقة بين نزعة التديّن وعبادة المظاهر الروحية والمادية؟

2. ما علاقة الدين بأدوار الفلسفة المختلفة؟

3. ما هي الأسس والمبادئ الذي يجب أن يتوفر في الشخص الذي يملك نزعة التديّن ؟

4. إلى أي مدى يمكن القول أنّ للدين أوامر ونواه؟

4. هل للدين مقومات وينابيع؟

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي.

تأصيل نزعة التديّن

ذهب بعض فلاسفة الأديان إلى أن نشأة نزعة التديّن عند البشرية قد مرت بمرحلتين: مرحلة التطوّر وفيها عبد الإنسان المظاهر الطبيعية والروحية. ومرحلة الاعتراف بجود الإله الأعلى وفيه عبد الإنسان الآلهة، وأدرك أن هنالك إله أعلى وإله دون ذلك، وأخيراً اهتدى إلى عبادة الإله الواحد الأحد، على الرغم من أن

الحقيقة الماثلة حسب الروايات التاريخية تؤكد أن عقيدة التوحيد التي بدأت منذ آدم عليه السلام هى أقدم ديانة للبشرية فاستدلوا بقوله تعالى: ﴿ كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُواْ فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلاَّ الَّذِينَ أُوتُوهُ مِن بَعْدِ مَا جَاءتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْياً بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ لِمَا اخْتَلَفُواْ فِيهِ مِنَ الحقّ بِإِذْنِهِ وَاللّهُ يَهْدِي مَن يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ (البقرة: 213)، اختلف المفسرون في تفسير معنى(الأمة) فمنهم من ذكر بأنهم هم الذين عاشوا في الفترة بين آدم ونوح عليهما السلام فترة عشرة قرون، وكلهم على شريعة واحدة فاختلفوا فبعث الله عزوجل النبيين مبشرين ومنذرين(الطبري1994م: 275/4). وهنالك من يرى أن الناس كانوا أمة مجتمعة على ملة واحدة ودين واحد فاختلفوا فبعث الله سبحانه وتعالى رسله وأنبياءه لهدايتهم(ابن كثير1337هـ: 275/6). وأن الدين الذي كانت عليه تلك الأمة هو دين الحق(التوحيد). فتوعد المولى عز وجل على الاختلاف لا على الاجتماع فأرسل الرسل والأنبياء ليبينوا لنا الحقائق التالية:

- إن الله خلق الإنسان منذ البداية خلقاً سوياً ومؤهلاً لعبادته قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين: 4).
- عرف الله عزّ وجل نفسه على عباده فأرسل لهم رسل مبشّرين ومنذرين قال تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيراً وَنَذِيراً وَإِن مِّنْ أُمَّةٍ إِلَّا خلَا فِيهَا نَذِيرٌ ﴾ (فاطر: 24).
- دعوة الرسل واحدة وأصلها واحد لقوله تعالى: ﴿وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعاً وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَتَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً وَكُنتُمْ عَلَىَ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (آل عمران: 102).
- دين الرسل جميعاً الإسلام قال تعالى: ﴿وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِيناً فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (آل عمران: 85).

وقد اقتضت الحكمة أن يختلف الناس فيكون للحقّ أنصاره وللباطل أنصاره، ويدوم الصراع في مرحلة الحياة الدنيا ليعرض الجميع على ربهم يوم الحساب، وينتصر الحقّ وترتفع راية التوحيد، ويهلك الله الذين خرجوا عن طاعته، ومن دواعي الكلم معرفة الله وتوحيده. لذلك عندما أنكر المشركون دعوة الرسل عليهم السلام رد لهم الله عز وجل بقوله تعالى: ﴿قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللّهِ شَكٌّ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ يَدْعُوكُمْ لِيَغْفِرَ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ وَيُؤَخِّرَكُمْ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى قَالُواْ إِنْ أَنتُمْ إِلاَّ بَشَرٌ مِّثْلُنَا تُرِيدُونَ أَن تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَآؤُنَا فَأْتُونَا بِسُلْطَانٍ مُّبِينٍ﴾ (إبراهيم: 10). ومن هنا يمكن القول بأن نزعة التديّن في أي مجتمع تختلف باختلاف البيئة والمعرفة العلمية والعادات والتقاليد والثقافة والحضارة.

فالدين والتديّن أمر فطري لقوله تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾الروم30، وما يشير إليه الآية أن الإنسان بدأ حياته مستقيم على الحق، أما الانحراف والاختلاف إنما جاء عرضاً لقوله تعالى: {وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلاَّ أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُواْ وَلَوْلاَ كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ}يونس19، وان استمر هذا الاختلاف والخلاف واتساع شقته إنما كان بتأثير المعتقدات القديمة. فالأديان السماوية متفقة على أن الجماعة الإنسانية الأولى لم تترك وشأنها، تستلهم غرائزها بغير مرشد أو دليل، بل تعهدتها إله السماء بنور الوحي من أول يوم، فكان أبو البشر هو أول الملهمين، وأول الموحدين، وأول المتضرعين الأوابين إلى الله سبحانه وتعالى. فالديانات الإلهية هي الأصل، ولها قدم السبق في الوجود الإلهي، وأن ما اعتراها من الديانات الوضعية والنظريات المادية، إنما هو محض شذوذ وانحراف صدر عن فئات لا تمد الفطرة الطبيعية التي فطر الله سبحانه وتعالى البشرية عليها بصلة.

ومن خلال تلك النتائج الواقعية علينا أن نسأل هل بدأت هذه الديانات السماوية واستمرت تتنزل ديانة إثر ديانة على نمط واحد، ثم انتهت وهي على هذا النمط دون تغيير أو تطوير؟ أو أم أنها بدأت على نمط خاص، ثم تطوّرت إلى أنماط مختلفة، ثم انتهت بنمط آخر هو نسيج وحده؟ الواقع أن الأديان السماوية كلها جاءت متفقة في أصول الجوهر والحقيقة كالعقيدة والشريعة: فهي جميعا تدعو إلى الإيمان بالله وحده، والإيمان بكل ما جاء عنه، والأخذ بكل ما يصل بالإنسان إلى الخير ويباعد بينه وبين الشر لقوله تعالى: ﴿شَرَعَ لَكُم مِّنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ كَبُرَ عَلَى الْمُشْرِكِينَ مَا تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَن يُنِيبُ﴾ الشورى13، فالأصول ثابتة لا تتغيّر فالله سبحانه هو الواحد بذاته وصفاته، والرسل عليهم السلام هم الرسل بما يجب لهم وما يجوز في حقهم، والكتب المنزلة على مدى تاريخ الرسالات هي الكتب المنزلة بما لها من قداسة وتعظيم، وما جاء عن الله حق ثابت، وصدق لا ينقض، وأصول الأخلاق، والعبادات، والمعاملات، أدب متبع وطاعة ملتزمة. أما الفروع: فهي التي يعتريها التغير والتبديل، ويتناولها التعديل والتطوير، لأنها ليست أكثر من تطبيق للأصول في صور شتى، ولا بد لهذه الصور أن تختلف تبعا لاختلاف أحوال المكلفين واستعدادهم، وما يحيط بهم من عوامل وظروف فما يصلح لزمان قد لا يصلح لزمان آخر، وما يلاءم طبيعة قوم قد لا يلاءم طبيعة قوم آخرين.

وذكر بعض علماء القرن الثامن عشر الذين مهدوا للثورة الفرنسية، إلى أن الديانات والقوانين ما هي إلا منظمات وجمعيات مستحدثة وأعراض طارئة على البشرية. فالإنسانية التي عاشت قروناً متطاولة قامت حياتها على أسس مادية قبل أن تفكر في المسائل الدينية والروحية، وأن فكرة التأليه إنما ابتكرها دهاة من الكهنة والقساوسة الذين خرجوا عن طاعة النظريات المادية"(عبدالله دراز1992م: 81). وقد ذهب(جاك جان

روسو)" إلى أنَّ فكرة القانون ليس لها قيمة إذا ارتبط بالدين"(عبدالله دراز1992م: 82). هذه النظرة الساخرة التي تفصل الدين عن القانون ليست جديدة، وإنما هي نزعة قديمة كانت تتردد عند السفسطائيين من اليونانيين الذين ما برءوا يروجون في كلّ المسائل الدينية التي لا تروق خاطرهم، وقديماً زعموا أن الإنسان في نشأته الأولى كان يعيش من غير رادع قانوني ولا وازع ديني، وأنه كان يخضع لقوة الطبيعة والأرواح، ثم تدرج في عبادته إلى أن أدرك بأن في السماء قوة تضاهي قوة كلّ المخلوقات. وبنظرة فاحصة فإن نظر الإنسان إلى السماء أدرك أن هنالك قوة أزلية وأبدية لا يستطيع كائن من كان يعرف كنهها، وأن تلك القوة ترى كلّ شيء وتسمع وتهيمن بحكمتها على كلّ شيء لقوله تعالى: ﴿فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجاً يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ﴾ (الشورى: 11). ولقد كان في تصورهم أن هذه القوانين والديانات ما هي إلا ضروباً من السياسة التي تهدف إلى اعلاج بعض أمراض المجتمع بكل حيلة ووسيلة. وقد انتشرت هذه المقولة في أوربا لسببين أساسيين:

- الانحلال الاخلاقي الذي ساد في أروبا في أوساط بعض الطوائف الكنسية مما أثارت حفيظة المجتمعات الأوربية الأخرى.

- ظلم القوانين الوضعية التي تدعو إلى الحرية المطلقة دون أي وازع ديني.

ولم ينقض القرن الثامن عشر حتّى تبين خطأ هذه المزاعم، عندما أدرك بعض الباحثين والدارسين في مجال الأديان أن فكرة التديّن عند البشرية قديمة قدم الإنسانية، ولم تخل عنها أمة من الأمم رغم تفاوتهم في الرقي والحضارة والثقافة.فالله سبحانه وتعالى قد فطر النفس البشرية على معرفته، وجاء الدين يلبي هذه الفطرة السليمة بالاحساس الداخلي والخارجي، ولكن الفطرة كثيراً ما انحرفت فنشأت أفكار وتصورات وعبادات ومعتقدات لا حصر لها، فكانت مهمة الرسل والانبياء عليهم السلام هي تصحيح تلك الانحرافات والرجوع بالفطرة إلى سلامتها وأصلها(النشار1949م: 1).

كما أجمع بعض مؤرخي الأديان على أنه ليست هنالك جماعة إنسانية أو أمة كبيرة أو صغيرة ظهرت وعاشت ثم مضت دون أن تفكر في مبدأ الإنسان ومصيره وفي تعليل ظواهر الكون وأحداثه، سواء أكان يقيناً أم ظناً(عبدالله دراز1992م: 111). وما جاء في قصة إبراهيم عليه السلام خير دليل، لقوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴾ (الأنعام: 75-79). دلالة الآيات المختارة تدل أن إبراهيم لم يكن محتاراً منذ بداية الهداية إلى الحق، بل أنه كان يريد أن يصل إلى حقيقة كانت تجهلها أمته، ففكر ونظر إلى الشمس والقمر فوجد أنهما آيتان من آيات المولى عزوجل،

وهنا تكمن قوة النزعة الإيمانية في التعامل مع الظواهر الطبيعية، وبما أنه نبي فهو معصوم عن الشرك بالله، فكيف يصح أن يتوهم شخص عصمه الله وآتاه رشده ثم يأتي وينكر قدرة الله في خلقه(القرطبي1387هـ: 25/7). وقد ذكر ابن كثير أن سياق الآيات تدل على أن إبراهيم عليه السلام كان يريد أن يقدم الدليل الفطري والمنطقي والواقعي لقومه على بطلان عقيدة الشرك وعبادة مظاهر الطبيعة التي كانوا يمارسونها،كما اتبع أسلوب الاستدراج كوسيلة من وسائل الاقناع وإقامة الحجة بالحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتي هي أحسن(ابن كثير1337هـ: 25/7).

ومن المعلوم أن عموم الأديان لجميع الأمم لا يعني خضوع كلّ أفرادها لنزعة التديّن فلا تخلو أمة من منكرين وساخرين يحسبون الحياة لعباً ولهواً، ويتخذون الدين وهماً وخرافة، لكن هؤلاء لا يشكلون إلا جزءاً قليلاً في كلّ أمة، وهم في الغالب من المترفين الذين لا يضعون للحياة قيمة ولا يدركون أن هنالك أزمات وتحديات قد تعوق مصير الإنسانية. وقد جاء في معجم (لاروس) للقرن العشرين: " إن الغريزة الدينية هي صفة مشتركة بين كلّ الأجناس البشرية، وتختلف ممارستها حسب التقدم الفكري والعلمي للدين، وتختفي وتضعف هذه النزعة عندما يبتعد الإنسان عن التزاماته الدينية Religion Commitment"لاروس بدون تاريخ: 27). وذكر(هنري برجسون): " لقد وجدت وتوجد جماعات إنسانية من غير علوم وفنون وفلسفات، ولكن لم توجد قط جماعة بغير ديانة"(حبيب سعيد بدون.تاريخ: 12). بينما ذهب آخرون إلى أن الأديان وإن كانت عريقة في القدم إلا أن تقدمها الزماني والمكاني لا يكسبها صفة الثبات والخلود Immortality(عبدالله دراز1992م: 86). هذه النظرية وجدت دعاية كبيرة عند بعض أصحاب المدرسة الاجتماعية التي ظهرت في فرنسا والذين يقولون: " أن الدين صالح لكل زمان ومكان ما دام هنالك حياة"(الهاشمي1963م: 35). فالنظر إلى هذه المسائل الأزلية دليل محسوس على أن نزعة التديّن حقيقة ماثلة لكل أمة عاشت على بقاع الأرض.وقد ذكر(أوجست كونت): " إلى أن العقلية البشرية قد مرت بثلاثة أدوار في التعامل مع الفطرة السليمة هي(النشار1949م: 15):

- دور الفلسفة الدينية.
- دور الفلسفة التجريدية.
- دور الفلسفة الواقعية.

وعلى هذه الشاكلة بدأ العلماء الغربيون يعللون ظاهرة التديّن بالظواهر الكونية الطبيعية والحيوية، وتفسير الدين بمعاني أخرى مثل قوة الادراك في الحس والمشاهدة والنمو، ورفضوا كلّ تفسير داخلي أو خارجي يخرج من إطار الظواهر الطبيعية والحوادث اليومية التي ترتبط بحياة الإنسان، وهذا يؤكد غياب التفكير السليم للدين الذي يلبي حاجة الإنسان. بل استمر تطوّر الخطأ في هذه النظرية دون أن تقدم الدليل العلمي والمعرفي في تفسير الظواهر الكونية المختلفة لأنهم اعتمدوا على الفلسفات القديمة التي تقدس الروحانيات

وتنكر المعقولات ولا تؤمن بأزلية النزعة الدينية.

فالواقع الذي لا يناقض نفسه هو أن الأدوار الثلاثة التي صورها(كونت) لا تمثل أدواراً تاريخية بل هى تصورات ونزعات وخيالات تظهر حسب تطوّر الحياة. وفي هذا السياق يمكن القول أن النزعة الدينية في كلّ فرد لها وظائف تكمل بعضها البعض، ولكل واحدة منها مجالها وبواعثها. ففي الوقت الذي تفسر الحوادث العادية بأسبابها المباشرة الداخليةInternal والخارجيةExternal، يجب أن تفسر الحوادث الغير عادية أيضاً بالقضاء والقدر، لأن الشعور بالمجهول هو أمر غيبي، فإذا أردنا أن نفسر كيف وقع الحدث، يجب أن نفكر في متى بدأ وقوع الحدث؟ وليس ما نهايته، لأن البداية تمثل مرحلة الطفولة النفسية لا مرحلة النضج والكمال، ومن خلال هذه المعادلة نستطيع أن نميز بين القابيلية الانفعالية والنزعة الدينية في الإيمان بوقوع الحدث.

وقد ذهب بعض كتاب القرن الثامن عشر الذين مهدوا للثورة الفرنسية إلى أن الديانات والقوانين ما هي إلا منظمات مستحدثة، وأعراض طارئة على البشرية، حتّى قال" فولتير" إن الإنسانية التي عاشت قروناً متطاولة في حياة مادية خالصة، قوامها الحرث والنحت والبناء والحدادة والنجارة... قوامها فكرة التأليه والكهنة، والقساوسة لم ينقض القرن الثامن عشر حتّى ظهرت الرحلات إلى خارج أوربا، واكتشفت العوائد، والعقائد، والأساطير المختلفة، وتبين من مقارنتها أن فكرة التديّن، فكرة مشاعة لم تخل عنها أمة من الأمم، رغم تفاوتهم في الرقي والتقدم.

وجاء في بعض الروايات الإنجيلية إلى أن أصل كلمة الدين من دان وهو اسم عبري معناه القاضي، وهو أحد أبناء يعقوب عليه السلام. ودان يدين ودينونة تطلق على الحكم والسلطة، وقد اختص يسوع المسيح بهذه الصفة فهو الديّان الذي جاء ليخلص الناس من أعمالهم الشريرة، وحمل هذه الدينونة إلى مبدأ نهائي لا يقبل الشك والنقض والاستئناف، ووفقا لهذه الإحكام فان الإبرار سوف يدخلون في ملكوت المسيح. أما الأشرار والظلمة والكفار فإنهم يصبحون من زمرة المهرطقين (دراز1990م: 24).

كما أكد سيشرون أن الجذر تعني الرابطة أو العلاقة المشتركة بين الإنسان والإله ويعني المراقبة أو الملاحظة خاصة مراقبة الأجرام السماوية أو الإلهامات السماوية الدينية. وعلى ذات النسق يمكن اعتماد التفسيرين كما فعل القديس أوغسطين الكبير إذ تتضمن المعنيين السابقين. ولكن إذا تفحصنا كلمة الدين عند اليونانيين نجد أنها تعني الاستلهام والتكهُّن، عند الذين يمارسون الشعائر العبادية، وهذه لا تعبر بصدق عن ما تحدث به المسيح بأن ملكوت السماوات لا يأتي عن طريق التكهن، ولا عن طريق الطقوس الكلاسيكية، بل إن ملكوت السماوات يتحقق بتحرر الإنسان من الشعور الداخلي وليس بالمظاهر الخارجية، ويعتبر الفلاسفة في الفكر المسيحي أن كلمة Religion تعني علاقة متينة بين النفس الإنسانية والذات الإلهية

المقدسة، ويجب أن تكون العلاقة ثابتة غير خاضعة للتغيير أو التطوّر، وفي هذا عرف سبنسر الديانة بأنها نوع من الإحساس يجعلنا نشعر بأننا نسبح في بحر من الأسرار(بوكيت1990م: 7). أما فيورباخFeurbach فقد رد الدين إلى غريزة تدفعنا نحو السعادة. وكان برغسون يرى في الديانة نوعاً من رد الفعل، أو الهجوم المعاكس، تقوم به الطبيعة ضد ما قد يتأتى عن استعمال العقل من انحطاط في الفرد وتفكُّك في المجتمع.

أما باسستيد فقد حاول أن يوسِّع من دائرة الدين حيث بدأ مسيرته الفكرية بدراسة مشاكل الحياة الصوفية، وعناصر من علم الاجتماع الديني. فالدين في نظرته هو نشاط رمزي يتميز بأسلوب خاص، ويحمل بُعدًا عاطفيًّا، وإنه لا يراد به فقط أداء شعائر وتزكية عقائد بل هو نشاط ثقافي (دراز1990م: 54). والملاحظ أن ماكس ميلر كان أشد تضييقاً لهذه الدائرة، حتّى قال: إن الدين هو محاولة تصور ما لا يمكن تصوره والتعبير عما لا يمكن التعبير عنه هو حب الله، فهذه العبارة لا تنطبق في حرفيتها إلا على نوع من الأديان يفصل بين العقيدة والعقل فصلاً تاماً، ويفرض على معتنقيه أن يؤمنوا بما لا تقبله عقولهم، ولا تتصوره أذهانهم. وهذا التعريف أقرب للديانة المسيحية دون غيرها من الأديان الأخرى(بطرس عبدالملك وآخرون1995م: 382). وينشأ الاختلاف من أن الإسلام لا يقدم نفسه كمجرد رابطة بين المؤمنين الذين يعترفون بالحقيقة ذاتها وحسب بل كمجتمع شامل ونظام دولة، يبدو من التعريفات السابقة سواء أكانت من رجال دين أو فلاسفة أنها أفرغت من مضامين الدين الأساسية، وحلت محلها مفاهيم تمثل نظرة إيديولوجية قاصرة على مجتمعات معيّنة، لذلك لم يفلح الفلاسفة في وضع تعريف جامع للدين يمكن من خلاله تجاوز المفاهيم التقليدية التي تعتمد على المدارس الغربية. ويعود هذا التعصب إلى طبيعة المدارس الفلسفية التي تخرجت منها تلك الفلاسفة، والتي انقسموا إلى تيارين (البغدادي1978م: 123):

* تيار الانتصار الأعمى والدفاع عن الديانة المسيحية، وهذا ينطبق بصفة خاصة على تعريفات الدين عند كلّ من ماكس ميلر وهيجل حتّى أضحى هذا النمط الفكري شبيها جدًّا بموقف الباحثين اللاهوتيين المسيحيين.

* تيار الاستخفاف بالأديان واتهامها في كلّ ما جاءت به، وفاء بما يزعم من احترام العقل وتقديس حريته الفكرية.

وما دام الانسان يساق من باطنه وظاهره فإن ظاهرة التديّن أمر ضروري لاسيما في الأديان السماوية التي تعتبر الايمان بالغيب جزء من الأرضية الصلبة لكل سلوك الانسان الذي يختلف عن سائر الكائنات الحية الأخرى في تصرفاته، وفي إدارة شئون حياته، وذاك هو المعني الروحي الذي به يتصور الإنسان الحقائق المحسوسة والمشاهدة. وقد نظمت الأديان السماوية رغبة ونزعة الإنسان فجعلتها بعيدة عن العاطفة

والانفعالية، كما جعلت العلاقة بين النص الديني والانسان علاقة عضوية، فلا يتدخل الإنسان في النصّ الديني بقدر ما يتعامل به تقديساً وتعبداً وتطبيقاً، وله القدرة على أن يحقق أهدافه، ويوحد أحكامه وفق المقاصد الشرعية. فإذا كان الدين هو مجموعة من القواعد الإلهية التي بعث الله بها الأنبياء والرسل ليرشدون الناس إلى الحقّ في الاعتقاد وإلى الخير في السلوك والمعاملة، للوصول إلى سعادة الدنيا والآخرة، فإن نزعة التديّن تنبثق من هذه القواعد الإلهية الذي يتكون من الإيمان والاستسلام والانقياد والاعتقاد والعمل الصالح. فالله سبحانه وتعالى خالق الكون بأزليته، فأوصد أمامه باب التطلع إلى معرفة حقيقة ذاته الاقدس الذي لا يمكن للعقل أن يتخطى مجاله (شلبي1997م: 278).

وما دام العقل طرفاً في المعارف الإنسانية فأنه يجب أن يكون أكثر واقعية في تفسير المظاهر الطبيعية، لأن هذه الظواهر تخضع لناموس واحد، وهذا ما يسمى بمبدأ الإلوهية Theism، فالنظرة الدينية لجميع السنن الكونية لا تخضع لهوى النفس والعاطفة، لأنها كثيراً ما تتجاوز محور العقل أي إلى ما وراء النظرة المعتادة وهذا ما يسمى بالتوحيدMonotheism أي الاعتقاد بوجود إله واحد. وهنا تترتب الحاجات النفسية كالآتي: حاجة الحس – حاجة العقل – حاجة الروح. وأن كلّ هذه الحاجات تحتاج إلى الوضع التقويمي، بعد إدخالها في كيان النفس الإنسانية لقوله تعالى: (يعلم ما بين أيديهم وما خلفهم ولا يحيطون به علماً)(طه: 110).وقال تعالى: (يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور) (غافر: 19). ويقول (ماكس نوردوه): "إن النزعة الدينية عند البشرية هي إحساس أصيل نجده عند المتمدنين الذين يمثلون أعلى الناس تفكيراً وأعظمهم حدساً، وستبقى الديانات ما بقيت الإنسانية، وستطوّر بتطوّرها، وتتجاوب مع درجة الثقافة التي تبلغها الجماعة" (عبدالله دراز1992م: 89). فالله عزوجل هو حقيقة الوجود، ودليل وجوده هو التجربة Experiment كما في قصة يوسف عليه السلام عندما رأى أحد عشر كوكباً لقوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَباً وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ ﴾ (يوسف: 4) هذه الرؤيا دلالة على قوة نزعته الدينية قبل أن تأتيه الرؤية الصالحة في المنام. وقال المفسرون: الكواكب الأحد عشر هم إخوته والشمس والقمر أبواه(الصابوني1981م: 42/2).

وهنا تظهر منهجية الذات الإلهية في الصفات الحقة التي لا تخالف قدسيته عزّ وجلّ قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِن لُّغُوبٍ (ق: 38) وقال تعالى: ﴿اللّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لاَ تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلاَ نَوْمٌ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلاَّ بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلاَ يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلاَّ بِمَا شَاء وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَلاَ يَؤُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ (البقرة: 255). فإذا كان الإيمان هو التصديق والاذعان بمعرفة الله سبحانه

وتعالى، فإن النزعة الدينية هي الوسيلة لتحقيق الاتصال مع الله عزّ وجلّ عندما يمارس الإنسان شعائره العبادية والتعبدية، وفي هذا المنوال يقول أرنست رينان (بدون تاريخ: 88) في كتابه تاريخ الأديان: " إن من الممكن أن يضمحل كلّ شيء في الحياة وتبطل حرية استعمال العقل والعلم والصناعة، ولكن يستحيل أن يمحو نزعة التديّن عند البشرية، بل سيبقى حجة ناطقة على بطلان المذهب المادي الذي يريد أن يحصر فكر وتأمل الإنسان في الأوهام والخيالات والتصورات... ". فكل عمل يقوم به الإنسان ابتغاء مرضاة الله هو عبادة، وبهذا المعنى تكون حركة الإنسان في هذه البسيطة في كلّ جوانبها الروحية والمادية هو دليل على إظهار أحقية الاستخلاف في الأرض (Hazard1928: 501). ولهذا أصبح من الضروري بمكان أن يتصدى أصحاب الأديان لطغيان الذين يسعون إلى طمس نزعة التديّن تاريخياً، وهو المنال الذي يحقق للبشرية سعادة الدارين الدنيا والآخرة. ولقد نص القرآن الكريم على أن الدين صالح لكل زمان ومكان فالإقرار بالربوبية والإلوهية والاستسلام له وحده وطاعته فيما أمر به وما نهى عنه هو دليل على قوة النزعة الدينية.

ومن هنا لا يستطيع كائن من كان أن يميز بين العقيدة والعبادة، فالإيمان هو سبب في اسعاد البشرية إذا قام على قواعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (هانس1998م: 105). ومن هنا فإن للدين ثمة قوة دفع حقيقية في العصور التي خلت فالخضوع والطاعة من أهم ملامحه، ولا يمكن لهذه الظاهرة أن تتجدد في خضم التيارات المعاصرة إلا إذا توفرت النزعة الدينية الخالصة التي تهدف الى تغيير كلّ مقومات الحياة الاجتماعية والسياسية والدينية والفكرية والثقافية. فأصالة التديّن بوصفها الظاهري هى نظام وجداني يتطلب الخشوع والاخلاص لقوله تعالى: (إن بطش ربك لشديد إنه هو يبدي ويعيد وهو الغفور الودود ذو العرش المجيد فعال لما يريد) (البروج: 12-16). فالإنسان في نزعته الدينية يجب أن يدرك الآتي:

- أن يؤمن بأنه مسؤول عن أعماله وتصرفاته.
- أن يؤمن أنه من العدل أن يحاسب أو يثاب متى كانت أعماله صالحة، وأن يعاقب متى كانت أعماله شريرة.
- أن يؤمن بأن الله قادر على كلّ شيء، وهو الذي يسيطر على كلّ ما يحدث في الكون.

ولقد ذكر محمد فريد وجدي في مادة الدين: " من المستحيل أن تتلاشى فكرة التديّن عند البشرية لأنها أرقى ميول للنفس وعواطفها..... وفطرة التديّن تلاحق الانسان مادام ذا عقل يعقل به الجمال والقبح..." (دراز1992م: 99). وعلى هذا المنوال فإن زيادة العلم والمعرفة أياً كان نوعها هي سبب في نمو غريزة التديّن عند الإنسان وبه تحيا القلوب، فإذا أخذنا مجموعة الكواكب الشمسية التي لا ترى بالعين المجردة اكتشفت بعض

الأبحاث أنها تبلغ ما يقارب الاثنين وأربعين كوكباً ثم أثبت علماء الارصاد أن هذه المجموعة ما يقارب الألف، وعندما تقدمت الأبحاث العلمية في هذا الجانب أثبتت أن كلّ مجموعة ما هى إلا واحدة من ملايين المجموعات التي لها أجزاؤها وتوابعها، والتي تختلف في أعمارها بتفاوت حجمها وحركتها، وهكذا يستمر العلم والمعرفة في التطوّر يوماً بعد يوم ولازلنا حتّى الآن في مرحلة الطفولة من الإدراك والمعرفة.هكذا كان اتساع المعرفة غير اتساع المجهول، لأن محيط كلّ دائرة تشكل حداً له باطن وظاهر، فلا يسع العقل إلا التسليم بأن وراء كلّ مرحلة عالم الشهادة والغيب لا يدرك الإنسان نهايتها الزمانية والمكانية لقول تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً﴾ (الإسراء: 85). ولهذا أصبح من المعلوم بأن في الوجود حقائق الأشياء لا يدركها الحس المجرد والحس المجهز بأقوى الادوات الالكترونية والمقاييس والموازين، فرغم تقدم العلوم التجريبية ومناهجها وأدواتها إلا أنها لا تكافيء قوة الدين الذي هو جملة من المدركات العقلية والاعتقادية والأفعال الخاصة بالنفس من جراء حبها لله وعبادتها إياه وطاعتها لأوامره. ومادام الدين هو أوامر ونواهي فمن الضرورة أن يتحلى الإنسان بالصفات التالية:

- قبول الأحكام الشرعية.
- الإيمان بالقيم المطلقة.
- الاعتقاد بأن هنالك قوة روحية إلهية أعلى من قوة الإنسان.

وحتى تكون النزعة الدينية متأصلة في النفس البشرية يجب أن تتوفر فيها المقومات التالية:

مقوم الانتماء الديني: ذهب بعض علماء النفس الديني إلى أن الأفراد الذين يهتمون بمصائرهم، ولديهم شعور بالمسؤولية الاجتماعية وهؤلاء يعرفون بأصحاب التوجه الداخليInternal orientation. بينما الأفراد الذين يعتقدون أن مصائرهم تحت رحمة القدر، وأنهم يتمتعون بالمسؤولية الكاملة عما يحدث لهم يطلق عليهم أصحاب التوجه الخارجيExternal orientation. ويقصد بهذا المفهوم أن هنالك أفراداً يعزون نجاحهم إلى مجهوداتهم الداخليةInternal efforts أو إلى قوتهم الخارجيةExternal forces فالشخص ذو الاعتقاد الداخلي يستطيع أن يحدد ما سوف يحدث له، وبالتالي يستطيع أن يتحكم في مصيره(الجلوس في الامتحان). بينما الفرد ذو الضبط الخارجي يعتقد أنه تحت رحمة القدر وليس لديه القدرة على السيطرة على الأحداث التي تقع له (كالأمراض). وهنا يمكن القول أن الأفراد في كلا الجانبين يحملون بصيص من الثقة في أنفسهم غير أنهم محتاجون الى مفاهيم دينية وعلمية كي يضبطوا سلوكهم وتوقعاتهم، هذا إلى جانب إشباع دوافعهم النفسية بأنماط السلوك الرصينة.لأن كلما كانت أنماط السلوك واضحة المعالم، كلما كان التنبؤ أوضح، بل

يمكن التمييز بين السلوك القويم عن غيره، فالشخص الذي يستطيع تحديد نزعته الدينية يكون أكثر دقة في تصرفاته.

وهنا يتطلب معرفة المتغيرات التي تؤثر في سلوك الأفراد، وهى على النحو التالي:

- الطاقة السلوكيةBehavioral potential وهى إمكانية حدوث أي فعل يقوم به الفرد في ضوء الاستجابة لموقف ما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويشمل هذا السلوك أفعال حركية كالعبادة (Rotter1954: 105).

- التوقع Expectancy وهو احتمال ذاتي يقوم على المشاعر الذاتية الموضوعية لتعزيز بعض السلوك.

- قيمة التعزيزReinforcement value: وهى إدراك الفرد لتعزيز التوقع بالجانب الايجابي أو السلبي، وهنا تتوقف أهمية النزعة الدينية على قدرة الفرد في السيطرة على الأقدار التي تقع عليه.

- الموقف السيكولوجيPsychological situation وهو عبارة عن تطوّر سلوك الفرد بقدر التفاعل مع الظروف البيئية الخارجية والداخلية التي تساعد في إشباع حاجياته.

مقوم الالتزام الديني: وهو إتباع الفرد لكل التعاليم الدينية من مصادرها المختلفة من خلال علاقاته بربه وعلاقاته مع الآخرين بعد توفر اللوازم التالية:

اللازم الايماني أو العقدي: كما جاء عن النبي ﷺ عندما سأله جبريل عليه السلام عن الايمان قال: " أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وأن تؤمن بالقضاء خيره وشره"(النيسابوري1377هـ: 8).

اللازم التعبدي: وهو أصل الدين، فمن أجله خلق الله الخلق، وخلق الجنة والنار، وأعطى صفة السعادة والشقاء بجانب الالتزام بالدين لقوله تعالى: ﴿أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ اللّهَ إِنَّنِي لَكُم مِّنْهُ نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ ﴾ (هود: 2) فدلالة الآيات تدل على أن منهجية العبادة شاملة لا تختصر على ممارسة الشعائر التعبدية التي تواضع عليها الناس بل تشمل كلّ الأركان العبادية من الأعمال والأفعال لقوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلاَتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: 162). فاللازم التعبدي يشمل كلّ لوازم الحياة التي ترتبط بالنزعة الدينية لكل إنسان سراً وعلانيةً في كلّ زمان ومكان(قطب1983م: 66) وعندئذ يكون الفرد المشبع بالنزعة التعبدية قريب من الذين قال فيهم جل وعلا: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ ﴾ (فصلت: 30)

اللازم التشريعي: وهو أمر إلهي يختص بعباده باعتباره المصدر الأول والأخير في تحكيم شرعه وإتباع

منهاجه قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللّهُ وَلاَ تَكُن لِّلْخَآئِنِينَ خَصِيماً﴾ (النساء: 105). فعندما كانت الجاهلية الأولى لا تستمد الشرع من الأحكام الإلهية، ساءت الحياة واختلت الموازين فجاء الإسلام مصححاً لكل تلك الانحرافات مستنداً على أحكام التشريع (سيد قطب1982م: 623). فالله عزوجل أنزل حكمه القاطع وقال قوله الفصل في كلّ أمر من أمور الحياة لقوله تعالى: ﴿وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِن شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبِّي عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ (الشورى: 10). ومن دواعي النزعة الدينية أن يلتزم المؤمن بالأحكام الشرعية، فجاءت الآيات القرآنية مبينة ومؤكدة بأن الحكم الشرعي هو الفصل في الأمور كلها قال تعالى﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَطِيعُواْ اللّهَ وَأَطِيعُواْ الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنكُمْ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً (النساء: 59)، وقال تعالى: وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقاً لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِناً عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ وَلاَ تَتَّبِعْ أَهْوَاءهُمْ عَمَّا جَاءكَ مِنَ الحقّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً وَلَوْ شَاء اللّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى الله مَرْجِعُكُمْ جَمِيعاً فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة: 48).

اللازم الأخلاقي: الخلق هو هيئة راسخة في نفس الإنسان تصدر من خلال الأفعال الإرادية والإختيارية، فإذا ما روضت هذه الهيئة على إيثار الفضلية وحب المعروف والرغبة في الخير وكراهية القبيح كانت الخلق حسن.أما إذا ما روضت بغير ذلك كانت الخلق قبيح، ومن دواعي إصلاح البين بين المؤمنين أن يؤصلوا سلوكهم وأخلاقهم، ومن هنا دعا الإسلام إلى التحلي بالخلق الحسن وتنميته إسوة بالرسول ﷺ قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً (الأحزاب: 21) وقد أمر المولى عزوجل بمحاسن الأخلاق لقوله تعالى: {وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (فصلت: 34). كما جعل الأخلاق الفاضلة سبباً في دخول الجنة لقوله تعالى: ﴿وَسَارِعُواْ إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ﴾ (آل عمران: 133). وقد بين ﷺ محاسن الأخلاق حيث قال: " ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق" وهذا ما بعث عليه رسول الله ﷺ حين قال: " إنما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق" وقال: " إن من أحبكم إليّ وأقربكم مني مجلساً يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً" فالخلق أنواع، خلق في الحلم والصبر والشجاعة والعدل والاحسان (الجزائري1998م: 193). وعلى ضوء هذه الصورة الناطقة والامثلة الحية يعيش المؤمن تحت نزعته الدينية صابراً مكرماً شجاعاً محتملاً، لا يدفع المكروه بالمكروه ولكن يدفع السيئة بالحسنة ويعفو عن كثير لقوله تعالى: ﴿وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (الشورى: 43) وقال تعالى: {وَمَا لَنَا أَلاَّ نَتَوَكَّلَ عَلَى اللّهِ وَقَدْ هَدَانَا سُبُلَنَا وَلَنَصْبِرَنَّ عَلَى مَا آذَيْتُمُونَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ﴾ (إبراهيم: 12).

اللازم الفكري: وهو من اللوازم الضرورية لأنه يرتبط بالمنهج الرباني، الذي يدعو كلّ مؤمن أن يتأمل ويتدبر في ملكوت السموات والأرض ليرى الدقة المتناهية في النشأة والخلق لقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (ال عمران: 191)، وقال تعالى: وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِن كلّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الرعد: 3). فالذي يحمل في طياته النزعة الدينية ينظر إلى الكون بنظرة فاحصة وبمنهج مضبوط أساسه القرآن والسنة. وعلى ذات المنوال يجب أن يتحلى المؤمن في تفكيره بالصفات الآتية:

النقد الذاتي: ويقصد به ذلك الاسلوب الذي يحمل صاحبه إلى تحمل المسئولية في جميع ما يصيبه من مشاكل وعوارض (علي عبدالعزيز1999م: 564). وهنا يقرر القرآن الكريم أن النقد الذاتي بمثابة قاعدة أساسية في جميع النواقص والأخطاء الفردية الاجتماعية التي يرتكبها الفرد بين الفينة والأخرى لقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ فَلَا تُزَكُّوا أَنفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى﴾ (النجم: 32). ويرى الباحث أن القلب هو مركز الثقل الذي يتم فيه تفاعل الذات الإنسانية في كلّ ما يريده من توجيهات وتشريعات، كما هو شأنه شأن العقل في استساغة وتذوق الأمور قال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ (الحج: 46).

التفكير السليم: هو ذاك الأسلوب الذي يتناول جميع الظواهر النفسية، وقد ربط القرآن الكريم بين مستوى العلم والمعرفة ومستوى التفكير، فظاهر العلم هو الاحاطة بحاضر الموضوعات ومكوناتها الرئيسية وتفاصيلها الدقيقة، أما الرسوخ في العلم فهو الإلمام بماضي العلوم ومكوناتها وتفصيلاتها. أما ظاهرة العلم فهو العلم السطحي أو الجزئي الذي يقف عند الظواهر المرئية (حسن2001م: 65). فالتجديد الذي ذكره القرآن الكريم هو التفكير السليم الذي يحمل في جوانحه التحرر من التبعية والتقليد الأعمى كما في قصة قوم ابراهيم عليه السلام الذين أنكروا عبادة الله عزوجل، لقوله تعالى: ﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِم مُّهْتَدُونَ﴾ (الزخرف: 22).

التفكير اليقيني بعيداً عن الظن والهوى: لقد دعا القرآن الكريم الذين يحملون وازعاً دينياً أن يكونوا موضع ثقة بين أنفسهم وغيرهم، وأن يتدربوا على تحمل المسؤولية، وعدم التسرع في أخذ الأحكام إلا بعد ظهور البينة، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ (الحجرات: 6).كما حث القرآن الكريم على طلب الدليل المنطقي والعلمي في الأمور كلها،

لقوله تعالى{وَمَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الحقّ شَيْئاً﴾ (النجم: 28).

أن يتدرب على التفكير الجماعي بدل الفردي، لقوله تعالى: ﴿وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعاً وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَتَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً وَكُنتُمْ عَلَىَ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (آل عمران: 103).

ينابيع النزعة الدينية: تمتاز النزعة الدينية بالعديد من الينابيع الفطرية التي تساعد في تأصيل مفهوم فكرة التديّن عند البشرية،على ضوء الظواهر النفسية الباطنية والظاهرية للمؤسسة الدينية الاجتماعية والتي تتمثل في الآتي:

الفطرة السليمة: إن نزعة التديّن هى حقيقة واقعية اجتماعية رافقت البشرية منذ نشأتها حيث لم تخل جمعية بشرية من دين يلائم طباعها ويوافق بيئتها، وقد قضت البشرية قروناً طويلة لم ينفك من محاولة معرفة منشأها ومصيرها. وعندما بدأ الانسان يتعامل مع الظواهر الطبيعية المحيطة به بهرته الاسرار الكونية التي تسير على نسق واحد فأدرك أن هنالك قوة غير طبيعية مسيطرة على هذا الكون.ثم اهتدى إلى سلم الاعتقاد بوجود الله عزوجل لقوله تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الروم: 30). فالله سبحانه وتعالى خلق البشرية خلقاً سوياً وفضلها عن سائر مخلوقاته، بنعمة العقل والقدرة على التعقل والادراك، فكان حقاً لله أن يحاسب الانسان على ما يفعله خيراً أو شراً لقوله تعالى: ﴿فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرّاً يَرَهُ (الزلزلة: 7-8). ومن دواعي الفطرة السليمة أن يكون المؤمن قوي الإيمان قال تعالى: {سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حتّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الحقّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كلّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ (فصلت: 53). فالله سبحانه وتعالى قد حسم أمر الفطرة السليمة فدعا الانسان إلى التدبر والتأمل في ملكوته لقوله تعالى: ﴿أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ اخْتِلاَفاً كَثِيراً ﴾ (النساء: 82)، ولقول رسول الله ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (العسقلاني 1213هـ: 1234). فالإيمان هو ثمرة هذا التفاعل الفطري، والقلب بحاجة الى عناية فائقة ونصيب كبير من الاهتمام حتّى لا يصدأ، وبالنظر إلى هذا الكون من نظام دقيق ومحكم يقتضي وجود عقل رصين وفطرة سليمة تدحض وتبطل كلّ الافتراءت والشكوك التى تتحدث عن بشرية القرآن الكريم..... وغيرها.

يقظة الضمير والوجدان: ذكر بعض مؤرخي الأديان أن جميع الاقوام المتحضرة والبدائية كانت تؤمن بوجود قوة فوق قوة الطبيعة.فقد أشار(بنجامين كونستان 1975م: 12) في كتابه تاريخ الأديان: " إن الدين من

العوامل التي سيطرت على البشرية منذ قرون طوال، وأن الاحساس بالنزعة الدينية من خواص الطبيعة البشرية..."، كما اعتبر بعض علماء الاجتماع أن نزعة التديّن من أهم القواعد التي قامت عليها الجمعيات البشرية، لأنها تتعلق بالوجدان العقلي في شكل أوامر إلهية باطنة وظاهرة. ولتكملة تلك الأدوار لابد من إيقاظ الضمير والوجدان عند أداء الواجب فمن اقترف ذنباً عليه إظهار الندم، لأن التعاليم الدينية تتأصل في النفس الإنسانية بالممارسة والتطبيق.

قوّة النزعة الإيمانية: إن الدين هو نظام إلهي اجتماعي تقوم على الحكمة البالغة والتعاليم السامية، فإن الحاجة إلى الدين أشد وأقوم، فكلما نظر الإنسان إلى نفسه كلما زادت حاجته إلى الدين لكبح هوى النفس الذي يخالف الدين لأنّ النفس أمارة بالسوء لقوله تعالى: ﴿وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلاَّ مَا رَحِمَ رَبِّيَ إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (يوسف: 53). ويرى الفيلسوف(شوبنهار): " أن الحياة عبارة عن رغبات، وأن جدال الناس حولها جعلهم يؤثرون على أنفسهم، وكل فرد من أفراد المجتمع يريد لنفسه المنفعة، فجلبوا على حب النفس والهوى" (الهاشمي1963م: 41). ونخلص من ذلك إلى أنه إذا توفرت النزعة الايمانية الخالصة يستطيع كلّ فرد أن يكبح جماح شهواته ورغباته، والاحتفاظ بالاخلاق الفاضلة التي تجعل الانسان في مصاف العصمة الخالدة. فالدين هو الذي ينظم حال معتنقيه ويكفل لهم الحرية في ممارسة شعائرهم العبادية والتعبدية قال تعالى: ﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعاً إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾ (الزمر: 53). فعلى المؤمنين أن يحمدوا الله في رحمته ومغفرته لذنوبهم دون قيد أو شرط مادي، والتوبة والعمل الصالح، فما من سورة في القرآن الكريم إلا دعت الى الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والتوجه الى الكمال في الإيمان قال تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةَ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ﴾ (المؤمنون: 96).

فالتديّن من الظواهر الاجتماعية التي وجدت في المجتمعات البشرية منذ القدم، وقد ذكر محمد عبده (1980م: 62): "أنَّ كلّ إنسان مهما علا فكره وقوي عقله، أو ضعفت فطنته، وانحطت فطرته يجد نفسه مغلوب لقوة أرفع من قوته، وقوة من حوله من الكائنات الأخرى، وأنه محكوم بإرادة تصرفه وتصرف ما هو فيه من العوالم، قد لا تعرفها معرفة العارفين، ولا تتطرق إليها إرادة المختارين، تشعر كلّ نفس أنها مسوقة لمعرفة تلك القوة العظمى، فتطلبها من حسها تارة، ومن عقلها تارة أخرى، ولا سبيل لمعرفة كنهها". وقد تتجلى ظاهرة التديّن في الآتي:

- أولا: أن ظاهرة التديّن ظاهرة عامة تشترك فيها كلّ الجماعات البشرية على مدى تاريخها الطويل.
- ثانيا: أن مبعث هذه الظاهرة، هو إحساس كلّ فرد أو جماعة بأن هناك قدرة أو قدراً تتصرف فيه،

وفيما حوله تصرفاً يلفت النظر ويبهر العقل.

- ثالثا: أن العقول حينما تبحث عن الحقيقة يجب أن يكون لها مدد من السماء، حتّى تتفق على شيء واحد تؤمن به وتخضع له (الوحي).
- رابعا: يجب أن يكون الإنسان ملتزماً في حياته الدنيا ويمارس كافة شعائره دون الاعتماد على الآخرين حتّى لا يضل ولا يشقى.
- خامسا: اقتضت حكمة الله سبحانه تعالى أن يكون رحيماً بعباده، وأن يرسل إليهم رسلاً مبشّرين ومنذرين، يدعونهم إلى الدين الحق، وإلى الطريق المستقيم.

ولقد انقسم مؤرخو الأديان حول ظاهرة التديّن إلى فريقين (الهاشمي1963م: 21):

* فريق ذهب إلى أن الدين بدأ في صورة الخرافة والوثنية، وأن الإنسان أخذ يترقى في دينه على مدى الأجيال حتّى وصل إلى الكمال فيه بالتوحيد، كما تدرج نحو الكمال في علومه وصناعته.

* فريق ذهب إلى بطلان المذهب الأول، وذكر أن عقيدة الخالق هي أقدم ديانة ظهرت في البشرية، ولا يمكن أن تنفك عنها كلّ الجماعات والأقوام. أما الوثنية فهي حالة طارئة، أو مرض أصيب البشر عندما خرجوا عن طاعة الخالق، وهذه النظرية تسمى بنظرية (فطرية التوحيد وأصالته) التي انتصر لها جمهور من علماء الأجناس، وعلماء الإنسان، وعلم النفس(دراز 1970م: 108).

فإذا تتبّعنا الأطوار التي مرت به البشرية في مراحلها المختلفة، نجد أنها أشبه ما تكون بالأطوار التي مرت به العقيدة في مراحلها الأولى، والتي بدأت بمرحلة العبادة النقية، ثم تدرجت إلى مرحلة الرموز والطقوس عندما عبد الإنسان النار والمظاهر الطبيعية الكونية، وأخيرا عبد الإنسان الوثن والصنم، وبتقدم الإنسان أدرك حقيقة الخير والشر وأن الخالق هو الله سبحانه وتعالى، ومع مضي الأيام أدرك العلماء أن أساس كلّ شر هو عبادة غير الله، وقد يحتاج الإنسان في كلّ مرحلة من هذه المراحل إلى غذاء روحي يتناسب مع ما هي عليه من درجة النمو الفكري. وعندما بلغت البشرية تمام نضجها وغاية رشدها أرسل الله رسله وأنبياءه ليحملوا هذا الدين إلى البشرية كافة لقول رسول ﷺ: " مثلي ومثل الأنبياء قبلي كمثل رجل بنت بنيانا فأحسنه وأجمله إلا موضع لبنة من زاوية من زواياه فجعل الناس يطوفون به ويعجبون له، ويقولون هلا وضعت هذه اللبنة. قال: فأنا اللبنة وأنا خاتم النبيين" (العسقلاني1213هـ: 1271) معنى هذا، أن الديانات السماوية تشكل في مجموعها صرحاً واحداً، اشترك الأنبياء جميعاً في بنائه، فما من نبي بعث إلا وقد وضع فيه هذه اللبنة، هكذا شاءت حكمة الله تعالى أن يرسل النبي ﷺ بدين أعلى ما يكون هداية وإرشاداً، وأسمى ما يكون تشريعاً وتبصيراً لقوله تعالى: ﴿... الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُواْ مِن دِينِكُمْ فَلاَ تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ

نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِيناً فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ فَإِنَّ اللّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ المائدة3، فهو خاتم الأنبياء والمرسلين لقوله تعالى: ﴿مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَكِن رَّسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيماً﴾ (الأحزاب: 40)، وقد جاءت رسالة الإسلام للناس كافة، للأسباب التالية:

* أن الإسلام جاء ديناً وسطياً بين غيره من الأديان السماوية، فيه من كلّ دين أيسره وأحسنه وأكثره ملائمة وتمشياً مع الطبائع المختلفة لبني الإنسان، فمثلاً عقوبة القتل العمد في الشريعة اليهودية القصاص، وفي الشريعة المسيحية العفو، فجاءت شريعة الإسلام تخير ولي الدم بين القصاص والعفو، فهذا أمراً وسطياً، فمن الأخلاق ما لا يشفي غلها إلا القصاص، ومنها تميل إلى التسامح وتأخذ بالعفو، وفي الشريعة الإسلامية ما يساير طبيعة هؤلاء وأولئك.لأن في القصاص حياة لقوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَاْ أُولِيْ الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة: 179). فالزواج أطلقته الشريعة اليهودية، ولم تقيده التوراة بعدد معين من النساء، وقصرته الشريعة المسيحية على امرأة واحدة، لأن الأصل فيها هو التبتل. أما الشريعة الإسلامية فقد جاءت بتشريع وسط، تشريع يرضي رغبة من يريد التعدد، ولكن بحدود وقيود، فأباحت للرجل أن يجمع بين أربع زوجات فقط، بشرط أن يعدل بينهن، وقصرت من لا يأمن على نفسه العدل على زوجة واحدة فقط لقوله تعالى: ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي الْيَتَامَى فَانكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاء مَثْنَى وَثُلاَثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَى أَلاَّ تَعُولُواْ﴾ (النساء: 3)، وكان الهدف والغاية من وسطية الإسلام في تشريعه هو التيسير ودفع المشقة شريطة العدل قوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِّتَكُونُواْ شُهَدَاء عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنتَ عَلَيْهَا إِلاَّ لِنَعْلَمَ مَن يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّن يَنقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ وَإِن كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلاَّ عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللّهُ وَمَا كَانَ اللّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللّهَ بِالنَّاسِ لَرَؤُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ (البقرة: 143)، وقوله تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْراً لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (آل عمران: 110).

وخلاصة القول، فالدين الإسلامي ديناً منطقياً رفع من قيمة العقل، وأعطى للإنسان الحرية التامة في التأمل والتدبر في كلّ ما يكلف به، فلا يؤمن بعقيدة يدعى إليها إلا بعد ترو واقتناع، ولا يتبع تشريعاً يشرع له إلا بعد نظر يهديه إلى سلامة التشريع واستناده إلى المنطق السليم، فهو يذم التقليد وينعي على المقلدين لآبائهم وأحبارهم ورهبانهم، لقوله تعالى: ﴿اتَّخَذُواْ أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَاباً مِّن دُونِ اللّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَمَا أُمِرُواْ إِلاَّ لِيَعْبُدُواْ إِلَهاً وَاحِداً لاَّ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (التوبة: 31)، ولا يعني باتخاذهم أربابا إلا طاعتهم طاعة عمياء والتسليم لهم في كلّ ما يأمرونهم به ويوجهونهم إليه، فكأنهم في نظرهم آلهة تأمر فتطاع، وليس من شك في أن منهج ديننا الحنيف، يصلح لكل جيل ولكل زمان ومكان.

* أن الدين الإسلامي واسع الأفق، وفيه من المرونة واليسر ما يجعله صالحاً لكل الإنسانية على اختلاف ألوانها، وأجناسها وبيئتها، وظروفها " فهو يتسع للحرية الفكرية، ولا يقف فيما وراء عقائده الأصلية وأصول تشريعه على لون واحد من التفكير، أو منهج واحد من التشريع، وهو بتلك الحرية يساير جميع أنواع الثقافات والحضارات، التي يتفتق عنها العقل البشري في صلاح البشرية وتقدمها مهما ارتقى العقل ونمت الحياة.

ويقول أبو زهرة(1980م: 44) إن الإسلام دين العقل، فما من أمر جاء به إلا كان موافقاً للعقل يدركه ويصدقه... وإن النظم التي سنها الإسلام لا تزال برونقها وصفائها أعدل من كلّ ما اهتدى إليه العقل البشري، سواء أكان ذلك في نظام الحكم والمال، أم في نظام الأسرة... فالدين الإسلامي دين عام للثقلين الإنس والجن جميعاً لقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سبأ: 28)، ولا ينبغي أن يفهم بحال من الأحوال، أن قولنا عن الإسلام: إنه أرقى الأديان السماوية وأسماها وأكملها وأوفاها، وأن تشريعاته وتوجيهاته قد بلغت القمة التي لم تبلغها شريعة من قبل، فيه انتقاص لغيره من الشرائع السماوية فليس هنالك مؤمناً ولا مسلماً من ينتقص شريعة سماوية أنزلها الله على رسول من رسله عليهم السلام، وفي ذلك يخاطب الله تعالى أمة الإسلامية بقوله تعالى: ﴿قُلْ آمَنَّا بِاللّهِ وَمَا أُنزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَالنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ (آل عمران: 84)، فالذي يجب أن يفهم هو أن كلّ شريعة من الشرائع السماوية تعتبر في منتهى الكمال بالنسبة لأتباعها ؛ لأنه يصدر عن الله تعالى، ومطابقة لحاجات المخاطبين.

فالوازع الديني والأخلاقي يمثل المقوم الأساس الرئيسي لكثير من المجتمعات، إذ أن لكل مجتمع تركيبته الخاصة ومعتقده المعين، وشعائر وطقوس دينية وأطر أخلاقية معيّنة، تتعدد مسمياتها وطرائق ممارستها. وبناءً على هذا التوافق أجمع بعض الباحثين الاجتماعيين على أهمية التديّن في حياة الإنسان، فرداً كان أم جماعة. لهذا بدأ المعتقد الديني بسيطاً وأخذ يتطوّر حتّى وصل إلى درجة من الكمال في الديانات الإلهية لخدمة أهدافه السامية. فالدين لا يقتصر على إقامة الشعائر الدينية فقط، بل يشمل أعمال العباد وأقوالهم وتصرفاتهم اليومية، سواء كان ذلك في بيوتهم أو في أماكن عملهم، كما يعد عنصراً أساسياً من عناصر تنشئة المجتمع، فالوازع الديني والأخلاقي يؤثران على سلوك الفرد وطبيعته ويحققان له السعادة الأبدية، فإذا تمكن الإيمان في قلب كلّ مؤمن، فإنه يكتسب خلقاً جديداً يهذب سلوكه وينقيه من الشوائب ويجعله متسامحاً محباً الخير لنفسه ولمجتمعه نابذاً أعمال الفسق والرذيلة(جودت1997م: 32). فالنزعة الدينية والقيم الأخلاقية الفاضلة يشكلان حجر الأساس في توجيه وتشكيل سلوك الإنسان، حتّى لا يقدم المؤمن الصادق على ارتكاب الجريمة، ولا يعصى ربه. هذا الأمر لم تكتشفه الأنظمة الغربية بالرغم مما وصلت إليه من علم

وقوانين جنائية ونظم اجتماعية، ففي القانون الوضعي إذا انعدم أحد أركان الجريمة سقط الحقّ في الدعوى الجنائية ولا يعاقب المجرم، ولو افترضنا أن رجلاً هم بارتكاب جريمة ثم عدل عنها لأحد الموانع والأسباب الخارجية عن إرادته كعدم وجود الشخص المراد قتله مثلاً، فالقانون الوضعي لا يصل إليه بطبيعة الحال ولا يعالج الواقعة... بينما الشريعة الإسلامية تعالج الجريمة علاجاً ربانياً، إذ بدأت بمجاهدة الآثام والمعاصي وهي داخل القلب قبل خروجها للقضاء عليها، لهذا فإن الوازع الديني يعمل على مقاومة الانحراف والجريمة قبل حدوثها فالضمير يجعل الإنسان دائماً مراقباً لسلوكه محذراً عن ارتكاب الجريمة، وبتتبع الكثير من القضايا نجد أن مرتكبيها يقومون بعملية الاعتراف وبتقديم أنفسهم طواعية إلى أجهزة الشرطة والقضاء وذلك بوحي الضمير الذي لم يهدأ ولم يسكن بل يطالب بعقاب الذات، فمجرد معرفة الإنسان بأن الله يعلم ما توسوس به نفسه وهو أقرب إليه من حبل الوريد لا يسوق نفسه إلى ارتكاب الجريمة، ولكن بطبيعة الحال فالإيمان والأخلاق درجاتهما متفاوتة من إنسان إلى آخر يزيدان بالطاعات وينقصان بالمعاصي، وفي هذا يقول الغزالي(1987م: 28): " بأن الإيمان قوة عاصمة من الدنايا وطاقة يحرك بها الإنسان فيطارد بها الجريمة... وليس للإيمان مفهوماً معيناً ساكناً في ضمير راقد أو في قلب حاقد ولكن هو طاقة يتحرك بها الإنسان ويؤثر في نفسه ومجتمعه..."(ديورانت1980م: 2)، فالإنسان حين يرتكب الجريمة فإنه يكون في حال من ضعف الإيمان فيرتكب الجريمة حتّى إذا رجع وتاب فإن إيمانه يزيد، ومن هنا يتبين أثر الوازع الديني والأخلاقي في مكافحة الجريمة وفي تهذيب سلوك الفرد المؤمن بالترغيب والترهيب. ولقد أكد الكثير من علماء النفس من خلال الأبحاث التجريبية علاقة الدين بعلاج الأمراض النفسية. فقد نادى (كارل يونغ carol young) عالم النفس السويسري بوجوب علاج العديد من الأمراض النفسية التي لا تعالجها العقاقير الطبية، ويذكر (برتراند روسل Bertrand) أحد الفلاسفة المعاصرين أن الإنسان في صراعه مع الطبيعة قد انتصر بواسطة العلم، أما في صراعه مع نفسه فلم يحرز نصراً إلا بالإيمان، أيضا ذكر (هنري لنكHinry link) طبيب النفس الأمريكي صاحب العديد من النظريات الحديثة في مجال علم النفس، إن العلم وحده لا يستطيع إن يحقق السعادة الحقيقية، وهو يعارض بشدة الذين ينكرون الإيمان بالغيب ودوره في تحقيق الرضا والسلامة النفسية، ويذكر بأنه من خلال تجاربه وملاحظاته المتكررة، تأكد له أن الإيمان هو علاج للعديد من الأمراض النفسية، ويشير(دايل كارينجيDial Karenge) إن أطباء النفس يدركون أن الإيمان القوي والاستمساك بالدين كفيل بأن يقهر نصف الأمراض النفسية العصابية، كما يشير(كارل يونغ Carol young)، أيضاً أنه عُرض عليه أشخاص من مختلف شعوب العالم المتحضرة، وعالج مئات من المرضى فلم يجد مشكلة واحدة من مشكلات تعوق تصرفاتهم غير أنهم يفتخرون الإيمان بالله، وخروجهم عن تعاليم الدين الحنيف، لأنهم حرموا سكينة النفس الديني الذي وهبها لهم الرب ولم يبرأ أحد من هؤلاء المرضى إلا حين استعادوا إيمانهم واستعانوا بأوامر الدين

ونواهيه على مواجهة الحياة. فالثقافة الدينية في حد ذاتها لا تعتبر مانعة من ارتكاب الجريمة ولكن لابد أن يكون العلم بالدين مصحوباً بالإيمان والأخلاق الفاضلة والمثل العليا قولاً وعملاً.

وباستعراضنا للإحصاءات والدراسات التي تناولت هذا الجانب نجد أنها أغفلت هذا العامل المهم وهو عامل العمل بتعاليم الدين، فقد اخذ الباحثون في دراسة تباين الأديان لدى نزلاء السجون لإظهار تفاوت معدلات الجريمة والجنوح في أكثر من مجتمع. ففي أوروبا على سبيل المثال وجد كلّ من العالمين (اسشافنبرج Aschaffenburg) و(بونجيرBonger) أن طائفة الكاثوليك بالذات هي أكثر إجراماً من البروتستانت، وأن الطائفة اليهودية هي أكثر الطائفتين تورطاً في ارتكاب الجريمة (بشارة2014م: 23). فعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تطرقت لإظهار علاقة الدين بارتكاب الجريمة وممارسة الشعائر الدينية إلا أنها لم تظهر حقيقة العلاقة الوظيفية بينهما(البغدادي1987م: 66).

وبلا شك فإن مثل هذه العلاقة تفتقر إلى عوامل وظروف أخرى مساعدة، لأن تلك الدراسات لا تعطي دليلاً قاطعاً على أن الفرد ملتزم دينياً أو أخلاقياً، ومطبق لتعاليم دينه قولاً وعملاً، بل إن مثل هذه الأشياء الدقيقة من الأمور الذاتية الشخصية نادراً ما يصيب الباحث كبد الحقيقة ومن الصعب أيضاً أن يدرك صدق الشخص أو كذبه. هكذا يتضح جلياً دور وأهمية الدين والأخلاق في تشكيل وتوجيه سلوك الإنسان... والتي من خلالها يمكن الحكم على مستوى الشعوب وفق الالتزام بما تقرره الشريعة الإسلامية الغراء والقوانين التي تبين معايير وأسس المعاملات الدينية والدنيوية. وقد اختلف موقف البشرية من الرسالات الإلهية أو السماوية، من حيث تمسكهم بها، ووقوفهم عند الحدود الشرعية التي كفلها كلّ ديانة، فمنهم من أركسوا ونكصوا على اعقابهم ومالوا إلى نزوات أهوائهم وشهواتهم، وقد انقسمت البشرية في هذا الصدد إلى فرق شتى منها (دراز1970م: 27):

* فريق اتخذ دينه الذي هداه الله إليه سبيله في الحياة، لا يحيد عنه ولا يميل، فسعد وشق طريقه إلى ما فيه خير الدنيا وسعادة الآخرة.

* فريق آمن بدينه الذي أرشده الله إليه، ولكنه رغم إيمانه به انحرف عنه وبات ظاهراً وباطناً في سلوكه .

* فريق آمن بدينه الذي ارتضى الله له، ولكنه نافق واتخذ التديّن شعاراً زائفاً، يخدع به العامة زوراً وبهتاناً، وقد تنبأ رسول الله ﷺ بهذا الصنف من المنافقين فقال: " يخرج في آخر الزمان رجال يختلون - أي يطلبون - الدنيا بالدين يلبسون للناس جلود الضأن من اللين، ألسنتهم أحلى من العسل وقلوبهم قلوب الذئاب".

* فريق جحد الأديان، وزعم أن فكرة الدين والتديّن أوهام وأباطيل مستحدثة.

* فريق العلمانيين الماديين: وهم الذين لم يستطيعوا أن ينكروا فكرة التوحيد، ولكنهم زعموا زوراً وبهتاناً إن هنالك بعض الأديان لم تعد صالحة في وقت بلغت البشرية فيه ما بلغت من تقدم في العلم ورقي في الحضارة.

وقد ذكر بعض الماديون من أن الديانات سوف تزول، وأن ظاهرة التديّن سوف تتلاشى أمام التيارات المادية دون أن يدركوا بأن فكرة التديّن هي عملية متأصلة في نفسية الإنسان منذ وجوده، فالذي يدعيه الماديون ما ذاك إلا نوع من الغرور والوهم والخيال فليس هناك دليل واحد يؤيد ما يقولونه من أن العلم والدين نقيضان لا يجتمعان، بل على العكس من ذلك فهنالك أدلة كثيرة مادية وعقلية تدل على أن الدين يساير العلم ولا يناقضه بل كلما تقدم العلم خطوة كان الدين عندها، وكلما كشف العلم سر من أسرار الكون، كلما برزت حقيقة الألوهية وازداد العقلاء المتدينون إيماناً فوق إيمانهم، بل وكثيراً ما عاد المفتونون بالعلم والمادة عن فتونهم فآمنوا بأن للكون مبدعاً يجب أن تتعلق به القلوب (دراز1970م: 76). ولقد أشار القرآن الكريم بوضوح إلى أنه لا يتنافي العلم والدين، بل نراه في أكثر من آية يوقظ العقول من غفوتها، وينبه القلوب من غفلتها، لقوله تعالى: ﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ(الذاريات: 20-21)، وقال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حتّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الحقّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كلّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ (فصلت: 53)، ولقد أنصف بعض علماء الغرب وفلاسفتهم فأكدوا أن هذه النظرية القائلة باضمحلال الدين والتديّن أمام تقدم العلم نظرية باطلة، وأكدوا أن العلم يخدم الدين ويدعمه، ويقول الدكتور ماكس نوردوه: " أن الديانات ستبقى ما بقيت الإنسانية، وستتطوّر بتطوّرها، وستتجاوب دائماً مع درجة الثقافة العقلية التي تبلغها الجماعة". ويقول آرنست رينان: " إن من الممكن أن يضمحل كلّ شيء، وأن تبطل حرية استعمال العقل والعلم والصناعة، ولكن يستحيل أن ينمحي التديّن، بل سيبقى حجة ناطقة على بطلان المذهب المادي الذي يريد أن يحصر الفكر الإنساني في المسائل المادية (الهاشمي1963م: 54).

نعم فمن المستحيل أن تتلاشى فطرة التديّن في الإنسان، لأنها أشرف ميول النفس، وأكرم عواطفها... ففطرة التديّن تلازم الإنسان ما دام ذا عقل يعقل به... وستزداد فيه هذه الفطرة حياة وقوة على نسبة علو مداركه، وسمو معارفه.

فالتديّن ظاهرة إنسانية عامة شاملة ملازمة للإنسان، أقرت به معابد وأهرامات ودور مقدسة، كما شهدت به بقايا ما قبل التاريخ بما حوته من نقوش ورموز وآثار ذات صبغة دينية، فالمتتبع للظاهرة الدينية عبر

التاريخ يجدها أكثر تعقيداً وتشعباً، تتشابك فيها مفاهيم عديدة تختلف من دين إلى آخر، يتعذَّر فيها حصر الدين في قالب واحد دون الإحاطة بمقوماتها الأساسية (Jerenny2003: 1057). ومن خلال تعريف الدين نرى أن هنالك محاوِلةً لمعرفة القواسم المشتركة التي تجمع الأديان السماوية، وليس من الضرورة تعريف الدين بنمط معين حتّى يكون تأثير سلبي على إرساء قوانين تقيد الإنسانية أو تحاول أن تضع جميع الأديان تحت صياغة واحدة، فعلى الرغم من الاقتراحات التي قدمت لحل مشكلة تعريف الدين بما تتفق عليه جميع الأديان إلا أنها ما زالت بعيدة عن تحقيق المراد من إرساء إطار مشترك تجمع حوله الأديان السماوية.

وهنالك ثمَّة ملاحظة جديرة بالتذكير، أن الفكر الإسلامي هو اجتهاد عقلي في فهم النصوص، فالفرق بين الإسلام وبين الفكر الإسلامي هو الفرق بين ما ينسب إلى الله وما ينسب للإنسان، والعلاقة بينهما علاقة تكامل. ولقد أوضح الجرجاني في التعريفات(1363هـ: 54). وخلاصة القول، فالدين هو وضع إلهي يرشد إلى الحقّ في الاعتقادات وإلى الخير في السلوك والمعاملات. ويبدو من التعريف الإسلامي للدين أنه حصر مسمى الدين في دائرة الأديان الصحيحة، المنبثقة من الوحي الإلهي، وهي التي تتخذ معبوداً واحداً هو الخالق المهيمن على كلّ شيء فالديانة الطبيعية التي تستند إلى العقل، والديانات الخرافية تستند إلى الأوهام والأساطير، والديانات الوثنية التي تتخذ من التماثيل آلهة لا ينطبق عليها تعريف الدين مع أن القرآن الكريم قد سماها كذلك حيث يقول الله تعالى: ﴿وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِيناً فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (آل:عمران85).

إن قصور هذه النظرة في الفكر الغربي يكمُن في أن الفلاسفة الغربيين لم يربطوا الحقائق التجريبية بالأديان، وهذا من شأنه أن يخلف خللاً منهجياً هائلاً تنبع من طبيعة الموضوع لذلك اقتصرت الأبحاث الغربية في تاريخ الأديان على دراسة الآثار فقط، ومن هنا عجزت تلك الدراسات التجريبية عن ملامسة طبيعة الدين وجوهره. ومن هنا برزت آراء فلسفية عديدة تنظر إلى أثر الدين من حيث المنفعة، وليس إلى ماهيته وطبيعته، وعلى ضوءها يمكن حصر الأهداف التي عُنى بها الفلاسفة الغربيون في مجملها وفق المحاور الثلاثة الآتية:

* الهدف الاجتماعي: يمثل الدين مستودعاً للقيم الأخلاقية، يراعي كلّ المصالح الإنسانية التي يلتقي حولها البشرية. وقد يتطلع المرء من ربه أن تكون نفسه مجبلاً على الخير مع استدامة الصلاح في الحياة، ويشعر بحاجته إلى الله بالتجربة الدينية الخالية من إشارات العقائد الوثنية،لأن التعاليم الإسلامية ترنو إلى تحقيق سعادة الإنسان بقدر ما ترنو إلى رعاية مصالح الآخرين. وهي كما يذكر مالك بن نبي تدفع الفرد على أن ينشد دائما ثواب الله قبل أن يهدف إلى تحقيق مصلحة بعينها(بن نبي1978م: 248)، فالدين ظاهرة سوسيولوجية تضطلع بأدوار عديدة ليست أخلاقية فحسب بل تمتدُّ إلى أصعدة سياسية واقتصادية، فعلى

الباحث في الأديان أن يدرس هذه الأدوار ما يحدث في المجتمع، ويحدد نسبة الحدث الديني وقوته، وتبيان أثره وتأثيره، وخصوصاً تأثره بالمجتمع الذي يعتنقه، ومن هنا يتضح القصور في فهم الظاهرة الدينية باعتبارها وليدة المجتمع، فهو الذي ينتج الظاهرة الدينية ويوجهها فهي معرفة سلوك البشر(جان بول2001م: 54).

* الهدف النفسي والعاطفي: يضطلع الدين بوظيفة سامية في تلبية حاجات نفسية وعاطفية، فالطقوس الدينية والشعائر التعبدية التي يقوم بها المتدين لها بالغ الأثر في تلبية هذه الحاجات، ومع تنوع الموضوعات الدينية حسب العادات والتقاليد والطقوس تختلف حاجة المتدينين النفسية والعاطفية خاصة عندما يريدون إشباع حاجاتهم ورغباتهم من خلال قيامهم بأداء طقوسهم الدينية، غير أن المسلمين يختلفون في فهم الظواهر السيكولوجية فالدين عندهم التزام أخلاقي من حيث إشباع الأغراض النفسية.

* فكري عرفاني: يسعى المتدين إلى التطلع إلى اليقين ألبرهاني والعقد الإيماني في اعتلاء العروة الوثقى؛ فيسمو سره على الله لينال من روح الاتصال المحبة والوئام (ابن سينا1325هـ: 104)، ومن أشهر من عبر عن هذا الهدف الذي يرجى من الدين العالم ألألماني هيجل الذي عرف الدين بقوله: " إنه المعرفة التي تكتسبها النفس المحدودة لجوهرها كروح مطلق (إبراهيم جعفر1988م: 65). ويدلل هيجل على فكرته على أساس أن كلّ الديانات إنما تتطلع إلى تحقيق اتحاد الألوهية بالإنسانية، وبناءً على ذلك فإن تنوع الديانات في نظر هيجل كأنها مرت بأطوار تدريجية لتحقيق هذه الوحدة نحو الكمال في بناء الشخصية (كينغ1998م: 229). فالمؤكد أن الدين في تاريخه الطويل ظل بجانب الإنسان يمده بإجابات على الأسئلة التي تتعلق بوجود الله سبحانه وتعالى وعلاقة الدين بالمتدينين، ويتضح ذلك جلياً في الرسالات الإلهية. ولقد أجاب الدين على تلك الأسئلة التي شغلت الإنسانية منذ خلقه إلى أن جعله الله خليفة في الأرض، إذ لا يمكن التعويل على التعريفات المسيحية الغربية للدين؛ لأنها مبنية على الشعور النفسي والإحساس الداخلي، فهي إما غير علمية وإما ناقصة ومتحيزة للنموذج الفلسفي المسيحي لا تستطيع أن تفلت منه، وهذا ينطبق على المصطلحات الدينية التي لم يستطع الفكر الغربي الإلمام بمضمونها، ومن أجل تجاوز هذا القصور في تعريف الدين يقترح جارودي إلى ضرورة الاستعانة بالعارفين والحكماء من أجل معرفة أكبر لجوهر الدين واتساقه مع القيم الأخلاقية (جارودي1981م: 128).

وفي خضم تلك التعريفات للدين قد فشل العلماء والفلاسفة في تحديد ماهية الدين؟ وما هي الخصائص والعناصر الجوهرية التي تميز النزعة الدينية أو الشعور الديني بوجه عام، فالدين عندهم هو حالة نفسية داخلية بمعنى التديّن، أي الاعتقاد بوجود ذات أو ذوات غيبية علوية لها شعور واختيار، ولها تصرف وتدبر واعتقاد من شأنه أن يبعث على مناجاة تلك الذات السامية في رغبة ورهبة، وفي خضوع وتمجد،

وبعبارة موجزة هو الإيمان بذات إلهية جديرة بالطاعة والعبادة. أما إذا نظرنا إليه من حيث هو حقيقة خارجة فالدين هنا هو جملة النواميس النظرية التي تحدد صفات تلك القوة الإلهية، وجملة القواعد العملية التي ترسم طريق عبادتها. ومن خلال معطيات النزعة الدينية استخدم مؤرخو الأديان ألفاظ الرؤية الكونية والأيديولوجية للأديان بمعان متقاربة، ومن معاني الرؤية الكونية أنها عبارة عن مجموعة من المعتقدات والنظريات الكونية المتناسقة حول الكون والإنسان، ومن معاني الأيديولوجية الدينية أنها عبارة عن مجموعة من الآراء الكلية المتناسقة حول سلوك الإنسان وأفعاله، وعلى ضوء هذين المعنيين يمكن أن يعتبر النظام العقائدي والأصولي لكل دين هو رؤيته الشاملة، لنظام أحكامه العملية الكلية والإيديولوجية، ويتمثلان في أصول الدين وفروعه، على التأكيد بأن مصطلح الأيديولوجية لا يشمل الأحكام الجزئية، كما أن مصطلح الرؤية الكونية لا يشمل المعتقدات الجزئية (جان بول2001م: 22).

خاتمة

لقد نهجت الأديان السماوية منهجاً توافقياً في تفسير نزعة التديّن عند البشرية، وخلصت إلى أن هذه النزعة قديمة قدم الإنسان، وقد لعبت الأديان دوراً كبيراً في تكوين الشخصية المتدينة لتصل إلى ذروة الكمال البشري في الإذعان والاعتقاد بوجود الله عن طريق الحس والمشاهدة والتصور الفكري السليم. كلّ تلك الحقائق من الأمور البديهية التي تؤكد أهمية العلم والمعرفة في حياة البشرية. كما كشفت الدراسة على أن الإسلام قد حذر المؤمنين من مغبة طغيان النفس في حب الدنيا على الآخرة ودعاهم إلى إعمال القلوب عن التزود للآخرة، وتخليص النفس من هواها.

فالذين يحملون نزعة التديّن في أنفسهم هم أكثر الناس تندراً بالعذاب والويل والهلاك وأكثرهم استعداداً لمجابهة الحركات الاستلابية والتنصيرية التي تواجه العالم اليوم. فالمحن والشدائد يجب أن تبعث في النفوس معاني الإصرار على الحقّ والثبات، كما ينبغي أن تدفع إلى مراجعة الأخطاء وتعبئة الضمير القوي على الاستفادة من الأحداث الكونية والتجارب العلمية.فلم تسع الأديان إلي خلق النظريات، بقدر ما تسعى إلى تطبيق العلم والعمل وفق المنهج التربوي الذي استخدمه الأنبياء والرسل لبناء الشخصية السوية التي يمكن أن تحمل في وجدانها قوة الروح، ومتانة الفكر والسمو في الخلق.

قائمة المراجع

1. الجزائري، أبوبكر جابر (1998م). منهاج المسلم. مكتبة العلوم، المدينة المنورة.

2. حبيب سعيد(بدون تاريخ). أديان العالم. مطبوعات الكنيسة الاسقفية للنشر،القاهرة.

3. سعيد حوى(1981م).الإسلام.القاهرة. دار الفكر العربي، لبنان

4. سيد قطب(1982م). في ظلال القرآن. دار الشروق، القاهرة.

5. شلبي،أحمد(1997م). الإسلام. مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

6. شلتوت(1998م). الإسلام عقيدة وشريعة. دار الشروق،بيروت.

7. الصابوني،محمد علي(1981م). صفوة التفاسير. دار القرآن الكريم،بيروت.

8. الطبري،محمد إبن جرير(1974م). جامع البيان عن تأويل القرآن. تحقيق محمود شاكر،دار المعارف، مصر.

9. دراز، عبدالله محمد(1992م). الدين. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

10. علي عبدالعزيز،رشاد (1999م). علم النفس الدعوة .المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الاسكندرية.

11. القرطبي(1387ه). الجامع لأحكام القرآن.دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

12. قطب،محمد(1983م). في النفس والمجتمع.دار الشروق،القاهرة.

13. النشار،علي سامي(1949م). نشأة الدين. دار نشر الثقافة،القاهرة.

14. النيسابوري،مسلم إبن الحجاج(1377ه). صحيح مسلم. مطبعة مصطفى البابي وأولاده،القاهرة.

15. الهاشمي،طه(1963م). تاريخ الأديان وفلسفتها.دار مكتبة الحياة،بيروت،لبنان.

16. هانس،كنج(1998م). مشروع أخلاق عالمي.ترجمة جوزيف معلوف وآخرون.المكتبة البوليسية،لبنان.

17. محمد عبده(1980م). رسالة التوحيد.مكتبة الهلال،القاهرة،ط1.

18. الهاشمي،طه(1963م).تاريخ الأديان وفلسفتها. دار مكتبة الحياة،بيروت،ط1.

19. العسقلاني،ابن حجر(1213ه).فتح الباري في شرح صحيح البخاري.دار العلم،القاهرة،ط3.

20. الأصفهاني،راغب(بدون تاريخ).المفردات في غريب القرآن.مكتبة دار العلم،القاهرة،ط2.

21. بطرس،عبد الملك،وآخرون(1995م).قاموس الكتاب المقدس.دار الثقافة،الاسكندرية،ط1.

22. جارودي،روجيه(1999م). من أجل حوار الحضارات.دار النفائس،الكويت،ط1.

23. الجرجاني(1363ه).التعريفات.تحقيق إبراهيم الإيباري،دار الكتاب العربي،بيروت،ط2.

24. جعفر،محمد كمال(بدون تاريخ).الدين المقارن. دار الكتب الجامعية،القاهرة،ط1.

25. جودت، سعيد(1997م).لا إكراه في الدين. دراسات وأبحاث في الفكر الإسلامي.مطبعة العلم والسلام،دمشق،ط1.

26. حسن،سمير إبراهيم خليل(2001م).الدين خرافة أم علم. دار الساقي،بيروت،ط1.

27. ابن كثير،محمد(1337ه).تفسير القرآن العظيم. دار العلوم،بيروت،ط2.

28. لاروس(بدون تاريخ).المعجم العربي. دار الجيل،بيروت،ط2.

29. الغزالي، محمد(1989م). مائة سؤال عن الإسلام. دار التراث للنشر والتوزيع،القاهرة،ط1.

30. ديورنت،وول(1980م).عصر الإيمان. ترجمة سايمون وشوستر،نيويورك،ط1.

31. البغدادي،أحمد(1978م). تجديد الفكر الديني.دار النفائس،الكويت،ط1.

32. جان بول، وليم(2001م). الأديان في علم الاجتماع. ترجمة بسمة بدران، المؤسسة الجامعية،بيروت.

33. بوكيت، أميريكين(1990م). مقارنة الأديان. ترجمة رنا سامي الخش، دار الرضوان،ط1

34. آرنست رينان(بدون تاريخ). تاريخ الأديان.مكتبة العلم. القاهرة،ط2.

35. Hazard,I,A.(1929).Psychology and Ethics. New York.*

36. * Rotter,J,B.(1954).Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Lilts.

37. *Jerenny, G,2003. the Complexity of Religion and the Definition of Religion inInternational Law (Harvard Human Rights Journal.vol 16.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

الاقصاء الاجتماعي وانخراط الشباب التونسي في الحركة السلفية: دراسة سوسيولوجية ميدانية

ماجد قروي – جامعة صفاقس/ تونس
majedkaroui@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2017/03/04 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

إنّ تنامي انخراط الشباب التونسي في الحركة السلفية بعد الحراك الاجتماعي سنة 2011 وانتقال الحركات السلفية من حالة الستاتيكا إلى حالة الديناميكا، يجعل من الدراسات الميدانية السوسيولوجية ذات أهمّية بالغة، إذ تمكننا من الوقوف على جملة الأسباب المؤدية إلى تسلّفه، وأمام تنوّع هذه الأسباب فإننا اخترنا دراسة العلاقة الارتباطية بين الاقصاء الاجتماعي والشباب المتسلّف، بالعودة إلى الشباب السلفي ومعرفة المعاني والدلالات المقصدية المرتبطة بأفعالهم وتفاعلاتهم الاجتماعية لأن لكل فعل اجتماعي ما يبرّره بالنسبة للقائم به.

الكلمات المفاتيح: الشباب، الحركة السلفية، إقصاء، استراتيجيات

Abstract:

The growth of participation of Tunisian youth in the Salafist movement after the social movement in 2011 and the movement of the Salafist movements from the status of statics to the state of dynamics makes sociological studies of the highest importance on the ground. To enable us to hold on to inter-leading reasons for the involvement of the Salafist movement، Face à la Diversity of these reasons we chose to examine the correlation relationship between social exclusion and Salafist youth To return to Salafist youth and to know the meanings and

connotations associated with their social actions and interactions Because every social reaction Has justification.

Key words: Young، the Salafi movement، exclusion، strategies

مقدّمة:

من نتاج الحراك الاجتماعي في تونس تلاشي المركزية الدينية إذ لم يعد الشأن الديني حكرا على الدولة التي ظلت تتحكم في دواليبه طيلة عقود وهذا التحول المفاجئ من الرقابة المطلقة للشأن الديني إلى الحرية والانفلات أدى إلى ظهور حركات دينية مختلفة تختلف في المضامين والآراء وتشترك في هدف واضح ألا وهو التغيير ومن هذه الحركات الدينية من يغير مواقفه وفقا لمتطلبات المجتمع وحاجياته ومنها من يتمسك بمواقف يراها صالحة لكل زمان ومكان وتعديلها يفقدها جوهرها ما يتطلب نصرتها بكل الأشكال، كلّ حسب منظوره إما عبر المشاركة في الحياة السياسية بالسياسة أو الحياد أو الدخول في صراع مباشر مع مؤسّسات الدولة وتعتبر طريقة التغيير الحد الأبرز الذي يفصل الحركات عن بعضها.. ومن هذه الحركات الدينية نذكر حركات الإسلام السياسي و الحركة السلفية - بشقيها الدعوي والجهادي – التي طرحت نفسها كبديل للمشهد السياسي التونسي، واعتبر كثير منها إن ما حدث عقب ديسمبر عشر وألفين هو نصر إلهي وانهزام للطاغوت واعتبرت التدخل في الشأن الديني حق مشروع خارج عن وصاية الدولة والإملاءات المؤسّساتية بل يستمد مشروعيته من الشريعة الإسلامية ومنهج السلف الصالح بل أنها أخذت تقوم بمهام الدولة في كثير من الأحيان وخاصة في المستوى الأمني معتبرة الدولة مقصرة وعاجزة ومعارضة لشرع الله ودخلت معها في صراع مستميت ومتعدد الجوانب سواء على المستوى الفكري النظري أو التحرك الميداني المادي من أجل تحقيق غاياتها السياسية والاجتماعية ما جعلها موضع تحليل مكثف من قبل وسائل الإعلام المختلفة وحتى في الفضاءات العمومية.

وعموما فإنّ الحركة السلفية ليست بالمفصولة عن السياق الاجتماعي الذي تولدت في خضمه وجملة الأسباب الموضوعية الخارجة عنهم وهي كذلك تعبير عن مقاصد لفاعلين اجتماعيين أرادوا من خلال الانخراط في الحركة السلفية بلورة مقاصد وغايات مدونة وهذا ما سنتطرق إليه بالتحليل على اعتبار أن الحركة السلفية حركة اجتماعية ولدت من رحم المجتمع وأزماته واتخذته بعد ذلك هدفا للتغيير باعتباره يتخبط في دروب الجهل بالدّين و"الضلالات الدنيوية" ما أدى إلى صراع وتنازعية اجتماعية conflictualité social من خلال فاعلين تجمعهم روابط هوّياتية مخصوصة.

التأسيسات النظرية للدراسة:

المفاهيم الأساسية:

مفهوم الشباب اعتمادا على مقاربة جون فرانسوا رينيه:

لئن اعتبر عالم الاجتماع أوليفي قالون الشباب سن " الدخول في الحياة "(René، 1993، 153)أي الدخول إلى عالم المسؤولية والرشد ولا يتم الانتقال إلى سن الرشد إلاّ عبر " الزواج والعمل والاستقلالية عن العائلة" (René، 1993، 15)، فإن جون فرانسوا يعتبر الشباب مجالا اجتماعيا هشّا وليس وضعية مضبوطة بمسار معيّن فالشباب مرتبط بجملة من التحوّلات الاجتماعية. إذ نشهد في ظلّ العولمة هشاشة في العمل وتحوّلات في القيم وأفول للتقليدية.

تعريف الحركة السلفية:

السلفية حركة اجتماعية تنقسم إلى فرعين رئيسيين فرع أوّل يتبنى الجهاد منهجا للتغيير الشامل سياسيا واجتماعيا وثقافيا ويتجلى ذلك في قول أحد أهم منظري السلفية الجهادية أبو بكر ناجي" إن معركتنا هي معركة توحيد ضد كفر و إيمان ضد شرك و ليست معركة سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية "(أبو بكر ناجي، 2004، 112). وشق ثان وهو "السلفية العلمية " ويسمّون أيضا" المداخلة " ويشترك مع الفرع الاوّل في الهدف والمصادر المرجعية لكن يختلف في طريقة التغيير و هي التغيير عن طريق " الدعوة والإصلاح ".

إشكالية البحث:

سنولي اهتمامنا بدراسة علاقة الشباب بالحركة السلفية بوصفها تجربة اجتماعية ذات دلالات ومقاصد، ومن ناحية ثانية ستنصب دراستنا على تحليل العوامل الكامنة وراء تنامي تسلف الفئات الشبابية وعلاقتها التفاعلية ببقية التغيرات الاجتماعية ومنها على وجه الخصوص التجارب التنموية السابقة والأوضاع الهشّة التي يعيشها الشباب التونسي، ما يمكن أن يكون عنوانا لإشكالية مركزية واحدة وهي:

- إلى أي مدى يسهم الإقصاء الاجتماعي في تنامي انخراط الشباب في الحركة السلفية ؟
- وبما أن بحثنا سيهتم بالعلاقة بين الاقصاء الاجتماعي الذي يعيشه الشباب التونسي وتنامي انخراطه في الحركة السلفية يجدر بنا طرح الاشكالية التالية بعين الاستشكال:
- ماهي تمثّلات شباب سيدي علي بن عون للحركة السلفية في أفعالهم وتفاعلاتهم ؟

- كيف يسهم الإقصاء الاجتماعي في تنامي انخراط الشباب التونسي والبنعوني خاصة في الحركة السلفية؟

الفرضيات:

- الحركة السلفية فضاء يمكّن الشاب من الرّقي الاجتماعي.
- يسهم الإقصاء الاجتماعي في تنامي تسلّف الفئات الشّبابية.

منهجية الدراسة وعيّنة البحث: سنعمد إلى استخدام المنهجين الكمي والكيفي نظرا لطبيعة الموضوع المدروس الذي يستلزم الإلمام به من جميع جوانبه على هذا الأساس يساعدنا المنهج الكيفي على إدراك بعض المعلومات الغامضة والخصوصية التي يصعب تكميمها ويعني المنهج الكيفي الدخول في علاقة تفاعلية مع الآخر وتشريكه في بناء البحث وهنا علاقة الباحث بالمبحوث هي علاقة تأثير وتأثر ما يمكننا من إدراك الجوانب الخفية لموضوع بحثنا واعتمدنا أساسا على تقنيتي الملاحظة بالمشاركة والمقابلة.

في حين أن المنهج الكمي يساعدنا على جمع بعض المعطيات الكمّية واختبار بعض الفرضيات والحصول على أرقام دقيقة تساعدنا على تحليل الموضوع والحاجة إلى هذا المنهج ملحة خاصة في ما يتعلق بقياس مؤشرات الاقصاء الاجتماعي كالرأسمال الثقافي والوضعية الاجتماعية la situation social للشباب السلفي في مدينة سيدي علي بن عون، ومن خصائصه الدقة والموضوعية. وهذا التكامل "بين المنهجية الكمية والمنهجية الكيفية أمر ضروري لأنه يضمن مزيدا من الدقة والصرامة العلميتين فتقنية الملاحظة مهما كانت دقتها ومهما كان تموقع الملاحظ داخل المجتمع المدروس تظل محدودة ما لم تترافق مع تقنية المقابلة أو الاستمارة". (المنصف وناس، 2014، 13). كلّ هذه التمشيات المنهجية حاولنا تطبيقها عمليا انطلاقا من بحث ميداني أجري بسيدي علي بن عون وشمل عينة تضم 100 شاب سلفي من مدينة سيدي علي بن عون التابعة لولاية سيدي بوزيد.

الخلفية النظرية(البراديغم):

نظرا لخصوصية موضوعنا الذي يهدف إلى فهم العلاقة بين الإقصاء الاجتماعي وتنامي تسلّف الشباب التونسي فإننا سنعتمد البراديغم الفعلاني وهو محاولة للجمع بين البراديغم الوضعي والبراديغم التفهمي من خلال الجمع بين الذاتي والموضوعي عودا على دوافع الفعل الاجتماعي وهي دوافع موضوعية خارجة عن إرادة الفاعل الاجتماعي - وفي موضوعنا توجد عدة دوافع موضوعية جعلت الشباب ينخرط بقوة في الحركة السلفية وهي سياسية واجتماعية تجاوزا للإقصاء وإثباتا لذواتهم ودوافع أخرى ذاتية ترتبط بالفاعل بعيدا

عن ضغوطات البنى وإملاءاتها. وبالتالي جمع بين ما هو ماكروmacro ميكرو micro -سوسيولوجي. ومن هذه الزاوية المعرفية المستجدة لم يعد الفاعل خاضعا خضوعا تاما إلى إكراهية وضغوطات النسق le système وقابعا تحت رحمة آليات الهيمنة وإعادة الانتاج. وفي المقابل ليس كما صورته التفاعلية الرمزية له من الامكانات ما يؤدي حتّى إلى فصله عن انتمائه داخل النسق الاجتماعي عبر الفعل الاستراتيجي، العقلاني والحسابي. لذلك وجب الاعتماد براديغم يتجاوز السوسيولوجيا الكلاسيكية التي تبني المجتمع على اسس النسق والتكامل والوحدة. وتهمش الفاعل في مسلسل تعاقب أنماط الانتاج المضبوطة تاريخيا. وكذلك تجاوز ما تقوم عليه العديد من براديغمات الفعل الاجتماعي من فردانية تراها قادرة على كسر جميع البنيات الاجتماعية وتنتج المجتمع وتتحكم في مساره بل الجمع بينهما عبر فكرة "نسق الفعل"(Touraine)،1984،30.

كما أن دراسة الحركات الاجتماعية (كالحركة السلفية) أحد أهم المنطلقات التي انبنى عليها البراديغم الفعلاني هذه الحركات الاجتماعية لا تختزل الصراع في مجموعة من الطبقات والحقول التي تجمع بين فاعليها مصلحة طبقية لأنّ "الطبقة الاجتماعية قد فقدت قدرتها على الشرح والتعبئة ("الان توران، 2011، 52).

قراءة في بعض الدراسات السابقة:

يعد كتاب إبراهيم الحيدري أحد أهم المؤلفات العربية التي تناولت بالتحليل ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالعنف. ومن نقاط قوة هذا الكتاب أنه تعرض لجملة من الأسباب التي تقف وراء الظاهرة الإرهابية لاسيما وأنه سبق منذ البداية أن طرح سؤال لماذا يفجر الإرهابي نفسه وهو منتش فرحا؟ ولكن قبل أن يقف إبراهيم الحيدري على تعريف الإرهاب و جملة العوامل التي تقف وراءه اعتمد تسلسلا منهجيا منظما، حيث انطلق في البداية من تبيان وتعداد أشكال العنف إذ عرفه على أنه "الاستخدام غير المشروع للقوة المادية بغية إلحاق الأذى بالأشخاص والجماعات و تدمير الممتلكات ويتضمن ذلك أساليب العقاب والاغتصاب والاعتداءات المختلفة والتدخل في حريات الآخرين " (ابراهيم الحيدري، 2015، 19) وأضاف أن" العنف خرق وتعد (ابراهيم الحيدري، 2015، 20)" واستنادا إلى هذا التعريف عدد الكاتب أشكال العنف والتي من بينها العنف المؤسس والعنف الرمزي والعنف المقدس. وانطلاقا من المعطيات السابق ذكرها حاول إبراهيم الحيدري صوغ مفهوم سوسيولوجي علمي للإرهاب إذ هو في البداية "شكل من أشكال العنف". وما نستخلصه في هذا الجزء أن إبراهيم الحيدري حاول الابتعاد عن الينبغيات الفكرية والأحكام المسبقة والإيديولوجيات لاسيما وأن العديد من الباحثين يحللون الظاهرة من زاوية أنها انحراف معياري أو deviation يبررون هذه الأعمال ويربطونها بالإسلام.

كما تطرق إبراهيم الحيدري إلى جملة من الأسباب التي يراها متسببة في الإرهاب وهي أسباب مباشرة

وأخرى غير مباشرة. أما الأولى فتشمل الأسباب والعوامل السياسية والعرقية كما هو الشأن في العراق الذي تتجاذبه ثنائية عرقية ساهمت في تعزيز الإرهاب داخله وهم السنة والشيعة أما الأسباب الغير مباشرة فهي الأسباب الاجتماعية بما تعنيه من رساميل اجتماعية كالشغل ومعدل الدخل والاقتصادية كعدم امتلاك الثروة ووسائل الإنتاج والثقافية بما تعنيه من ضعف رأسمال ثقافي وخاصة ضعف المستوى التعليمي للشباب العربي. أما الدراسة الثانية فهي كتاب محمد ابو رمان انا سلفي بحث في الهوية الواقعية والمتخيلة للسلفيين(محمد أبو رمان، 2014) وهي دراسة شملت عينة من المجتمع الأردني تطرق فيها إلى معاش التيار السلفي معتمدا براديغم التفاعلية الرمزية وتقنية المقابلة كأداة لجمع البيانات وتوصل إلى جملة من النتائج من أهمها:

- أن الانتماء للحركة السلفية هو نتيجة لحالة من التشتت والانفصام التي يحاول عبرها التحايل على غربته الاجتماعية وأن الانتماء للجماعة السلفية يخفف من وطأة هذا الانفصام.
- الحركة السلفية هي نتاج لجملة من التحولات الموضوعية السياسية والاجتماعية والعسكرية والنفسية.
- الحركة السلفية ليست بالكتلة الصماء المتشابهة في سماتها بل هي عبارة على جمع من الفاعلين يتأثرون بعلاقاتهم الاجتماعية وفسر هذا الاختلاف بنتائج مقابلاته التي وجد فيها إجابات متفاوتة و متقابلة أحيانا أخرى.
- الحركة السلفية هي عبارة عن وعي هويتي تشكل بعد الهزائم المختلفة التي لحقت بالعالم العربي
- الهوية السلفية هي هوية دفاعية تتأسس على منطق الدفاع عن الذات وهي هوية متجهة من الداخل تبحث عن النقاء والطهورية ومتقوقعة وهذا التقوقع يختلف بين الحركات السلفية المختلفة.

غير أن ذلك لايمنع من وجود بعض النقائص وهي كالآتي:

- شبه انفصال بين البراديغم الذي اعتمده وهو التفاعلية الرمزية وعمله الميداني.
- التركيز على ظاهر الأقوال دون التعمق فيها وتحليلها سوسيولوجيا وفي بعض العناصر هنالك سرد متسلسل لها.
- التركيز على العوامل الموضوعية التي تحرك الحركة السلفية كالعوامل السياسية والفكرية.

دور الإقصاء الاجتماعي في تنامي انخراط الشباب التونسي في الحركة السلفية:

يدخل الاقصاء الاجتماعي في الأسباب الموضوعية لأنه نتاج للبنية وخارج عن إرادة الأفراد ويسمى أيضا الاستبعاد الاجتماعي "وهو نقيض الاندماج أو الاستيعاب، موضوع حيوي وكاشف لطبيعة البنية المجتمعية في أي مجتمع، فالاستبعاد ليس أمرا شخصيا، ولا راجع إلى تدنّي القدرات الفردية فقط بقدر ماهو حصاد بنية اجتماعية معيّنة ورؤى محدّدة ومؤشر على أداء هذه البنية لوظائفها" وأمام تعدد أبعاد الإقصاء الاجتماعي

ومجالاته فإننا سنقتصر على متغيّرات العمل ومتغيّر الدّخل الشهري للشاب السلفي.

هشاشة في العمل ودخل شهري متردّي:

الجدول رقم 1: الإقصاء الاجتماعي من خلال متغير العمل

المهنة	التكرارات	النسبة المئوية
موظّف	8	0،8
طالب أو تلميذ	8	0،8
عمل أخر ثابت	22	0،22
عمل آخر مؤقت ومتغيّر	44	0،44
بدون عمل	18	0،18
المجموع	100	0،100

نلاحظ من الجدول السابق أنّ ما يقارب 44 بالمائة من الشباب السلفي يمتهن مهنا هشّة جعلتهم يعيشون على هامش المجتمع وهو ما يزيد من نقمتهم على الدولة ومؤسّساتها. هاهنا تحصل القطيعة بين النظام والفاعلين الذين تدبروا أمورهم بأنفسهم. ولا نختلف عن جيمس سكوت الذي يقول "أن الفرد الذي يشعر أنه قد أهين، قد ينمي في داخله استيهامات شخصية تتعلق بالثأر والمجابهة، ولكن حين تكون الإهانة مجرد تنويع على الإهانات التي توجه منهجيا إلى عرق بأكمله وإلى شريحة من الناس، فإن الاستيهامات عند ذلك تصبح نتاج ثقافة جماعية ومهما كان الشكل الذي تتخذه – سخرية تلعب خارج المسرح، أحلام بالثأر العنيف، رؤى قديمة تتحدث عن عالم ينقلب رأسا على عقب – فإن هذا الخطاب المستتر جماعيا، يكون أساسيا من أجل الوصول إلى رؤية ديناميكية لمسالة علاقات القوى"(جيمس سكوت، 22). وتتزامن أزمة العمل مع ضعف الدخل الشهري حيث أن أكثر من نصف العينة لا يتجاوز دخلهم الشهري 500 دينار.

الجدول رقم 2: الاقصاء الاجتماعي من خلال متغير الدخل الشهري

الدخل الشهري	التكرارات	النسبة المائوية
أقل من 500 دينار	53	0،53
بين 500 و 1000دينار	42	0،42
فوق 1000 دينار	5	0،5
المجموع	100	0،100

كلّ هذه العوامل تجعلنا نصل إلى مرحلة تفكك العلاقة désarticulation بين الدولة والشباب وفي هذه المرحلة يسعى الشاب إلى إيجاد حلول للمأزومية الاجتماعية التي يعيشها بمعزل عن الدولة. وبالتالي "حشد

الطاقات وتعزيز الضغوط الرامية إلى التغيير الاجتماعي " (أنتوني غدنز، 2006). كما يتجلى الإقصاء في ضعف الدخل الشهري حيث أن الدخل لا يتجاوز 500 دينار لدى 53 بالمائة من عينتنا.

ومن هنا نطرح التساؤل التالي كيف يهتدي الشاب إلى بناء طريق موصلة إلى الاعتراف تأخذ بعين الاعتبار التشكل الهويّاتي؟ لا مراء في أنّ ما يواجهه الشباب من مآزق في هذا المناخ الموتور والمشحون بالإقصاء يحتاج إلى اجتراح سياسات ناجعة لتدبير الهويّات وإدارة الاختلاف وترسيخ ثقافة الاعتراف المتبادل. في هذا السياق أضحى الاعتراف مفهوماً محورياً لفهم المجريات، بل غدا مفهوماً نضالياً وسياسياً لا غنى عنه لدى الشباب السلفي لتأسيس بديل أكثر عدلاً وإنصافاً.

الشباب السلفي ومسار البحث عن الاعتراف:

لعله من نافلة القول التأكيد أنّ مسار الاعتراف لا ينفصل عن سؤال الذات، فالجميع يتطلع إلى أن تحظى ذاتيته بالاعتزاز، لأنّ الذات لا تتميز انطلاقاً من انفصالها عن الآخر وإنما عبر العلاقة معه، وبعبارة إجمالية فإنّ الاعتراف يتصل بتجارب الجور وما تحمله من مشاعر الإذلال والهوان، ونظرا إلى الوضعية الاجتماعية الهشة التي يعيشها الشباب البنعوني فإنه سيبحث عن بديل يعيد الاعتبار لكرامته المفقودة وذاتيته المأزومة. ها هنا أضحت الحركة السلفية ملجأ يوفر للشاب الاعتراف ويمكنه من تعويض ما عجزت عنه الدولة والمجتمع إذ تقدم الحركة السلفية رؤى وتصورات تشحن الشاب بآمال جديدة وتجعله في أعلى السلم الاجتماعي من خلال عبارات الفرقة الناجية وأنصار الشريعة أو فرقة التوحيد أو فرسان الأمة ليدرك الشاب أنه من الفرقة المنصورة التي ستعيد مجد الأمة.

ليخرج من دائرة الضعف إلى دائرة القوة فالمركزية الاجتماعية التي افتقدها الشاب نتيجة تهاوي فكرة الدولة الراعية état providence التي تأخذ على عاتقها التشغيل وتوفير مقتضيات العيش الكريم واستعادتها مجددا بل وأكثر ليشعر أحيانا بالعليّة الاجتماعية وبهذا المعنى تكون الحركة السلفية ليست فقط " مصدرا للفخر والبهجة بل أيضا للقوة والثقة" (أمارتيا صن، 2008، 17) يقول ح. ص 24 سنة" السلفية هي الفرقة الوحيدة التي ترفع راية لا إله إلا الله وتنصر دين الله وكان الرسول ﷺ قد تنبأ بهذا الأمر وقال ستنقسم أمتي إلى ثلاث وسبعين فرقة كلها في النار عدا فرقة الكتاب والسنة".

هذا وتنطلق الحركة السلفية من فكرة أفول الديني وتراجع الأنظمة القيمية بالمجتمع. وبالنتيجة إلى ذلك تظهر الحركة السلفية لتقدم نفسها كبديل سياسي واجتماعي عبر استغلال الإحباطات والأزمات التي يعيشها الشاب فتسعى قدر الإمكان إلى تعميق التوترات بينه وبين الدولة التي عجزت عن حل مشكلاته ليكون

البديل هو العودة إلى الدين والالتزام بمنهج السلف الصالح إلى حد يجعل الشاب مهووسا بفكرة نصرة شرع الله وإن عبر الجهاد وهذه الأحلام لا تجد حركة اجتماعية تتبنى نفس الفكر الهويتي إلا عبر الانتظام حول الحركة السلفية التي تتفنن بدورها في تصوير الواقع بنظرة سوداوية سواء عبر الخيم الدعوية أو المحاضرات أو الاجتماعات الشعبية في الأماكن العامة كالمعاهد وأمام المساجد أو توزيع المناشير وهي في الغالب مناشير محملة بآيات و أحاديث نبوية يقصد بها تبرير الفكر السلفي كأهمية الجهاد، أو مفهوم الطاغوت و أنواعه أو أهمية الصلاة في المسجد أو تبرير معاداتهم لمن يسمونهم أعداء الإسلام و أنصار الديمقراطية الغربية. وتصحب جل اللقاءات الشعبية أناشيد دينية مخصوصة هدفها التأثير في المستمع و تمرير رسالة خفية إليه. ليشعر بالندم و التقصير و عادة يكون مضمون هذه الأناشيد " الدعوة للجهاد" أو " نصرة الأمة و الإسلام " أو " التأسف على حال المجتمع الإسلامي و الأمة " أو "التنديد بممارسات اليهود و النصارى ". اما المخاطب فيتفنن في إلقاء خطابه بالصراخ حينا و النواح حينا آخر ليفسر أهمية الجهاد و الأوضاع العقائدية لدى الشباب والمجتمع، و الفساد و الانحراف المتفشي لدى الناشئة وفي الآن ذاته يحاول مخاطبة عواطف الشباب السلفي كوصفهم بأسود الأمة وشباب الإسلام. فهو خطاب مخصوص، هدفه التأثير في المستمعين و منهم الشباب لكسب تأييدهم و ضمان انخراطهم في الحركة السلفية.

كل هذه الأساليب التعبوية تشحن الشاب بطاقة معنوية تجعله يفتخر بالجماعة التي ينتمي إليها ويردّد باعتزاز عبارة القادة الجهاديين ومنها ما يردده بعض الشباب السلفي بسيدي علي بن عون عن الخطيب الإدريسي كقولة إن الإسلام إذا حاربوه اشتد وإذا تركوه امتد.... وعندما يجمعك الحديث مع أحد شباب السلفية الجهادية، ويدور النقاش حول ممارسات الجهاديين في سوريا، تجده يشير إلى انسجام ما يجري مع ما ورد من أحاديث الملاحم والفتن وعلامات آخر الزمان، وكأن قيام الساعة بات قاب قوسين أو أدنى، ومع أجواء الإثارة والفضول، التي تمنحها مثل هذه الأحاديث، يتفنن التيار السلفي في تكييفها مع الواقع المعيش وأزماته، وكأنها هي المقدمات التي تحمل بشائر النصر وإرهاصات التمكين. مبشرين أياهم بقرب عودة دولة الخلافة.

وضمن توجه قريب من هذا التصور يرى الفيلسوف الألماني أكسال هناث أنّ منطق المصلحة والمنفعة وحده لا يكفي لفهم الصراعات والنزاعات الاجتماعية، وإنما يجب تعزيزه بنموذج أخلاقي قائم على الاعتراف. وهذا يعني أنّ الأفراد والجماعات تتنازع و تتصارع ليس فقط على أساس المصلحة و المنفعة، وإنما على أسس أخلاقية أخرى، ومنها بوجه خاص ما يتصل بالتجارب الأخلاقية الخاصة بالمهانة والاحتقار والإذلال، أو تجارب الظلم. وأن ممارسات الإكراه والإذلال يمكن أن تصل إلى حد الإقصاء والإبعاد والحرمان من الحقوق، ويمكن أن تتحول إلى بواعث وأسباب لصراع الأفراد والجماعات من أجل حقوقهم، ومن أجل تشكيل هوية إيجابية حول أنفسهم، ومن أجل أن يحصلوا على الاحترام والتقدير اللائقين والمناسبين من قبل الآخرين. حينها يمكن

فهم العنف الذي تمارسه بعض جماعات الشباب السلفي بأنه شكل نضالي للحصول على الاعتراف غير أنه نضال مشرعن تبرره النصوص الدينية التي يبرع الشباب السلفي في تكييفه مع الواقع المعاش.

الحركة السلفية كمصعد اجتماعي:

تسعى الحركة السلفية إلى بناء واقع جديد وفق نموذج نظري جاهز شامل لمختلف جوانب الحياة اجتماعيا وسياسيا وثقافيا واقتصاديا ولتحقيق هذا الهدف باتت الحاجة ملحة إلى تبرير تصوراتها وحشد الطاقات الشبابية وراء هذا المشروع الطامح إلى التغيير الشامل le changement collective. لذلك تسعى إلى تعميق القطيعة بين الشاب وواقعه المعاش عبر التفنن في تصوير الواقع في صورة سوداوية تجعل الشاب ينظر إلى جميع الأمور على أنها دونية ومخالفة للشرع وهو ما تبيناه في قول الشاب م. ص 23 سنة "الحياة دار فناء لا يوجد شيء يعجب أو يفرح ". على أن البديل الذي تقدمه الحركة السلفية هو الذي يؤسس لواقع مثالي ملتزم بالضوابط الشرعية يمكّن الشاب من تجاوز جميع المشكلات التي تواجهه فور تأسيس دولة الخلافة التي ستحقق العدل وتقضي على الظلم. ها هنا تترسخ لدى الشاب فكرة سوداوية الواقع وتنطوي هذه السوداوية والتشاؤمية تحت جملة شعارات كبرى وهي الظلم، الطغيان، الفساد الأخلاقي، مخالفة تعاليم الشريعة. وعندما تترسخ في ذهن الشاب هذه الأفكار تحاول الحركة السلفية استثمار هذه الطاقات الشبابية لتحقيق الحراك والتغيير الاجتماعيين وبذلك يتحمل الشاب مسؤوليته باعتباره طرفا فاعلا في التغيير سواء عبر الجهاد أو نشر الدعوة ليتقبل الفاعلون هذه الأفكار ويساهموا بدورهم في التغيير وهو ما يسمى بالحشد الشعبي.

إعادة تكييف reorientation النصّ الديني كآلية من آليات تجاوز الإقصاء:

يسعى الشاب إلى تجاوز الإقصاء بكل السبل المتاحة، لذلك تعمل الحركة السلفية على إعادة تكييف reorientation للنص الديني ليستجيب لمتطلبات الشباب ويحقق لهم الراحة النفسية. وأمام مشكلاته المأزومة و سعيه إلى التغيير السريع وتشخيصه للوضع يتبيّن للشاب أنه لا سبيل إلى التغيير الآني والسريع لمشكلاته نتيجة الأزمات التي تعيشها الدولة ما يجعله سيميل إلى اختيار الطرف الذي يتبنى التغيير الجذري ويزلزل جميع البنى الاجتماعية والسياسية التي حالت دونه وتحقيق أهم حاجياته المادية والاجتماعية عبر العنف المقدّس الذي يجد مبرّراته دوماً في المقدّس ذاته إلى حد يكون فيه العنف استجابة لأمر سماوي، وهو ما تحرص الحركات الجهادية على إظهاره في نسق متكامل سواء النص القرآني أو الحديث النبوي أو الأحكام الفقهية أو النصوص التاريخية وكتب السيرة والمغازي. وهو ما يفسر تصلب العديد من الشباب في الدفاع عن الجهاد والمجاهدين بأقوال مختلفة منها أنصار الدين والفرقة المنصورة و التنامي المطرد لإعداد الشباب في

جهات القتال. يتبين لنا مما سبق أنّ المقدّس الديني عند الحركات الجهادية على وجه الخصوص لا ينفصل عن العنف، بل يمكن القول إنّ ثمّة تلازماً بين المقدّس الديني والعنف. هذا التلازم امتداد للوليمة الطوطمية، التي كانت تقام بهدف تمتين صلة الجماعة بطوطمها عبر قتل الطوطم والتهامه، بحيث يستمرّ وجوده في كلّ عضو من أعضائها، إلى كلّ أشكال العنف المقدّس الماديّة والرمزيّة الراهنة، ثمة منطق وأحد يحكم تجربة المقدّس: الاعتقاد المشترك بين الجماعة أنّ دينهم هو الدين الحقّ، وكلّ من خالفهم في عقيدتهم هو ضال ومخطئ أو كافر أو مرتدّ Relaps ويجب إخضاعه أو إكراهه على اعتناق الدين الحق.

الاقناع كإستراتيجية منظمّة للتأثير في الشباب:

الاقناع هو أحد الوسائل الفاعلة التي لاحظناها في عملنا الميداني بغية التأثير في الشباب واستقطابهم "الاقناع هو سلوك إنساني تواصلي يستخدمه الإنسان للتأثير على الآخرين لتحقيق ما يريده منهم. فيختار من الأساليب والوسائل التي تمكنه من إحداث هذا التغيير. وبهذه الصورة يعد الاقناع اتصال أي فن من فنون التواصل " وبما أن الاقناع فن تواصلي فإننا بحاجة إلى فهم العملية التواصلية بين الحركة السلفية والشاب وذلك عبر توظيف المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها سوسيولوجيا الاتصال "Communication". ومن عناصر الاقناع:

المرسل: وهو الشخص الذي يلقي الخطابات في التجمعات الشعبية بالشوارع أو الخيمات الدعوية ويحظى بتقدير واسع داخل الحركة السلفية. ويستمد شرعيته الخطابية من مدى قربه من أحد مشائخ الحركة السلفية ومدى اكتسابه للعلم الشرعي إذ يلقب على سبيل المثال ب "تلميذ الخطيب الإدريسي". وعادة ما يكون متمكنا من فن الخطابة وهي بمثابة خلفية لنجاح التواصل الاقناعي.

الرّسالة: ويكون مضمونها الدعوة إلى نصرة الدين والتأسف على حال الأمة مما لحق بها من مظاهر مهانة نتيجة انتشار البدع وتقليد الغرب أو كذلك دعوة الجمهور إلى الالتزام بتعاليم الدين وفق منظور الحركة لسلفية وتعديد الانحرافات التي انزلق فيها المجتمع مثل الشرك وزيارة الأضرحة وكذلك موالاة الدولة التي يعتبرونها كافرة وتسمى هذه الثنائية "شرك القبور وشرك القصور". وبعد تعداد هذه الرسائل كلا أو بعضا ينتقل الخطيب إلى ذكر أساليب التغيير عبر تبيانه أهمية الجهاد ودوره في نصرة الدين وإحداث الحراك والتغيير.

المتلقي: جلّ المتلقين للرسالة من فئة الشباب، يتابع هؤلاء بشغف كلام الخطيب ويتحمسون له.

أثر الرسالة: عندما يستقبل الشاب الرسالة ويفهمها يشعر بتأنيب ذاتي إذ يرى نفسه مخالفا لدين الله

وغارقا في المعاصي. ما يجعله يؤول كلّ مشكلاته على أنها عقاب رباني جعله في أسفل الهرم الاجتماعي.

ردّة فعل المتلقي: تكتسي هذه المرحلة أهميّة بالغة لأنها بواسطتها يمكن معرفة مدى تأثير الرسالة على المتلقي. وفي صورة نجاح الخطيب في إرسال رسالته تصدر عن الشباب هتافات وتكبير متتالي. وكأن بالشاب يريد أن يقول ها نحن هنا موجودون وقادرون على التغيير وتجاوز الاقصاء الاجتماعي.

محركات الاقناع: يحتاج الاقناع إلى جملة من الآليات ليكون فاعلا ومؤثرا في المتلقي (الشباب السلفي) لذلك عرفه الفيلسوف اليوناني أرسطو على أنه " استخدام جميع الوسائل الممكنة في التأثير" (راكان عبد الكريم حبيب، 24) ومن محركات الاقناع التي تعتمدها الحركة السلفية:

الدّين: يعد الدين أحد أهم ميكانيزمات الاقناع لذلك يعمل الخطيب على اختيار الآيات والأحاديث الدينية التي تحمل الشبيبة على القبول والحراك Mobilization. وللدين دور هام في شحذ همم الشباب للدفاع عن الأوطان والعقيدة السلفية. لاسيما وأن الدين أحد المرجعيات التي يستنبط منها الكثير من الفاعلين نماذج مثالية يقيسون بها أفعالهم وبذلك فإن "القناعات الإيمانية متوفرة- أصلا-لدى الفرد، لا يحتاج المرسل خلالها إلى تأسيس إيمانات وقناعات جديدة. بل يستغلها بالنداءات الدينية وما تحمله من محفزات وإرشادات وتوجيهات " (راكان عبد الكريم حبيب، 85). يعني أن الاقناع الذي يوظفه خطباء الحركة السلفية يستغل هذه القناعات الدينية الراسخة لدى الفاعلين عبر مؤسّسات التنشئة الاجتماعية كالعائلة والمسجد.. عبر فبركتها وتعديلها لتتناسب مع أهدافهم التي تختلف عن قناعات الآباء والأجداد. ويوظف الدين من خلال ثنائية الترغيب والترهيب. أي الترغيب بما هو تحفيز للشاب بجزاء اتباع الحركة السلفية بماهي فرقة ناجية ومنصورة ومآلها الجنة. ويكون الترهيب عبر الاتيان على مواضيع تجعل الشباب يشعرون بنوع من الخوف من العقاب الذي سيلقاهم إذا ما واصلوا اتباع مجتمع تائه في الضلالات أو طاعة دولة كافرة. ومن موضوعات الترهيب "عذاب القبر و"علامات قيام الساعة" و"العقاب الذي لقاه الظالمون من قبل "

الصوت والجسد: يساهم الصوت في الإقناع فالخطيب من الحركة السلفية يتفنن في تغيير نبرات صوته ويتوقف بين الجملة والأخرى ما يهيأ الجمهور للانتقال من معنى إلى آخر. أما الرفع في الصوت فيدل على أنه يناقش موضوعا مهما كتحفيز الشباب على الجهاد أو تعزيز نقمتهم على مجتمعهم. أما خفض الصوت فهدف إلى جعل الشباب يتأمل ويفهم الفكرة بسلاسة. ويتعمد الخطيب إطالة بعض الكلمات وهي الكلمات المفاتيح التي ينبني عليها الفكر السلفي مثل الأمة، الجهاد، الخلافة... وتوازيا مع إيقاعات الصوت ونبراته يحاول الخطيب نقل مشاعره عبر البكاء أو الضحك بسخرية أو الابتسامة وذلك بغية التأثير في المستمعين وشد انتباههم. أمّا حركات الجسد وهي حركات ينقل بواسطتها المرسل آراء وأفكار تتجاوز معناها الظاهري فحركات

اليد المضمومة التي يستخدمها الخطباء بكثرة تبرز القوة والصرامة والحزم. وما يعزز قدرتهم على الاقناع الانسجام الكلي لحركات الجسم مع نبرة الصوت. وهذه الحركات تساهم في تعزيز ثقة الشباب في الخطيب وتدل على قوة شخصيته ومعرفته الواسعة بالدين.

التصفية بالمقارنة: تهدف التصفية بالمقارنة إخراج ممارسات المخالفين على أنها في قمة الانحطاط عبر مقارنتها بنماذج أخرى ومن ذلك مقارنة الفاعلين الذين يقومون بزيارة الأضرحة على أنهم يتبعون طقوس شبيهة بطقوس الجاهلية إذ كانوا يعبدون الأصنام ويقدسونها. تسمى هذه التصفية بالمزايدة المحاكاتية" على حدّ تعبير محمد الخراط وهو "أسلوب في الرفع من التزام الذات بالخط المستقيم، والحطّ من قيمة التزام الخصم" (المنصف وناس، 2014، 277).

الاستنتاجات:

نستنتج مما توصلنا إليه في عملنا الميداني أن الإقصاء الاجتماعي مسؤول رئيس على تنامي أعداد الشباب السلفي ذلك أن الاوضاع الاجتماعية المأزومة التي يعيشها الشاب في سيدي علي بن عون والشاب التونسي عموما تجعله يبحث عن بديل يوفر له ما عجزت عنه الدولة ومؤسّساتها من مدخول ورأسمال رمزي يعلي من مكانته في الهرم الاجتماعي باعتباره ينتمي إلى الفرقة الناجية.

يبحث الشاب من وراء انخراطه في الحركة السلفية عن الاعتراف وتجاوز الوضعية الهامشية التي يعيشها. تعتبر الدولة وسياساتها أحد العوامل المساهمة في تنامي الشباب المتسلّف لاسيما بتهميشها للشباب ووضعه خارجة دائرة التبادل المعياري وينتج عن ذلك شعور بالضغينة والغبن مايجعله يتحمس للحركة السلفية ويدافع بضراوة عن مبادئه والثأر لوضعه الهشّ.

خاتمة:

تعتبر الحركة السلفية حركة اجتماعية تولدت نتاجا لتفاعلات فاعلين لهم مقاصدهم وغاياتهم وهويتهم الخاصة التي تحقق لهم التمايز عن بقية الفعلين الاجتماعيين. ويعتبر الشباب من بين أهم الفاعلين في الحركة السلفية. والحال تلك علينا أن نبحث عن المعنى وفي المعنى. فشبيبة ضاقت بها السبل ستلجأ للحاضنة السلفية " لتعيد الاعتبار لذات "محبطة" وفاقدة للأمل. فتكون بذلك الحركة السلفية الحل الأمثل لتجاوز ضغوطات الواقع المعيش. وتجاوز الإقصاء و تهميش" الدولة كافرة" التي يحكمها "الطاغوت". فاللجوء إلى الحركة السلفية يبعث في نفوسهم ولو قليلا من الأمل من خلال مفاهيم ومسميات تجعلهم يشعرون بالارتقاء في مكانتهم الاجتماعية والرمزية من منطلق ديني مثل "الفرقة الناجية والمنصورة" وأنصار الإسلام "وغيرها. وكرد

فعل على الإقصاء والتهميش يدخل هؤلاء الفاعلون في صراع مع مؤسّسات الدولة والمجتمع تحت "غطاء الدين لإضفاء مشروعية على أفعالهم وممارساتهم. حتّى أن الديني يفبرك في الكثير من الأحيان ليستجيب لمتطلبات وحاجيات الشباب السلفي. ومن هذا المنطلق يدخل الشاب السلفي في علاقة صراعية مع الآخر المختلف الذي يمثل عائقا أمام أهدافهم وغاياتهم. فيكون الدين "الحل الأمثل" لإقصائه عبر وصمه "بالكافر" أو "المرتد" أو عدو "الإسلام".. هنا تترسخ عقيدة إما الأنا أو الآخر في "المخيال السلفي".

قائمة المراجع:

1. إبراهيم الحيدري(2015). سوسيولوجيا العنف والإرهاب: بيروت: دار الساقي.
2. أبو بكر ناجي (2004).ادارة التوحش: أخطر مرحلة ستمر بها الأمة: الكويت: مركز الدراسات والبحوث الاسلامية.
3. ألان توران(2011).براديغما جديدة لفهم عالم اليوم. ترجمة جورج سليمان: لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.
4. أنتوني غدنز(2006).مقدمة في علم الاجتماع. ترجمة أحمد زايد وآخرون: القاهرة: مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية.
5. جون هيلز وجوليان لوغران ودافيد بياشو (2007). الاستبعاد الاجتماعي محاولة للفهم. ترجمة محمد الجوهري: الكويت: عالم المعرفة.
6. جيمس سكوت (2015).المقاومة بالحيلة: كيف يهمس المحكوم من وراء الحاكم.ترجمة ابراهيم العريس وميخائيل خوري: بيروت: دار الساقي.
7. راكان عبد الكريم حبيب (2012).هندسة الاقناع في الاتصال الانساني: السعودية: مكتبة دار جدة.
8. محمد أبورمان(2014). أنا سلفي: بحث في الهوية الواقعية والمتخيلة لدى السلفيين: عمان: مؤسسة فريديريتش أيبرت.
9. المنصف ونّاس(2014).الشخصية التونسية: محاولة لفهم الشخصية العربية: تونس: الدار المتوسطية للنشر.
10. Alain Touraine (1984).le retour de l'acteur paris: Librairie Arthème Fayard.
11. Jean – François René(1993). sociologie et société: paris: vol 25 n1.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

الأسطورة والفكر الديني: أيّ علاقة؟

حليمة خلوات - جامعة الجزائر
hkhelouat@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2016/12/13 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

إن الحديث عن أسطورة كرمز إنساني خالد يبعث إلى التساؤل عن مواضيع عديدة لها علاقة بهذا الإرث الحضاري الذي لازال يمارس سلطة على الوعي الجمعي بشكل مباشر أو غير مباشر، أولها علاقة الأسطورة بالدين وتحديد وظائفها التي لم تكتف بتأديتها على مستوى الإيمان وإنما تعدتها إلى مستويات الحياة الاجتماعية، حتّى أصبحت موضوعا مقدسا يتجاوز حدود خرافة وحكاية، وطرح موضوع الأسطورة في الفكر العربي في حضور الدين الإسلامي، أمر يستدعي الحديث عن جانبين أولا المفهوم الذي أخذته الأسطورة في الأوساط العربية ثم الأسباب والخلفيات التي أدت إلى تضعيف الاهتمام بها كموضوع للدراسة، ثانيا مزاحمة الأسطورة للنصوص المقدسة وأثرها في تشكيل الثقافة الدينية للجماعات الإنسانية على مستوى السلوك والوعي.

الكلمات المفتاحية: الأسطورة، الدين، الوعي، الخرافة

Résumé:

Parler du mythe de l'homme légendaire, nous force à s'interroger sur des sujets multiples ayant des relations liés à cet héritage culturel qui exerce encore, directement ou indirectement, un pouvoir sur la conscience collective.

En premier lieu la relation entre la légende et la religion en précisant les fonctions de cette

relation, ces dernières ne se sont pas limitées à l'entériner au niveau de la foi mais l'ont dépassé pour affecter la vie sociale et devenir un sujet sacré surpassant la fable et le conte.

Aborder le sujet du mythe dans la pensée arabe en présence de la religion musulmane, nécessite d'aborder deux aspects. ; le premier c'est le concept qu'a pris la légende dans le milieu arabe puis les causes et les desseins qui ont conduit à ce qu'en se désintéresse en tant que sujet d'étude. Le deuxième c'est le fait que la légende a rivalisé avec les textes sacrés et a influencé l'élaboration de la culture religieuse chez les groupes humains dans leur comportement ainsi que leur conscience.

les mots clés: mythe. Religion. Conscience. Fable.

مقدمة:

لقد تنوّعت نظرة الإنسان المعاصر للأسطورة* بتنوع مشاربه الفكرية، وإن التقت هذه الآراء في معالجتها للأسطورة إلى أنها نظام رمزي ينطوي على حقائق تخص الحياة الاجتماعية والنفسية والثقافية لإنسان العصور القديمة، وهذا ما أهلها لأن تكون موضوعا للبحث من طرف العلوم الإنسانية التي حاولت أن تفتح مغاليق هذه النصوص من خلال تفكيك رموزها، خاصة وأن كلود ليفي ستراوس(Claude Lévi Strauss (2009-1908)اعتبر أن الأسطورة" مثل اللغة لها مدلول ثقافي وحضاري يمكنها من تفسير مجموع القيم الأخلاقية والمعارف والقواعد (الزواج،...) وأنماط السلوك والمحرمات والمنتجات الفكرية والمنجزات المادية، فالأسطورة وفق هذا التصور لها صلة وطيدة بجميع جوانب حيواتنا" (ليفي ستراوس، ك. دس: 63) لذلك رفضت الدراسات المعاصرة أن تحصر الأسطورة في زاوية الحكايات أو الخرافات " فهي مبحث أنثربولوجي وأدبي على صلة وطيدة بتاريخ الأفكار وبتاريخ الأديان، فهي تمدنا بتفسيرات عديدة لنشأة مؤسّسات المجتمعات البشرية، وهي لا تخلو في تقدير البعض من جوانب تربوية وهي إلى جانب ذلك على صلة بالجوانب السياسية والاجتماعية...للمجموعات البشرية في كلّ عصر ومصر، لأنها ذات قيمة توضيحية وتوثيقية وتأسيسية بالنسبة إلى الوعي الجماعي الخاص بجماعة بشرية التي تسجل في حكايات تأسيسية أولى مشروعا جديدا للعمل التاريخي" (إدريس، م، دس: 02).

بل هناك من يراها: "قصة حقيقة جرت في بداية الأزمنة، وتستخدم كنموذج للسلوكيات البشرية"

(Mircea Eliade.1957: p18) فهي بهذا المعنى تشكل حافظة لجزء كبير من التراث الإنساني يستدعي القراءة، فتتدخل في كافة الميادين، بل إن أرنست كاسيرر Ernst Cassirer (1874-1945) لا يعتبرها فقط حافظة لمجموع القيم والعادات وإنما علاقتها تتعدى لتشمل العلم الوضعي. إذا ما هي علاقة الأسطورة بالدين وإلى أي مدى أثرت الأسطورة في بناء الفكر الديني عند الإنسان العربي المسلم؟

1/علاقة الأسطورة بالدين:

تتميز الديانات السماوية عن الوضعية كون الأولى يفصح فيها الإله عن ذاته وأهدافه وغاياته من خلال الوحي المرسل من طرفه إلى عباده، بينما الثانية يطمح فيها الإنسان إلى البحث عن هذه المقاصد من خلال رحلته بحثية دائبة، سجل التاريخ لنا الكثير من ألوانها، اختلفت باختلاف الشعوب والحضارات، وهذا ما عبر عنه الكاتب اليوناني "كزانتزاكس" في مذكراته: "توقفنا بين خرائب القصر القديم قرب عمود مربع من الجص المصقول على قمته العلامة المقدسة منقوشة: الفأس ذات الحدين، ضم الأب كفيه وحني ركبتيه لحظة ثم حرك شفتيه وكأنه يصلي، استغربت وسألته: ماذا أتصلي؟ فقال طبعا يا صديقي الشاب كلّ شعب وكل عصر يمنحه الله قناعه الخاص به، ولكن وراء الأقنعة كلها في كلّ عصر وفي كلّ عرق يبقى الله هو ذاته، الله الدائم الذي لا يتغير، إن لدينا الصليب شارة مقدسة لنا وأجدادك الأقدمون في كريت كانت لهم الفأس ذات الحدين، لكنني أنحني جانبا هذه الرموز الفانية وأتحسّس الله وراء الصليب ووراء الفأس ذات الحدين أتحسسه وأنحني له احتراما" (السواح، ف. دس: 07).

ممّا يعني أن الأقنعة مهما تغيرت إلا أنها تبقى معبرة عن الإله، الذي تجلت صورته داخل كلّ مجتمع بشكل مختلف يعبر عن مدى تعلق الإنسان بهذه القوة الخفية التي أظهرت له ذاتها في الطبيعة كأول قناع ارتدته أمامه، فأحس بالعجز والخوف وأراد أن يملأ هذا الفراغ من خلال الاستناد إلى ممارسة السحر والشعوذة، لكن الطبيعة لازالت هي الأقوى ولا زال الإنسان هو العاجز فانتقل من مرحلة الدهشة والمحاولة للتغلب عليها إلى القناعة بمسايرتها لذلك " اتجه إلى الدين... فلا بد إذن من وجود قوى خارقة تقف وراء المظاهر المتبدية لهذا العالم، قوى إلهية مفارقة له فعالة فيه، ولا بد أن يكون الكون تبديا ماديا لتلك الطاقات الإلهية ومظهرا لفاعليتها وقواها المستمرة... فظهر الدين وتطوّر بشقيه: الشق الأول اعتقادي يستخدم الأسطورة أداة للمعرفة والكشف والفهم والثاني طقسي يستهدف استرضاء الآلهة والتعبد لها " (السواح، ف. دس: 11). صورة الخوف والعجز مكنت الإنسان من بناء أديان تنتظم فيها العلاقة بينه وبين القوى الغيبية

على مستوى الفهم والسلوك أو المعتقد والعبادة، وأولى التفاسير الاعتقادية لهذه العلائق تجلى في الأسطورة التي لم تكتف بالتعبير عنها فقط وإنما حاولت أن تقدم تفاسير حول أصل العالم وكيف تشكل، بل إنها تعدت حدود التفسير إلى وظائف أخرى في المجتمع.

لذلك نجد "برونوسلاف مالينوفسكي"Bronislaw Malinowski(1884-1942) يضع تعريفا للأسطورة من خلال تحديد وظيفتها في المجتمعات القديمة قائلا: "ليست الأسطورة تفسيرا يراد منه تلبية فضول علمي بل هي حكاية تعيد الحياة إلى حقيقة أصلية، وتستجيب لحاجة دينية عميقة، تطلعات أخلاقية وواجبات، وأوامر على المستوى الاجتماعي بل وحتى متطلبات عملية في الحضارات البدائية تملأ الأسطورة وظيفة لا غنى عنها، تفسر وتبرر وتقنن المعتقدات، تحامي عن المبادئ الأخلاقية وتفرضها، تضمن فعالية الاحتفالات الطقسية وتنتج قواعد عملية لاستعمال الإنسان" (الخطيب، م. دس: 1143) مما يعني أن الأسطورة ليست حكاية ألفها الإنسان من أجل إرضاء رغبته المعرفية أو تساؤلاته الوجودية، وإنما هي حكاية حياة انعكست فيها تفاصيل دينية عميقة وقيم أخلاقية وعملية لمجتمعات كانت ترى في الأسطورة هي المغامرة الأولى للعقل اتجاه العالم الآخر والمجتمع، مغامرة تستحق أن تُعاش بكل معطياتها الوجدانية.

ونجد بعض الكتاب يرون أنها "ليست بحثا عن الأسباب وإنما هي كفالة للدين وضمان، وليست غايتها أن ترضي الفضول بل أن تؤكد الإيمان" (أجينس، أ. 1998: 21) فهي تدعم الإيمان من حيث هي " تعمل على توضيحه وإغنائه وتثبته في صيغة تساعد على حفظه وعلى تداوله بين الأجيال كما أنها تزوده بذلك الجانب الخيالي الذي يربطه إلى العواطف والانفعالات الإنسانية، ويبدو أن المهمة الأساسية للأسطورة هي تزويد فكرة الألوهية بألوان وظلال حية، خصوصا في المعتقدات التي تقوم على تعدد الآلهة" (السواح، ف. 2004: 59) وكأن الأسطورة توسع مفهوم الدين أو مضامينه فتحاول أن تفسر ما وراء القناع فتعطي صورة للإله وملكه وجناته وجحيمه، وعلائقه بخلقه وكونه وتفصل في ذلك.

حتى وإن كان يراها البعض شكلا من أشكال القصص الأدبي الرفيع الذي تحكمه قواعد السرد والحبكة، فهي تعالج المواضيع الكبرى التي تهم الإنسان ومصيره. لذلك كان لها نوع من القدسية حلت محل الدين الأمر الذي جعل لها " سلطة عظيمة على عقول الناس ونفوسهم، إن السطوة التي تمتعت بها الأسطورة في الماضي لا يدانيها سوى سطوة العلم في العصر الحديث"(السواح، ف. 2004: 58) فميزة الأسطورة أن لها هذه السلطة على الجانب الانفعالي في الإنسان بحيث تعمل على الاستحواذ على الفراغ الذي يملأ كيانه " بل أبرز ما يميز الفكر الأسطوري هو ذلك الارتباط الوثيق بالدين، فقد كانت الأسطورة في أبسط أشكالها وأشد

مظاهرها فطرية تتضمن بعض الدوافع التي تعد بمثابة تباشير لمثل دينية عليا، فالأسطورة منذ البدء هي ديانة بدائية ومن هنا تحمل طابع القداسة" (محمود عزيز، ك. 2006: 19)

هذا القول يفتح المجال للحديث عن الأسطورة وما تحمله من معنى ذو دلالة بعيدة عن الفكر الخرافي، مادامت احتلت هذه المكانة في نفوس البشر كدين بدائي له طقوسه وعقائده، لأن الخرافة هي قصة مبالغ في أحداثها أبطالها من الجن والإنس مليئة بالخوارق " ففي حديث نبوي عن عائشة قالت: حدث رسول الله ﷺ نساءه ذات ليلة حديثا، فقالت امرأة يا رسول الله كان الحديث حديث خرافة، فقال أتدرون ما خرافة؟ إن خرافة كان رجلا من عذرة أسرته الجن في الجاهلية فمكث فيهن دهرا طويلا ثم ردوه إلى الإنس، فكان يحدث الناس بما رأى من الأعاجيب فقال الناس: حديث خرافة"(السواح، ف. دس: 20) فالأسطورة تتجاوز الخرافة من حيث الوظائف والخصائص. إلا أن الدين يتجاوز الأسطورة في الكثير من الخصائص ذلك أنها لم تعد تستطع تقديم تفسيرات كافية عن مستجدات الواقع الإنساني، إضافة إلى عنصر آخر تميز به الدين عن الأسطورة التي كانت مجهولة المؤلف"بعيدة تماما عن الفردية، وغير مفروضة فيحق للناس تصديقها أو رفضها والعمل بأشراطها أو بأشراط أخرى، فإن الدين جاء بدوره بفعل ظروف موضوعية لكن دخل فيه الجانب الفردي واللمسة العبقرية للأشخاص بعينهم بعد أن أصبح توجيها مخططا ومبرمجا عن وعي من فئة متميزة في المجتمع في مراحل تطوّره التالية" (القمني، دس. 1999: 28)

فالأسطورة في مراحلها الأولى ابتعدت عن الإلزام وتوقفت على حرية الإنسان في الاعتقاد بها، إلا أن التطوّر الاجتماعي جعلها عرضة للتغير وفق ما يخدم القوى المسيطرة، فأصبحت شبيهة بالدستور الذي يثبت القوانين العملية لمجتمع ما أو عادات تدعم نظام اجتماعي معين لقبيلة أو عشيرة لأن " الأساطير الأولى التي سبقت تقسيم العمل في شكله الحاد والإلزامي، ولازمته في أطواره الأولى لم تكن صنعة طبقية قدر ما كانت استجابة لضرورات موضوعية.

وظهر الدين مع الطور الطبقي وتقسيم العمل والكون إلى عقل وجسد، ومع التفرغ اللازم من العمل اليدوي تمكنت الطبقة المسيطرة من تنمية ثقافتها الدفاعية واستثمار التراث الأسطوري السابق بعد تفريغه من محتواه الموضوعي، وتحويله إلى خدمة الأغراض الجديدة، واحتساب التراث الأسطوري جزءا لا يتجزأ من الثقافة الجديدة المتمثلة في الدين، وتحول الفكر الأسطوري الذي كان جزءا من فاعلية الإنسان في الطبيعة، وجزءا من خلقه وتقدمه، إلى لبنات ضمن البنية الدينية" (القمني، س. 1999: 31). فأصبحت الأسطورة تدعم القوى الفاعلة في المجتمع من خلال ضمها إلى الدين الذي أصبحت جزءا منه، بعدما كانت تشكل المرحلة

الجنينية من مراحل الحياة الإنسانية التي تطوّرت واستدعت أقوى الأنظمة المعرفية للبناء والتأسيس، وهذا يدل على أن الدين لا يستغني عن الأسطورة في تأدية وظائفه الاجتماعية. فعلاقة "الأسطورة بالدين هي علاقة الفرع بالأصل، على أن الفرع نما فغاير الأصل، فاللفظ اليوناني "ثيولوجيا" في معناه الأصلي الاشتقاقي هو القول في الله، لكن معناه تطوّر[مع أفلاطون فأصبح] بمعنى علم الأساطير، بيد أن متون النصوص المقدسة تظل وفية لأصولها الأسطورية، فهي تحتوي على نواة أسطورية، إذ بات من المسلم به عند أغلب الدارسين أن النصوص الدينية- النصوص المقدسة والنصوص الحواف- تحمل في ثناياها رواسب أسطورية أو هي تقوم على بنية أسطورية " (إدريس، م، دس: 4).

2/الأسطورة عند العرب:

إذا كان الإنسان منذ وجوده الأول يسعى إلى معرفة الله بشكل من الأشكال، فإن روجيه غارودي Roger Garaudy (1913-2012) يبين كيف أن الإنسان لا يستطيع أن يستحضر الله إلا من خلال مثل أو استعارة، وهذا الاستحضار كان متجليا في كثير من مراحل التاريخ بطرق مختلفة إما على شكل وثن أو علامات أو أيقونات، بحيث أن "الوثن شيء نزعم أننا نجد الله المقدس فيه، وكأن شيأ متناهيا يمكن أن يحتوي اللامتناهي، أما الأيقونة فليست على العكس سوى علامات ترجعنا إلى نداء يتجاوزها هي ليست سوى رمز له" (غارودي، ر. 1996: 102) بل الإنسان لم يتوقف عند فكرة التجسيد وإنما حاول أن يسطر مواضيع عن هذا الإله، وقد تجسد هذا التسطير للفعل الإلهي في مجموعة من المواضيع التي لازال التاريخ محتفظا بها كأسطورة الخلق والطوفان و...التي تعد كأثر للفكر الإنساني المتجذر في الوعي الذي سيعرف أنماط أخرى من التفكير كالعلم والفلسفة التي لا تؤمن إلا بالمنطق العقلي لتفسير الظواهر الكونية والإنسانية، والأديان السماوية التي ستملأ هذا الفراغ المعرفي اتجاه عالم الغيب، ولكن هل حضور هذه الأنماط الجديدة من التفكير سيزيل الفكر الأسطوري من الوعي الإنساني؟

إن طرح الإنسان الحديث لموضوع الأساطير ووضعها تحت مجهر العلوم الإنسانية والاجتماعية ليس محض الصدفة، وإنما هو نوع من الحفر في بواكير الوعي الإنساني في فترات متقدمة من الزمن للكشف عن خفاياه، إلا أن دراسة التراث العربي شحيحة بالنسبة لهذا الموضوع، بمعنى أنها لم تسلط ضوء البحث على الجانب الأسطوري في الوعي العربي، وإنما اكتفت بتحليل عملية التأثير الحضاري للفكر اليوناني على الفكر الإسلامي من خلال الترجمة، لكن نادرا ما نجدهم يتحدثون عن هجرة الأسطورة أو تراث الشرق الأدنى إلى

العالم الإسلامي، على الرغم من أننا نلحظ أن الواقع العربي مليء بالتفاسير الأسطورية، هل يعني هذا التجنب نوع من الإقرار أن الأسطورة لازالت تزاحم الدين الإسلامي في الوعي العربي الآن؟ أم أن استعصاء الموضوع بحكم قدمه التاريخي يمنع الباحث من الخوض فيه؟ أم أن الاستهانة بالأسطورة كمعنى سلبي- خرافة، قصة طريفة، حكاية-له صلة بغض الطرف عن مثل هذه المغامرة؟

يرى السيد القمني أنه " إذا كان لا بد من الاعتراف بأن لها صلة بالحضارات القديمة في المنطقة فهي صلة قد انبنت أساسا على أساطير كانت عوامل سلب في الحضارة العربية الإسلامية وشكلت دعوة إلى نزعات صوفية وغنوصية ولا معقول، وهو الجانب الذي ينبغي شطبه من تاريخ الفكر العربي الإسلامي" (القمني، س. 1999: 221) وهذا القول يدل أن الاتصال وارد والتأثير الأسطوري متجذر في الوعي العربي الإسلامي" ذلك التراث الذي يملك من القرائن ما يبرهن على أنه كان عامل تواصل دائم في المنطقة الشرق أوسطية " (القمني، س. 1999: 22) وهو الشيء الذي يرى فيه ضرورة الشطب، ولكن الشطب لا يأتي من العدم خاصة وإذا كان الاهتمام منقطع من جانب الباحثين، والذي يفسره السيد القمني بأن هذا الحكم" تأسس على فهم شائع عن الأسطورة كخرافة وتلفيقات بدائية لا أساس لها، ولأن العرب احتسبوها أباطيل ولأن الأديان الشرق أوسطية الكبرى قد اعتبرتها نوعا من العقائد الباطلة، هذا بالطبع مع ما درج من مفاهيم أنتجها معنى المصطلح القرآني عن الأسطورة، واحتسابها من خرافات الأولين" (القمني، س. 1999: 243) والأسطورة أخذت معنيين "معنى متداول ومذموم بحيث أننا عندما نريد أن نسفه شيئا ما نقول عنه أنه أسطورة ومعنى جدي وعلمي للكلمة يشير إلى التراث الأسطوري للشعوب" (جلال العظم، ص. 1970: 245) إلا أن المعنى الشائع في الأوساط العربية هو المعنى المذموم الذي هون من دراسة الأسطورة كموضوع لا يستحق الدراسة مادام هو مجموعة من الخرافات والأباطيل.

وربما يعود أيضا إلى عامل آخر كان له من الأثر على تضعيف الدراسة في هذا الحقل، وهو الوثوق الفكري بتلاشي الأسطورة أمام التحديث العلمي والديني والبعد الزمني لنصوصها " وتصور عدم إمكان التأثير عن بعد، أو إمكان بقاء موروث ذي قيمة مؤثرة في حياة أناس اليوم، هذا ناهيك عن الوهم المستبطن غير المعلن والناشئ عن مفاهيم تراثنا الإسلامي، والذي يصل إلى اقتناع بانقطاع تام لدى شعوب المنطقة مع ماضيها القديم بحيث لم يبق لها غير العروبة والإسلام" (القمني، س. 1999: 24) وهذا القول من شأنه أن يفتح السؤال عما إذا كان الإسلام أحدث قطيعة تامة مع الفكر الأسطوري، بمعنى هل المدة الخاصة بنزول الوحي (23 سنة) كانت كفيلة بتغيير ما سطره الإنسان؟ أو "كيف تحول الحدث التاريخي في صدر الإسلام إلى حدث

أسطوري إبان تواتر الوحي في عهد النبي والزيادة الهائلة والمكثفة في أسطرة الوقائع عند تدوين التراث الإسلامي في سجلات الإخباريين" (القمني، س. 1999: 27) إذا كانت الأسطورة قد أخذت هذا المفهوم في التراث العربي وجاء الإسلام بنص جديد ورؤية للعالم والغيب جديدة فلماذا بقيت الأسطورة مرافقة للدين الإسلامي؟ وهذا لا يتحقق إلا إذا كان العقل العربي في حد ذاته ميالا إلى الأسطورة ومزجها بالواقع والدين.

وإذا كانت الأسطورة " تسجيلا للوعي الإنساني واللاوعي في آن معا وأنها أخذت مسارا تطوّريا بطيئا، استثمرت أثناءه مبدأ لا يزال بحاجة لتفسير لكنه قائم، وهو أن كلّ عنصر من الماضي يفرض نفسه وتأثيره على الجماهير بقدر لا يقاوم ولا يقف أمامه أي اعتراض منطقي" (القمني، س. 1999: 25) فإن هذا التشبث بالقديم ساهم إلى حد ما في استمرار وجودها وتطوّرها على نحو لازال مترسخا في الواقع العربي، الذي عرف الكثير من الأنماط الفكرية في فترة الفتوحات الإسلامية، التي تسربت من خلالها إلى الوعي في أشكال دينية ملائمة للعقيدة الجديدة. بل إن "الدكتور خليل أحمد" يؤكد على وجود هذا التواصل قبل الإسلام قائلا: "ومن أبرز الكواكب التي حظيت بالاحتفالية الأسطورية عند العرب: الزهرة وهي آلهة الجمال والحب التي قدسها بعض العرب في البداية ثم شملت عرب الشمال بأجمعهم هذا وقد أطلق عليها المنجمون اسم السعد الأصغر...وأضفى عليها العرب صفات مجتمعهم القبلي الترفيهية كالطرب واللهو والسرور...كما اعتقدوا أنها تهيج الغريزة الجنسية عند الضجاع بين المتآلفين من شدة الحب" (أحمد خليل، خ. 1980: 82).

فقد انتقلت أسطورة الزهرة إلى شبه الجزيرة العربية ومعها بعض طقوس عبادتها، واستمرت حتّى بعد الإسلام كعقيدة لبست رداء الدين فقد "روى بعض أهل الأخبار أن الله تعالى لما أراد أن يخلق آدم قال للملائكة: " إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك" فلما خلق آدم وأظهرت ذريته في الأرض الفساد قالت الملائكة: يا رب أهؤلاء الذين استخلفتهم في الأرض؟ فأمرهم الله أن يختاروا من أفاضلهم ثلاثة ينزلهم إلى الأرض ليحملوا الناس على الحق، ففعلوا قيل وجاءتهم امرأة فافتتنوا بها حتّى شربوا الخمر وقتلوا النفس وسجدوا لغير الله سبحانه وتعالى، وعلموا المرأة الاسم الذي كانوا يصعدون به إلى السماء فصعدت، حتّى إذا كانت في السماء مسخت كوكبا وهي الزهرة قالوا: وخير الملكان بين عذاب الدنيا وعذاب الآخرة، فاختاروا عذاب الدنيا، فهما معلقان بشعورهما في بئر بأرض بابل، يأتيها السحرة فيتعلمون منها السحر" (عبد المعين خان، م. 1937: 122)

وهذه الرواية لا تكشف لنا عن مدى تأثر العرب بالأساطير الوافدة من تراث الآخر فقط وإنما تعكس لنا طبيعة الفكر الذي ساد المنطقة، بحيث كان شغوفا بفكرة مسخ الإنسان حجرا أو حيوانا أو نباتا مثلما

تصوروا كوكب الزهرة، والصفا والمروة بأنهما كانتا رجلا وامرأة فمسخا حجرين" كذلك قيل أن العربي لم يأكل الضب لأنه كان يظنه شخصا إسرائيليا ثم مسخ فروي الدميري عن مسلم عن أبي سعيد وجابر قال أنّ النبي ﷺ أتى بضب فأبى أن يأكله وقال لا أدري لعله من القرون التي مسخت، وقال الدميري فيما بعد: "أما حديث الضب والفأر فكان ذلك قبل أن يوحى إليه ﷺ" (عبد المعين خان، م. 1937: 49) ولكن حتّى بعد الإسلام استمرت فكرة المسخ في العقائد العربية متجلية عند بعض الفرق الصوفية التي سنتحدث عنها ونبين كيف نسجت أساطير حول الكرامات، وهذه الروايات وغيرها تبين لنا كيف كانت الأسطورة تتخفى في باطن الوعي العربي وتمتزج بعقائده الجديدة، الأمر الذي يؤكد لنا مدى ارتباط الأسطورة بالفكر الديني في الوعي الإنساني، بحيث تولد الفكرة الدينية من رحم مغاير وتتربى في حضن الأسطورة.

كما كان هذا الفكر ميالا إلى التجسيد المادي المحسوس بعيدا عن التجريد، فتصوروا فكرة الخلق بشكل مادي معتبرين الأرض محمولة على عاتق ثور وجعلوا تحته صخرة خضراء في بحر لا ساحل له، كما عللوا فكرة الزلزال بأن "ذا القرنين أتى على جبل قاف فرأى حوله جبالا صغارا فقال له من أنت؟ قال: أنا قاف قال: فأخبرني ما هذه الجبال التي حولك فقال: هي عروقي فإذا أراد الله أن يزلزل أرضا أمرني فحركت عروقا من عروقي فتزلزلت الأرض المتصلة به" (عبد المعين خان، م. 1937: 152)

وعلى الرغم من تسرب الميثولوجيا إلى جزيرة العرب قبل الإسلام وبعده، فإن هناك من يرى أن إهمال الأساطير ليس بالأمر المستحدث عند عرب العصر الحديث، وإنما هو مسألة قديمة تعود إلى ما قبل الإسلام حيث لم يكن العرب يهتمون بنسج الأساطير ذلك " أن الوثائق الأدبية بقدر ما تسمح لنا بالعودة إلى تاريخ شبه الجزيرة العربية الغربية الموغل في القدم سنلاحظ أنها تفتقر افتقارا كاملا تقريبا إلى الحكايات الأسطورية بالمعنى العام للكلمة، وعندما ننظر إلى المكانة المهمة التي تحتلها الميثولوجيا في الديانات الموسومة بالبدائية كما في ديانات الأزمنة القديمة الكلاسيكية، فإننا نندهش من كون هذا الشكل الفكري العالمي ظاهريا غائبا تماما، وللنظرة الأولى عند عرب الحجاز قبل الإسلام.

إن هذه الواقعة المثيرة المشار إليها مرارا وتكرارا حظيت بتفسيرين، يرى البعض أن العقلية العربية عملية بامتياز قد غظت الطرف عن الاهتمام بالتنظيرات الفكرية البحتة، وهي بذلك مفتقرة إلى الخيال الخلاق الضروري لبناء الأساطير، ويرى آخرون أن سكوت النصوص يمكن عزوه إلى ردة الفعل الإسلامية التي جبَت كلّ الحكايات المتعلقة بالذهنية العربية" (شلحد، ي. 1996: 82).

حتّى وإن كانت العقلية العربية ميالة إلى العمل أكثر من الاشتغال بالفكر، إلا أن هذا لم يمنعها من

احتواء الكثير من الأساطير التي تعود إلى شعوب أخرى، بل يمكن القول أنها استفادت من هذه الأساطير لنسج أساطير تراها ملائمة للدين الإسلامي أو تملأ الفراغ الفكري الذي تركته العديد من المسائل العقائدية، لذلك نجد أن العرب استيقظ الخيال النائم فيهم بعد مجيء الإسلام فنسجوا من الأساطير أكثر من السابق لأنهم وجدوا فيه المادة الدسمة. وكما أسلفنا الذكر فإن الأسطورة تميل إلى الدين أكثر من أي حقل معرفي آخر لتخيم فيه.

وهذا ما حدث في الديانتين السماويتين المسيحية واليهودية، وما تسرب منها إلى التفاسير العربية تحت مسمى الإسرائيليات، وقد بين "ابن خلدون" السبب الرئيسي من وراء هذا التسرب قائلا: "وقد جمع المتقدمون في ذلك -يعني التفسير النقلي- وأوعوا، إلا أن كتبهم ومنقولاتهم تشتمل على الغث والسمين، والمقبول والمردود، والسبب في ذلك أن العرب لم يكونوا أهل كتاب ولا علم، وإنما غلبت عليهم البداوة والأمية، وإذا تشوقوا إلى معرفة شيء مما تتشوق إليه النفوس البشرية في أسباب المكونات وبدأ الخليقة وأسرار الوجود، فإنما يسألون عنه أهل الكتاب قبلهم ويستفيدون منهم، وهم أهل التوراة من اليهود ومن تبع دينهم من النصارى" (حسين الذهبي، م. 1990: 25) وإذا كانت الأسطورة هي نوع من أنواع النسيج الخيالي، ف"ابن خلدون" يؤكد على أن العرب لم يكونوا أهلا لهذا النوع من النسيج، ذلك أنهم أهل بادية اهتموا بالرياسة وأمور السياسة، ومن ثمة فهو يستبعدهم من هذه الزاوية ويحصرهم ضمن خانة المتلقين دون تمحيص ولا نقد، خاصة من أولئك الذين أسلموا وهم أهل كتاب أبقوا على ما كان عندهم من العقائد لا يعرفون من الدين إلا ما تعرفه العامة من الناس" فامتلأت التفاسير من المنقولات عنهم وفي أمثال هذه الأغراض أخبار موقوفة عليهم وليست مما يرجع إلى الأحكام فيتحرى فيها الصحة التي يجب العمل بها، وتساهل المفسرون في مثل ذلك وملأوا الكتب بهذه المنقولات وأصلها -كما قلنا- عن أهل التوراة الذين يسكنون البادية ولا تحقيق عندهم بمعرفة ما ينقلونه من ذلك، إلا أنهم بَعُدَ صيتهم، وعظمت أقدارهم " (حسين الذهبي، م. 1990: 25).

فما يعاب على هذا النقل في نظر ابن خلدون هو ليس الأسطورة في حد ذاتها بقدر ما كان يهمه المصدر غير الموثوق، بمعنى أن الأساطير التي تم دمجها في التفاسير هي من نسيج أمة-اليهودية- كانت تسعى إلى تأسيس حضارة لها في المنطقة، بعدما لم تكن تملك من المقومات الأساسية التي تؤهلها ومن هنا " أخذ هؤلاء في تمثل تراث المنطقة، والتراث الكنعاني بشكل خاص، وهضموه بجودة عالية، ثم بدأوا إعادة صياغته بشكل جديد، بما يخدم مصالحهم الآنية أوانها، والمستقبلية أيضا، بوعي نفاذ لهذا التاريخ ودوره، مستثمرين في ذلك عملة صادقة الرنين، أقصد الدين، وبالدين كانت بداية تاريخهم، الذي لم يكن تاريخهم أصلا، وبالدين كانت بداية

وجودهم كشعب يحمل تراثا عريقا "(القمني، س. 1999: 187-188)

وهذا التمثل كان له من الأثر الكبير على الواقع العربي في جوانب عديدة، أولا على مستوى الفهم بحيث ساهم هذا الامتزاج بين الأسطورة والدين إلى تحديد الفهم في جوانب كثيرة منه، خاصة عند العامة من الناس التي تشكل الشريحة الأكبر من المجتمع والتي لم تعد تميز بينهما، وهو الأمر الذي انعكس على الدين الذي بقي كمنظومة معيارية قيمية متكاملة لا علاقة لها بهذه المنظومة إذ" لابد من التمييز بين الدين المعياري والدين كما هو معيوش بين الناس، ففيما يتعلق بالإسلام مثلا لدينا الإسلام المعياري، والإسلام التاريخي الذي تطوّرت الأسطورة فيه، وضُخمت واستخدمت لإثبات المقدس أو الذات الميتافيزيقية " (عبد الله، م)

ويرد الدكتور "محمد محفوظ" هذا اللجوء إلى البعد الإيديولوجي، ذلك أن المجتمعات المظلومة من الناحية السوسيولوجية تعمد إلى توسيع دائرة المقدس من خلال الاستناد إلى الخيال الأسطوري لتعويض ذلك النقص "لأن العقل الاجتماعي هو عقل احتياطي يلجأ إلى خطوط الدفاع من خلال توسيع دائرة المقدس " (عبد الله، م) وبالتالي فتح المجال أمام الخيال الإنساني لبناء قصص أسطورية حول الإنسان تجعل منهم في مرتبه الأنبياء أو أعلى منهم، وهذا تجلى بصورة واضحة في التصوف أو كرامات الأولياء التي لا يوجد بينها وبين الأسطورة حدود قطعية "فالكرامة تشرح وتثبت هذا النص الديني أو ذاك، أي أنها تعطي للأنبياء الواردين في الدين مكانة أولى، وتجعلهم نماذج تنسج على غرارهم، إنها تكرر أفعال هود، أو صالح أو موسى فمثلا لتثبت إحضار عرش بلقيس من اليمن بطرفة عين إلى مملكة سليمان فإن الكرامة تقدم مئات الأولياء القادرين على ذلك أو على فعل ما يناظره وما يضاهيه أو يتفوق عليه، والكرامة-كما تفعل الأسطورة- تشرح معجزة موسى في تحويل العصا إلى حية، أو معجزة الصبي المتكلم في المهد والمتحدث مع الطيور والذي لا تحرقه النار...فتقول إن أسباب ذلك كون صاحب القضية مختار من الله فاضلا رفيع الشأن وإذ توجد الكرامة إنسانا يصبح بالتصوف من مستوى غير عادي، فإنها بذلك تبرر وتشرح وتثبت وتعقلن جل ما حصل للأنبياء، أو طريقة تقديمهم لتفسير ظواهر كونية وأعمال خلق ومعتقدات دينية أخرى" (زيعور، ع. 1977: 82)

فهي تقدم الحلول السهلة والسريعة للمشكلات الفردية والدينية مما يجعلها ذات سلطة كبيرة على الوعي الجمعي، إذ تتميز ببنية معقدة ومتداخلة: " تأخذ من الدين بعض أسسها، وكذلك من طبيعة النفس البشرية المتطلعة أبدا للماورائي، ومن الاعتقادات المؤمنة ببعض الظواهر التي تبدو متخطية سنن الطبيعة وبقدرة بعض الأشخاص على أن يكونوا فوق المألوف" (زيعور، ع. 1977: 111). فالكرامة وإن كانت عمل فردي فإنها مثل الأسطورة تتغذى على الدين وتجعل منه الملهم الأول لخيالها، لكن في مراحل متطوّرة تتحول إلى

أسطورة عندما تحاول أن تشرح النص الديني، أو تؤمِن استمرار الطقوس في الحياة فتجعل من المتصوف* تلك الشخصية الأسطورية والخارقة للعادة التي تحفظ الدين والدنيا " والتراث ويقيم العلاقة مع العالم الثاني، ويقوم بدور الأجداد الذين أسسوا، ويعيد ما سبق أن رسمه الدين في بدايته" (زيعور، ع. 1977: 83).

فمازال المتصوفة يعتقدون أنهم خلفاء الأنبياء في العالم حتّى إذا كان النبي أوحي إليه من الله بعلم هو نافع للعباد والعالمين، فإنهم يرون في ذاتهم أنهم يواصلون المهمة من خلال اختراق الواقع وقوانينه وتقديم حلول سهلة لا يفهمها إلا هو، من كرامة الشفاء وإحياء الموتى وقضاء الحوائج وتخليص المريد من ذنوبه ورد العدو والظالم. وبذلك تشترك الأسطورة مع الكرامة في جعل اللامعقول ماثلا في الوعي البشري خاصة في المسائل الميتافيزيقية، ففي غياب الفضاء العقلاني الناقد تتسع دائرة اللامعقول فتسود الخرافة والكرامات والأساطير، بل إن الأسطورة في الواقع العربي تأخذ معنى جديد، تصبح مصطلحا فضفاضا يحمل العديد من المعاني والدلالات، فمع الصوفي تتلبس بمعنى الكرامة ومع رجل الدين تتلبس بمعنى المقدس.

فأصبحت" الخرافات الصوفية كثيرة لدرجة لا نجد لها مثيلا في أمم الأرض وقد لا أكون مخطئا إن قلت إن المسلمين والعرب عبر تاريخهم بعد الإسلام هم السباقون على الإطلاق في مجال الأساطير والحكايا، ربما يوازيهم الهنود أو أنهم يأتون في الدرجة الثانية بعد هؤلاء " (زيعور، ع. 1977: 171) فبدلا من أن يكون الإسلام حافزا لهم للرقي بالفكر، أصبح العرب من الأمم السباقة إلى نسج الأساطير التي وضعت الدين في غمامة، وبالتالي فإن" عمل اللاوعي الجماعي على الفرد-عبر الأمثال والصور الأولى، والطرائق الطفولية عقليا في المجابهة والقصص، والترهات والمعتقدات الشعبية- عمل فعال في سلوكنا السلبي، وهو جدير بالاهتمام لفهم استمرار الكرامة، وهو يساعد الضغوط الاجتماعية وتخلف المجتمع على إبقاء الوعي في وضع يرتضي الأساطير" (زيعور، ع. 1977: 38)

لذلك فإن الاهتمام بالوعي العربي ومدى تأثره بالأساطير يحتم على الباحثين ضرورة الاهتمام بدراسة هذا الموضوع كفاتحة مشروع لتحديث الوعي بشكل عقلاني، وهذا ما دعا إليه مجموعة من الباحثين في العصر الحديث من أمثال محمد عبده(1849-1905) وجمال الدين الأفغاني(1838-1897) رشيد رضا(1865-1935)عبد الحميد بن باديس(1889-1940) وقبلهم فرقة المعتزلة التي حاربت الفكر الأسطوري في فترات متقدمة من عهد الإنسان بالإسلام، وهي الفترة التي كانت تُمَهِدُ فيها الطريق إلى تأسيس الوعي بالدين الجديد، وذلك من خلال "قراءته في محيط إجمالي أوسع، هو محيط ما أسميناه بمعقول الدين ومتواتر السمع ليس ذلك فحسب، بل لقد فطن المعتزلة بدرجة تبعث على الإعجاب إلى ما يمكن أن نسميه بإرهاصات مبكرة

للمنهج التاريخي في نقد الأخبار، حيث تقرأ متون الروايات على ضوء الظروف والملابسات لها، سواء هذه المتعلقة بلحظة التلقي الأولى أو تلك المتصلة بلحظة الأداء والرواية" (عبد الجواد، ي. 1988: 119) فوجهوا نقدهم إلى المنهج السائد والقائم على السرد الوصفي للأشياء في قالب أسطوري (والمقصود بالأسطورة هو الخرافة) محاولين إعادة الدين إلى أصله وإلى معقوليته من خلال الإحاطة بملابساته الظرفية من وجهة نقدية، وهذا ما دفع الجاحظ في كتابه الحيوان إلى قول: " ولو كانوا يروون الأمور مع عللها وبرهاناتها خفت المئونة، ولكن أكثر الروايات مجردة، وقد اقتصروا على ظاهر اللفظ دون حكاية العلة ودون الإخبار عن البرهان" (الجاحظ، ع. 1965: 166).

خاتمة:

عندما يتحول الدين إلى مجموعة من الأساطير(خرافات) في متخيل الوعي العربي هذا من شأنه أن يبعد الدين عن وظائفه الأصيلة، فتفقد الأسطورة معناها كرمز من رموز الثقافة وتنحصر في زوايا ضيقة تخدم أغراض محددة، كما يفقد الدين معناه، وهذا الاختزال تحدث عنه "غارودي" من خلال ذكر نماذج من الأساطير الحية التي لازالت تخضع لقانون السرد الوقائعي للحياة وتحويلها إلى مجرد قصص تُردد مثل قصة موسى وعبور البحر والتي عبر عنها قائلا: "هذه الأسطورة الإلهية أليست أكبر في مكانتها لا كقصة ذات تطلع تاريخي بل كرمز أبدي، ونداء إلى اتهام أعلى السلطات وإلى العمل على تحطيم القيود، قيود الأحكام المسبقة وقيود القوى، وإلى تحرير الإنسان من جميع العبوديات فما أحقر تحويل الأسطورة المؤسسة لتحرر الإنسان، والأسطورة النموذج للهبات البشرية في جميع العصور تحويلها إلى حلقة للعرض والمشاهدة حلقة من تاريخ وحيد صالحة لتبرير شعب مختار وحيد من قبل إله قبلي متميز" (غارودي، ر. 1996: 104) فغارودي يدافع عن الأسطورة كرمز من رموز الثقافة الإنسانية تحمل معنى لا يخضع للأبعاد الزمنية والمكانية، وإنما تبقى قيمها خالدة عبر التاريخ، لأن الأسطورة كلما انحصرت في زاوية ضيقة من زوايا الحياة فإنها تتحول إلى مجرد وثن. فمتى سنرتقي بالفهم إلى مستوى الدين الأصيل والمعقول ونفهم الأسطورة كرمز إنساني خالد وليس كخرافة؟

هوامش إضافية:

* "الأسطورة جمعها أساطير، والأساطير هي الأباطيل كما جاء في لسان العرب، وهي أيضا أحاديث لا نظام لها كما يقول

ابن منظور، أما المعاجم الأجنبية فلم تفرق بين الأساطير والميتولوجيا، بل اعتبرتها من العلوم الحديثة التي لم تصبح دراسة علمية بالمعنى صحيح إلا في أواخر القرن التاسع عشر"(زيادة، م. 1986: 67) كما أكدت التفسيرات على أمرين: " الأسطورة هي جمع من الأفكار والمعتقدات والأحكام النظرية، وثانيهما أنها، أي أن الأسطورة نسيج مضطرب من الخيوط التي تقع خارج التاريخ(المعجزات) ولكن ذلك لا يعني خروج الأسطورة من الواقع التجريبي، ولكن بمعنى أنها تتناقض معها، فتبدو وكأنها تنشيء عالما فانتازيا خارج دائرة التموضع المكاني والزماني "(زيادة، م. 1986: 67). ويعرفها جميل صليبا: "الأسطورة في اللغة هي الحديث الذي لا أصل له، يقال: إن هذا إلا أساطير الأولين (وأيضا يعرفها) الأسطورة خيالية ذات أصل شعبي تمثل فيها قوى الطبيعة بأشخاص يكون لأفعالهم ومغامراتهم معان رمزية، كالأساطير اليونانية التي تفسر حدوث ظواهر الكون والطبيعة بتأثير آلهة متعددة أو هو حديث خرافي يفسر معطيات الواقع الفعلي كأسطورة العصر الذهبي، وأسطورة الجنة المفقودة"(صليبا، ج. 1994: 79)

قائمة المراجع:

1. القمني سيد، (1999)، الأسطورة والتراث، ط3، القاهرة، المركز المصري لبحوث الحضارة.

2. ياسين عبد الجواد، (1988)، السلطة في الإسلام العقل الفقهي السلفي بين النص والتاريخ، ط1، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

3. إ.أجينس، (1998)، الأساطير والطقوس في الشرق الأدنى القديم، تر، يوسف شلب الشام، ط1، دار التوحيدي للنشر.

4. إدريس محمد، دس، الأسطورة والنص المقدس، ماهية الأسطورة في العهد الجديد والقرآن الكريم، الرباط، مؤمنون بلا حدود.

5. الجاحظ، (1965)، الحيوان، ج2، تح عبد السلام محمد هارون، ط2، مصر، مكتبة مصطفى البابي.

6. الخطيب محمد، دس، الإثنولوجيا دراسة عن المجتمعات البدائية، دار علاء الدين للنشر والتوزيع.

7. السواح فراس، (1996)، مغامرة العقل الأولى، دراسة في الأسطورة سورية وبلاد الرافدين، ط11، دمشق، دار علاء الدين.

8. السواح فراس، (2004)، دين الإنسان بحث في ماهية الدين ومنشأ الدافع الديني، ط4، منشورات

دار علاء الدين.

9. جلال العظم صادق، (1970)، نقد الفكر الديني، ط2، بيروت، دار الطليعة لطباعة والنشر.

10. صليبا جميل، (1994)، المعجم الفلسفي، ج1، د(ط)، بيروت، دار الكتاب العالمي.

11. حسين الذهبي محمد، (1990)، الإسرائيليات في التفسير والحديث، ط4، القاهرة، مكتبة وهبة.

12. خليل أحمد خليل، (1980)، مضمون الأسطورة في الفكر العربي، ط2، بيروت، دار الطليعة.

13. -زيعور علي،(1977)، الكرامة الصوفية والأسطورة والحلم، القطاع اللاواعي في الذات العربية، ط1، بيروت، دار الأندلس.

14. شلحد يوسف، (1996)، بنى المقدس عند العرب قبل الإسلام وبعده، ط1، بيروت، دار الطليعة.

15. عبد المعيد خان محمد، (1937)، الأساطير العربية قبل الإسلام، دط، مطبعة الحنتة.

16. غارودي روجيه، (1996)، نحو حرب دينية جدل العصر، تر، صياح الجهيم، ط1، بيروت، دار عطية للطباعة والنشر.

17. ليفي ستراوس كلود، دس، الإناسة البنيانية، الأنثربولوجيا البنيوية، تر حسن قبيسي، بيروت، مركز الإنماء القومي.

18. محمود عزيز كارم، (2006)، أساطير التوراة الكبرى وتراث الشرق الأدنى القديم، ط1، مكتبة النافذة.

19. ملاك عبد الله، موقعية الأساطير وتأثيرها في المعتقدات الدينية، مؤسسة الفكر الإسلامي المعاصر

20. زيادة معن،(1986)، الموسوعة الفلسفية العربية، ج1، ط1، الإنماء العربي. –

http://aafaqcenter.com

21. -Eliade Mircea, Mythes, rêves et mystères, paris, Gallimard ,1957.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

الدين أساساً للهوية الاجتماعية
في الأدبيات الما بعد كولونيالية "علي شريعتي نموذجا"

علي سعدي - جامعة البويرة
ali_sadi@hotmail.fr

تاريخ الاستلام: 2016/12/09 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية لاستعراض نموذج عن الكتابات المابعد كولونيالية التي عنيت بمسألة الهوية، من خلال تناول أفكار عالم الاجتماع الإيراني علي شريعتي، الذي نهل من المنهجية الماركسية والفكر الإسلامي عامة والمذهب الشيعي خاصة، من أجل نحت هوية اجتماعية إيرانية فريدة من نوعها. لكن ينبغي التنبه إلى أن شريعتي لم يتبنى الفلسفة المادية التي تقوم عليها الماركسية، بل اكتفى بالاعتماد على منهجها التحليلي، والذي يرى في تاريخ المجتمعات الإنسانية، حلقات من الصراع الطبقي.

الكلمات المفتاحية: مابعد الكولونيالية، الهوية، الدين، التشيع، علي شريعتي.

Abstract:

Postcolonial Identity is a central theme to postcolonial literature since it is the result of the process of colonialism; a thing that justifies all the debates and controversies that underlie this notion. This identity is forged by the colonial history and the postcolonial predicament a thing that led to the emergence of cultural and spatial elements that affected the postcolonial identity and postcolonial writers.

Ali Shariati considers that there is a direct link between capitalism's tendency toward

general exploitation, on the one hand, and the tendency toward the loss of social identity and spirituality on the other.

Key words: Postcolonial, Identity, Ali Shariati

مقدمة:

- لقد تصدى شريعتي للنهج التغريبي الذي كان متبعا في بلده أيام الشاه محمد رضا بهلوي، واعتبر أن أخطر أنواع التبعية هي التبعية الثقافية، فتحققها يعني دون ريب تحقق التبعية السياسية والاقتصادية، ولذلك دعا إلى ضرورة التحرر منها أولا عبر التخلي عن قيم المستعمر واستعادة القيم الأصلية للمجتمع، أو كما يسميه "بالعودة إلى الذات". وفي الحالة الإيرانية، يرى شريعتي أن الهوية الأصيلة هي الهوية الإسلامية، وليست الحضارة الفارسية، لكن مفهوم الإسلام عند شريعتي، ليس مجموع المعتقدات والشعائر الممارسة تقليديا، بل الإسلام كإيديولوجية تتيح فهم الواقع، وتوفر مشروعا لمجتمع فاضل، وتحرض معتنقيها على النضال، والدين في نظر شريعتي يمكن أن يتخذ أساسا تقوم عليه جميع مقومات الهوية الثقافية، لكن بعد تخليص مفاهيمه مما شابها من تشويه وتحريف من قبل الاستعمار والطبقة الدينية الموالية له.

تقوم الدراسة على العناصر الآتية: تعريف المفاهيم المستخدمة وهي ما بعد الكولونيالية، الهوية، الثقافة، الدين، الإيديولوجيا، توضيح طبيعة العلاقة بين الثقافة والهوية، ثم نأتي إلى إيراد أهم أفكار علي شريعتي، كنموذج عن أطروحات الهوية في فترة ما بعد الاستعمار.

التعريف بالمفاهيم:

1- أدبيات ما بعد الكولونيالية: يعتمد البعض على المعنى اللغوي لمصطلح أدب ما بعد الكولونيالية للقول بأنه يحيل إلى الكتابات التي ظهرت في الدول المستعمرة سابقا بعد انتهاء الفترة الاستعمارية، وعلى ذات المنوال يمكن تحديد معنى "أدبيات الكولونيالية" بأنها الكتابات التي ظهرت في فترة الاستعمار، لكن المعنى الاصطلاحي الذي يقترحه بعض النقاد يختلف قليلا، إذ هناك من يطلق تسمية أدب ما بعد الكولونيالية على جميع الإنتاج الثقافي الذي تأثر بالمسار الإمبريالي ابتداء من لحظة دخول المستعمر وحتى يومنا هذا (Ashcroft, B. 2002: 1).

2- الهوية: يعد مفهوم الهوية من المفاهيم الرئيسية التي تمحورت حولها كثير من أدبيات ما بعد الكولونيالية، كما شكل موضوعا لكثير من الاجتهادات في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتباينت تعريفاته من حقل إلى

آخر، تبعا لاختلاف تخصصات الباحثين. تتحدد الهوية إثر عملية مزدوجة، قوامها المفاضلة والتعميم، أي عبر "عمل مقارنات بين الناس كي تؤسس أوجه التشابه والاختلاف بينهم. فأولئك الذين يعتقدون بوجود التشابه بينهم وبين الآخرين، يشتركون في هوية تتميز عن هوية الناس الذين يعتقدون أنهم مختلفون ولا يشتركون بذات الهوية"(وهولبورن. هـ 2010: 93). إذن هناك أولا توضيح ما يميز الجماعة عن غيرها من الجماعات، وثانيا توضيح القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعة ذاتها.

علينا التفريق أولا بين الهوية الفردية والهوية الاجتماعية، فالأولى تحيل إلى شعور الفرد بالاختلاف عن الآخرين، بينما تحيل الثانية إلى شعور الفرد بالتشابه مع الآخرين. يرى الدكتور علي الدين هلال، أن هناك ثلاث مستويات للهوية، حيث يقول: " ينبغي التمييز بين ثلاث مستويات مختلفة عند تحليل موضوع الهوية، فهناك، أولا، الهوية على المستوى الفردي، أي شعور الشخص بالانتماء إلى جماعة أو إطار إنساني أكبر يشاركه في منظومة من القيم والمشاعر والاتجاهات. والهوية بهذا المعنى هي حقيقة فردية نفسية ترتبط بالثقافة السائدة وبعملية التنشئة الاجتماعية. وهناك ثانيا، التعبير السياسي الجمعي عن هذه الهوية في شكل تنظيمات وأحزاب وهيئات شعبية ذات طابع تطوعي واختياري. وهناك، ثالثا، حالة تبلور وتجسد هذه الهوية في مؤسّسات وأبنية وإشكالية قانونية على يد الحكومات والأنظمة"(زكي قاسم، ر. 2013: 25-26).

فالهوية تتبدى على المستوى الفردي في تعريف الشخص نفسه بالانتماء إلى جماعة ما، بحيث يكون ما يشترك فيه مع أفرادها أكثر مما يجمعه مع أفراد ينتمون إلى جماعات أخرى، ثم تتحول الحالة النفسية إلى حالة اجتماعية، تتمثل في تكتلات وتجمعات، هدفها تجسيد القيم التي تؤمن بها في المجال الاجتماعي العام، أما في المرحلة الثالثة، فتصبح الهوية إطار لعمل مؤسّساتي، هدفه تعزيز الشعور بتلك الهوية لدى أفراد المجتمع، وتنظيم المجتمع وفقا لمقتضيات القيم والمعايير الهوياتية.

في عالمنا الحديث تشكل ما يطلق عليها ب "الدولة-الأمة" (Etat-Nation)، أبرز إطار للهوية الاجتماعية، أما معالم الهوية في هذا الإطار فهي كالتالي:

1- البيئة الحيوية: وهي الوضعية الجغرافية للدولة والبنية الجيولوجية لها، فضلا عن كلّ عناصر المحيط الحيواني والنباتي.

2- التاريخ: يتجسد في عادات وتقاليد المجتمع، الأساطير والحكايات، الآثار والمعالم التي خلفها الأسلاف.

3- الديمغرافيا: كلّ ما له علاقة بسكان الإطار الجغرافي للدولة، العدد، الأعمار، الجنس، صلات القرابة.

4- النشاطات: أي النشاطات الاقتصادية بصفة عامة.

5- الذهنية: أي المعايير التي تنظم نسق الاعتقادات واهتمامات الجماعة، ونماذج الإدراك والسلوك الفردي والجماعي (يكشللي، أ. 1993: 23-26).

3- الثقافة: - أشهر تعريف للثقافة هو الذي اقترحه الأنثروبولوجي البريطاني إدوارد تايلر (Edward Tylor) والذي يماهي بين الثقافة والحضارة، معتبرا إياهما: " ذلك الكل المركب الذي يشمل المعارف، العقائد، الفنون، الأخلاق، التقاليد، وكل ما عدا ذلك من عادات اكتسبها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع" :Darity, W. 2008) (Vol 02, P 203. ظهر هذا التعريف أيام ازدهار النظرية التطوّرية، التي ترى أن الثقافات البشرية تتطوّر وفق منحنى خطي، يمتد من حالة التخلف التي تمثل المجتمعات المحلية في إفريقيا وآسيا نماذج عنها، وصولا إلى الثقافة الأوربية، التي تعد قمة الرقي الإنساني، لذا على الإنسان الأوربي أن يسعى إلى مساعدة الشعوب المتخلفة ثقافيا على بلوغ مرحلة الحضارة، فأتت الحملات الاستعمارية كوسيلة لتنفيذ هذه المهمة "الجليلة".

ردّا على النزعة العنصرية التي تتضمنها النظرية التطوّرية، وتمركزها على الذات الغربية، جاءت مدرسة النسبية الثقافية بزعامة الأنثروبولوجي الأمريكي فرانز بواس (Franz Boas)، والذي يرى أنه لا يمكن الحكم على الثقافات اعتمادا على نموذج معد مسبقا، هو هنا النموذج الغربي، بل إن كلّ ثقافة هي كلّ متكامل مكتف بذاته، ومنه فإنّ كلّ الثقافات متساوية، ولا يصح أن نقيم عناصر أي ثقافة إلا تبعا لمنطقها الداخلي. طبعا طرح هذا الرأي إشكالات على الصعيد الأكاديمي، إذ بات البحث عن مبادئ وقوانين عامة في دراسة الثقافات أمرا صعبا، لكن على الصعيد السياسي فتح أفاقا جديدة أمام الشعوب المستعمرة، وأوجد إمكانية العمل من أجل تقدمها حسب ما يمليه تاريخها وخصوصيتها الثقافية. فلم تعد هناك حداثة واحدة، هي الحداثة في نسختها الغربية، بل لكل مجتمع حداثة تتناسب مع هويته، وتتصل بتاريخه الثقافي والاجتماعي.

4- الدين: تنوعت التعريفات الاصطلاحية لمفهوم الدين، ويرجع ذلك إلى طبيعة الدين التي تتغيّر من مجتمع إلى آخر، كما يعزى ذلك أيضا إلى اختلاف تخصصات من قاموا بتعريف الدين.

لقد جاء في كشاف اصطلاحات الفنون، تعريف الدين على أنه " وضع إلهي سائق لذوي العقول باختيارهم إيّاه إلى الصّلاح في الحال والفلاح في المآل." (التهانوي، م. 1996: جزء 1 ص814).

فإذا أتينا إلى عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم (Emile Durkheim) وجدناه يعرف الدين كما يلي: " الدين هو نظام متسق من المعتقدات والممارسات التي تدور حول موضوعات مقدسة يجري عزلها عن الوسط الدنيوي وتحاط بشتى أنواع التحريم" (السواح، ف. 2002: 26).

2-5- الإيديولوجيا: يعد مفهوم الإيديولوجيا من المفاهيم الإشكالية، فقد ورد في الموسوعة البريطانية أن الإيديولوجيا هي "منظومة فكرية تتضمن تفسيرا للواقع وتوضيحا لكيفية تغييره" Eencyclopedia) (Britannica. 2014، هذا التعريف محايد تماما ويتسع ليشمل جميع المنظومات الفكرية بغض النظر عن طبيعة مقوماتها. فإذا أتينا إلى كارل ماركس وجدناه يعرف الإيديولوجيا تعريفا يقترب بها من مفهوم الثقافة، إذ يعتبر أنها تتضمن " الأشكال القانونية والسياسية والدينية والفنية والفلسفية داخل المجتمع" (السمالوطي، ن. د ت: 29).

لكن الأمر الأساسي فيما يتعلق بالمفهوم الماركسي للإيديولوجيا، يبقى نابعا من نظرتها إلى المجتمع باعتباره ساحة للصراع بين الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج من جهة وغير المالكة لها أو الطبقة الكادحة من جهة أخرى. فالإيديولوجيا في مجتمع ما هي بناء فوقي يعكس طبيعة البناء التحتي أي علاقات الإنتاج القائمة في المجتمع، إذ أن "أفكار الطبقة الحاكمة في كلّ عصر هي التي تسود وتصبح النموذج السائد داخل المجتمع... وإذا كانت الطبقة الكادحة عاجزة عن خلق فكر وإيديولوجية خاصة بها... فإنها سوف تمتص بالضرورة إيديولوجية الطبقة الحاكمة، وهذا هو ما أدى بماركس إلى القول بأن الإيديولوجيا هي الوعي الزائف بالواقع" (نفس المرجع، 31)، فالطبقة الكادحة تتبنى، دون أن تعي ذلك، تفسيرا للواقع يخدم ويحفظ مصالح الطبقة الحاكمة، ويبرر الاستمرار في هدر مصالح الطبقة الكادحة ذاتها.

أهمية الهوية الاجتماعية:

قد يخطر ببالنا التساؤل عن أهمية الهوية، خاصة في ظل نزعة التنميط الثقافي الراهنة (العولمة)، والتي تسعى إلى إذابة الخصوصيات الثقافية للمجتمعات المحلية، واستبدالها بثقافة واحدة، هي الثقافة الغربية المعاصرة، جوابا على هذا التساؤل، يقول الدكتور عبد الوهاب المسيري، أن الحفاظ على الهوية الأصلية، هو القاعدة التي تسمح للمجتمعات بالتقدم والإبداع، "فالإنسان لا يمكن أن يبدع إلا إذا نظر إلى العالم بمنظاره هو، لا بمنظار الآخرين، أي لو فقد هويته، فإنه سيكرر ما يقولونه وسيصبح تابعا لهم، كلّ همه أن يقلدهم وأن يلحق بهم ويبدع داخل إطارهم الحضاري" (الدواي، ع. 2013: 31).

تقوم الهوية الاجتماعية على شعور جمعي، قوامه عناصر شعورية عديدة، كما أن الحفاظ على الهوية يقتضي العمل على تقوية هذه العناصر في نفوس أفراد الجماعة. وقد رتبها أليكس ميكشللي على النحو التالي:

1- الشعور بالكينونة المادي: أي معرفة الأرض، ومعرفة السكان، ومعرفة الحيازات المادية الأخرى.

2- شعور الانتماء: أي الاشتراك في القيم والمعايير والأهداف.

3- شعور الوحدة والتماسك: نسق القيم الذي يوجه سلوكيات الأفراد.

4- الشعور بالاستمرارية الزمنية: ينبع من التاريخ المشترك، ويتعزز باعتبار الحاضر امتدادا للماضي.

5- الشعور بالتباين: أي إدراك أفراد الجماعة ما يميزهم عن غيرهم من الجماعات.

6- الشعور بالقيمة: يتجلى في دفاع الجماعة عن قيمها واعتزازها بإنجازاتها المعنوية والمادية.

7- الشعور بالاستقلال: يتجلى في تنظيم الجماعة نفسها ذاتيا، واتخاذ القرارات التي تتناسب مع مصالحها وحاجاته، دون اي تبعية للجماعات الأخرى.

8- الشعور بالثقة: أي القدرة على الدخول في تفاعلات مع الجماعات الأخرى، وعدم الخشية من التعرف على ثقافات الآخرين.

9- الشعور بالوجود والجهد المركزي: إدراك الجماعة للغاية من وجودها، وقدرتها على توجيه جهود أفرادها نحو بلوغ تلك الغاية" (ميكشللي، أ. مرجع سابق: 31).

العلاقة بين الثقافة والهوية:

باستعادة تعريف تايلور للثقافة، والذي أوردناه سابقا، نستطيع القول بأن الثقافة عنصر حاسم في تحديد الهوية الاجتماعية لأي فرد أو جماعة، ذلك "لكونها كيفية خاصة لرؤية الوجود والحياة، وأسلوبا في العيش والسلوك والإحساس والإدراك والتعبير والإبداع"(المسيري، ع. 2009: 148). إن الدين باعتباره عنصرا من عناصر الثقافة، يمكنه أن يلعب دورا في تحديد هوية الجماعة، في بعدها المعنوي أي الإيديولوجيا، وهذا تحديدا ما سعى علي شريعتي إلى القيام به.

الدين كمصدر للهوية عند علي شريعتي:

إذا أردنا تلخيص الجهود التنظيرية لشريعتي، فنستطيع القول أنه عمل على تحويل الإسلام، في نسخته الشيعية الخاصة بالمجتمع الإيراني، من دين ساكن قائم على مجرد عقائد وطقوس دورية، إلى إطار إيديولوجي قوامه فلسفة تاريخ وتحليل للوضع الاجتماعي الراهن، وتوضيح لكيفية تغيير هذا الوضع.

حياته:

هو علي بن محمد تقي شريعتي، ولد في أواخر سنة 1933 ببلدة مزينان القريبة من مدينة مشهد، في

الشمال الشرقي من إيران، كان والده رجل دين ومالك أراض، كما عرف بنشاطه السياسي ضمن منظمة تسمى "حركة عباد الله الاشتراكيون" التي تركز على العدالة الاجتماعية للإسلام.

تعلم علي شريعتي القرآن واللغة العربية على يدي والده، وأكمل دراسته الثانوية بمدينة مشهد، ليتخرج لاحق من مدرسة المعلمين بنفس المدينة في سنة 1953، كما كان ينشط ضمن "حركة عباد الله الاشتراكيون". في سنة 1958 نشر علي شريعتي ترجمة لكتاب ألفه كاتب مصري يدعى جودت السحار حول حياة "أبي ذر الغفاري" أحد أصحاب النبي محمد، واعتبر شريعتي أن أبا ذر هو أول داع إلى الاشتراكية في العالم، قبل ذلك وتحديدا في سنة 1956، كان شريعتي قد التحق بجامعة مشهد لدراسة اللغات الأجنبية (العربية والفرنسية)، وفي سنة 1957 اعتقل رفقة والده وأعضاء آخرين في حركة عباد الله الاشتراكيون، وأطلق سراحهم بعد فترة قصيرة قضوها في السجن.

تحصل شريعتي سنة 1959، على منحة حكومية للالتحاق بجامعة السوربون بفرنسا، حيث درس علم الاجتماع وتاريخ الأديان، وكان أبرز أساتذته المستشرق لويس ماسينيون Louis Massignon وعالم الاجتماع الماركسي جورج غورفيتش George Gurvitch. عرف عن شريعتي أثناء إقامته بفرنسا، مشاركته في المظاهرات التي كانت تنظم تأييدا لحركات التحرر في كلّ من الجزائر والكونغو، وتجلى انحيازه ذلك في ترجمة مؤلفات من قبيل: كتاب "حرب العصابات" (La Guerra De Guerrillas) لإرنستو تشي غيفارا وكتاب "المعذبون في الأرض" (Les Damnés De La Terre) لفرانتز فانون Frantz Fanon.

في سنة 1965 عاد شريعتي إلى إيران حاملا درجة الدكتوراه، وبعد فترة قصيرة قضاها في التدريس بجامعة مشهد، انتقل في سنة 1967 إلى العاصمة طهران ليلقي محاضرات ب "حسينية إرشاد" التي أنشأها عدد من مؤيدي الدكتور مصدق، الناشطين ضمن "الجبهة الوطنية". استمرت محاضرات شريعتي في حسينية إرشاد نحو خمس سنوات، وتم لاحقا جمع تلك المحاضرات ضمن عشرات الكتب، وكانت مواضيع المحاضرات تدور حول الفكر الديني وعلم الاجتماع. في سنة 1972 أغلق السافاك حسينية إرشاد، واعتقل شريعتي رفقة عدد من العاملين بالحسينية، وفي سنة 1975 أطلق سراح شريعتي بعد مطالبات من الحكومة الجزائرية وعدد من المثقفين الفرنسيين، وحول إلى الإقامة الجبرية التي استمرت سنتين، ففي شهر مايو 1977 تمكن شريعتي من مغادرة إيران نحو لندن لكنه وجد ميتا في شقته بعد أيام من وصوله، وقد تضاربت التفسيرات حول سبب وفاته، بين من ادعى أنها نتيجة سكتة قلبية وبين من اتهم المخابرات الإيرانية بتصفيته.

أهمّ أفكارعلي شريعتي:

لطالما وصف علي شريعتي بأنه المنظر الرئيسي للثورة الإيرانية، فشريعتي جمع بين الإسلام وعلم الاجتماع، فالإسلام عقيدة توجه فكر الإنسان وشريعة تستهدف تنظيم حياة الفرد كفرد وكعضو في جماعة وكل ذلك من أجل النجاة في الحياة الأخرى ولكن أيضا من أجل إصلاح الحياة الأولى، فالإسلام يوجه الفرد والمجتمع نحو النموذجين المثاليين لكليهما، ويستحثهما الفرد بصفته فردا وكذلك بصفته عضوا في جماعة، على تحقيق ذينك النموذجين، عبر وعود الثواب الدنيوي والنجاة الأخروية، فالإسلام وعلم الاجتماع الذي يوفر أدوات تحليل تمكن من فهم الواقع وإدراك بنيته، وأسباب تشكل هذا الواقع فضلا عن القوانين التي تحكم سير التاريخ. وباختصار يمكن القول أن شريعتي اتخذ من تطبيق ما يطرحه الإسلام من مبادئ وأحكام هدفا استراتيجيا، بينما جعل من قوانين سير التاريخ وتطوّر المجتمع وسائل لبلوغ الهدف الاستراتيجي الذي رسمه.

فلسفة التاريخ عند علي شريعتي:

يرى الدكتور شريعتي أنّ تاريخ البشر هو سيرة لصراع بين نوعين من البشر، وبدأ هذا الصراع إذ الخصام بين ابني آدم: قابيل وهابيل والذي انتهى بمقتل هابيل على يدي قابيل(وردت قصتهما في القرآن: المائدة 27، وكذلك في التوراة: سفر التكوين إصحاح 4). إن قابيل وهابيل لا يمثلان فقط نوعين مختلفين من الناس ولكن أيضا نوعين مختلفين من المجتمعات، فهابيل يمثل المجتمع الشيوعي البدائي، فهو كان راعيا وصيادا، ولذلك عندما قدم القربان اختار أفضل ما لديه من الإبل، أما قابيل الذي يمثل مجتمع الملكية الطبقي فقدم حفنة من القمح لأنه كان مزارعا. لكن النزاع بينهما لم يكن منبعه رغبة كليهما في نفس الفتاة أي لم يكن الدافع إليه جنسيا، بل يفسره شريعتي، على النحو التالي: "إن هابيل عاش في كنف مجتمع لا يحتوي على تناقض أو تمييز... مجتمع يتمتع فيه الجميع بالمساواة والاشتراك في متع الحياة وخيراتها، وتسوده الأخوة، الطيبة، النقاء، الإخلاص والمحبة التي تولد الخير. أما قابيل، فهو وإن كان من نفس جوهر أخيه هابيل، الجوهر الخير الذي يشترك فيه جميع البشر، إلا أنه صار شريرا بفعل النظام الاجتماعي اللا إنساني، المجتمع الطبقي، نظام الملكية الخاصة الذي يتجلى في وجود عبيد وسادة، ويحول بعض البشر إلى ذئاب وثعالب فيما يجعل آخرين أغناما" (Shariati, A. 1979: 107-108).

المجتمع الهابيلي (نسبة إلى هابيل)، مجتمع شيوعي حيث يتساوى الجميع في حق استغلال موارد الطبيعة، ولذلك تسود بين أفراده روح التكافؤ والأخوة، فليس هناك من يستأثر بشيء دون الآخرين، وكانت

هذه البيئة تربة خصبة لنمو التعاون بين البشر من أجل مصلحة الجميع. أما المجتمع القابيلي (نسبة إلى قابيل) فهو بيئة معاكسة للبيئة السابقة، إذ هو يتميز باحتكار كلّ فرد فيه لجزء من خيرات الطبيعة من أجل مصلحته الخاصة، وحرمان الآخرين من استغلاله أو الاستفادة منه، وهذه الميزة توجه جهود البشر من التعاون فيما بينهم إلى التنافس على القوة والسيطرة، من أجل أكبر قدر من المنافع الذاتية، ويؤدي ذلك إلى استغلال الأقوياء للضعفاء وتسخيرهم للعمل في ملكياتهم التي لا يستطيعون خدمتها لوحدهم. كان في مقتل هابيل على يدي قابيل، انتصارا للمجتمع الطبقي الذي يمثله الأخير، وينقسم هذا المجتمع إلى طبقتين: الطبقة القوية المستغِلة أو "المستكبرين" وطبقة ضعيفة مستغَلة أو "المستضعفين.

الطبقة الحاكمة "المستكبرة" هي تحالف لثلاث قوى: السلطة الدينية، السلطة الاقتصادية والسلطة الدينية، أو ثلاثية: القصر/السوق/المعبد. وتتجلى هاته القوى على التوالي في: الحاكم الظالم ويجسد نموذجه فرعون (ورد ذكره في عدة مواضع من القرآن مثل: البقرة 49، آل عمران 11، الأعراف 103)، جامع الثروة ونموذجه قارون (ورد ذكره في القرآن: القصص 79) ورجل الدين الموالي لهما الذي يقوم بتبرير تصرفاتهما باسم الدين ونموذجه بلعم بن باعوراء (يجمع مفسرو القرآن أن الآية 175 من سورة الأعراف تتحدث عنه دون ذكر اسمه، لكن يرد اسمه في التوراة: سفر العدد 5: 22).

خدم هذا التحالف جميع أطرافه، فالحاكم توسعت سيطرته والغني ازداد ثراء، واستفاد رجال الدين ماديا من كلا الطرفين السابقين، وتمثل دورهم في إقناع المستضعفين بخوض حروب باسم الدين، لكن الحقيقة هي أنها كانت لزيادة قوة الحكام وثروة الأغنياء، ويكفي للتأكد من صحة هذا الأمر إدراك كيفية قيام الحضارات البشرية المختلفة وتطوّرها، "ففي كلّ هذه الحضارات، حارب المستضعفون بعضهم البعض عبر حدود وطنية دون وجود أسباب للعداء فيما بينهم، وإنما حاربوا لحساب حماية مصالح قاهريهم ومستغليهم في كلّ قطر" (عبد الناصر، و. 1997: 15). لطالما تمتع الدين بأهمية كبرى ضمن المجتمعات، نظرا لما يملكه من قدرة على التأثير في تطوّرها، إما إيجابا وإما سلبا، فالدين الذي يؤثر بصورة إيجابية هو ما يسميه شريعتي "بالدين الثوري"، الذي يركز على حرية الإنسان ومسؤوليته عن مصيره وقدرته على التأثير في محيطه وتغيير واقعه باستمرار، ويعرفه بأنه " دين يغذي أتباعه ومعتنقيه برؤية نقدية حيال كلّ ما يحيط بهم من بيئة مادية أو معنوية، ويكسبهم شعورا بالمسؤولية تجاه الوضع القائم، يجعلهم يفكرون بتغييره ويسعون لذلك فيما لو لم يكن مناسبا" (شريعتي، ع. 2007أ: 40)، فهذا الدين يحفز المؤمنين به ويدفعهم نحو السعي لتحقيق أفضل واقع بصفة مستمرة، أما الدين ذو التأثير السلبي فهو "الدين التبريري" أو دين الشرك"، الذي يعمل من أجل

تخدير الناس وإغفالهم عن الواقع، ويسعى إلى تبرير الوضع القائم عبر ترويج المعتقدات ذات الصلة بما وراء الطبيعة ويسعى إلى تحريف الاعتقاد بالمعاد والمقدسات والقوى الغيبية ويشوه المبادئ العقائدية والدينية ليقنع الناس بأن وضعهم الراهن هو الوضع الأمثل الذي يجب أن يرضوا به لأنه مظهر إرادة الله تعالى وهو المصير المحتوم الذي كتبه الله عليهم، فالدين التبريري هو الذي يقوم بنشر روح الاستسلام للواقع بين معتنقيه وعدم مسؤوليتهم عن ما يقع حولهم، ويدفعهم نحو بالإيمان بالقدر والجبرية والإرجاء.

يرى شريعتي أن الإسلام جاء لينقذ المستضعفين ويهدم المجتمع الطبقي، "فعندما اقترب الفقراء من نقطة الاقتناع بأن الإله يحتقرهم أرسل الله رسول الإسلام - ص– ليعلن أن الله يعد عباده المحرومين المقهورين على الأرض الخلاص والرحمة والبركات، ويعدهم بأنهم سيكونون ورثة الأرض، وعندئذ اتبع العبيد، وكل من تعرض للاستغلال، الدين الإسلامي، وعاش الرسول (ص) عاملا في إطار من المؤمنين العاملين. إلا أنه بعد وفاة الرسول اندلعت حروب مقدسة جديدة باسم الإسلام وموجهة ضد المستضعفين ومن يدافع عنهم، وفي مقدمتهم الإمام علي بن أبي طالب الذي تعرض هو وأهل بيته للمذابح" (عبد الناصر، و. مرجع سابق: 15-16). مع إقصاء ممثلي المجتمع الهابيلي الذي يدعوه شريعتي أيضا "مجتمع التوحيد"، أي أئمة آل البيت من نسل علي بن أبي طالب، تصدر ممثلو المجتمع القابيلي، من خلال الحكام الظلمة الذين حاربوا أئمة آل البيت، وكذلك جعل بعض رجال الدين من الإسلام دينا يبرر الظلم ويسعى لإقناع المستضعفين بالصبر عليه، ويمثل هذا التيار من رجال الدين أولئك الذين والوا الأمويين والعباسيين، لكن النسخة الأصلية من الإسلام استمرت من خلال التشيع، الذي يعتبره شريعتي الإسلام الحقيقي الذي حافظ على نقائه، بابتعاده عن السلطات السياسية في صدر الإسلام (الدولة الأموية والدولة العباسية). لاحقا لحق بالتشيع ما لحق بالأديان الأخرى، فقد تم تحريف تعاليمه وتحوير مبادئه لتخدم السلطة السياسية والاقتصادية، وتم ذلك تحديدا بعد قيام الدولة الصفوية التي اتخذت من التشيع دينا رسميا لها.

وهكذا بعد أن كان التشيع مذهب الرافضين لسيطرة أصحاب الثروة على الحكم، والمبرر للثورة عليهم من خلال الطعن في شرعيتهم واعتبارهم مغتصبين للسلطة، تحول خلال العهد الصفوي إلى إطار لإضفاء الشرعية ليس فقط على السلطات السياسية بل يشرعن كلّ تصرفات الحكام ويبررها، عبر اعتبارها خادمة للتشيع بينما هي في الحقيقة لا تخرج عن نطاق مصالح الحكام الخاصة، سواء سياسية أو اقتصادية. "فإلى العهد الصفوي، ظلت كلمة الرفض (لا) هي المعلم الرئيس الذي يميز بين الموالين لأهل البيت وأنصار علي وأتباعه وبين غيرهم، سواء كان ذلك على الصعيد الاجتماعي أو الطبقي أو السياسي"(شريعتي، ع. 2007ب:

25)، حيث أن التشيع ظل دائما يرفض الاندماج مع الطبقات الحاكمة من خلال تبني أفكارها وموالاتها سياسيا، وعوضا عن ذلك علق آماله على انتظار مجيء الإمام المهدي.

تحليل الوضع الاجتماعي القائم:

يرى شريعتي أنه بالرغم من أن الحضارة الغربية المعاصرة قامت رافعة قيم الحرية والأخوة والمساواة (الثورة الفرنسية كنموذج)، وذلك بعد قرون طويلة من الاستبداد الديني والسياسي والظلم الاجتماعي، إلا أن نفس مظاهر العهد البائد صارت تميز هذا العصر، "من حيث تجزئة المستضعفين والحروب فيما بينهم لصالح رخاء النخب الحاكمة، رغم أن ولاءاتهم الإيديولوجية قد تكون في حقيقة الأمر متماثلة. وفي ظل الحضارة الغربية الحديثة، لا تتعرض الجماهير فقط للاستغلال، إنما المثقفون أيضا"(عبد الناصر، و. مرجع سابق: 17). أسوأ أنواع الاستغلال هو الاستعمار الذي فرضته الدول الغربية على بلدان كثيرة من إفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا، وكان هدفه خدمة الأهداف السياسية والاقتصادية للشعوب القوية عبر استغلال موارد الشعوب الضعيفة البشرية والمادية. يرى سريعتي أن إيران على غرار دول مستضعفة عدة، تعاني من مجموعة مشاكل هي: "الإمبريالية العالمية، التي تمثلها الشركات متعددة الجنسيات والإمبريالية الثقافية، العنصرية، الاستغلال الطبقي، الاضطهاد الطبقي، التمايز الطبقي، والابتلاء بتقليد الغرب"(Abrahamian, E. n,d: 26)، حيث أن سعي الغرب الاستعماري في السيطرة على الدول الضعيفة على غرار إيران، تنفذ عبر برامج سياسية واقتصادية وثقافية، وينجم عنها حرمان الدول من موقفها السياسي المستقل، سواء بواسطة الاحتلال العسكري أو الحصار الدبلوماسي، والهيمنة الاقتصادية بواسطة الشركات الاحتكارية الكبرى التي تستخدم كأدوات لاستغلال الثروات على نطاق واسع وترهن مستقبل الأجيال في سبيل تلبية الحاجات الآنية للاقتصاد الغربي.

أمّا النوع الأخطر من السيطرة فهو ذلك المتعلق بالثقافة، والذي يهدف إلى إلغاء المقومات الثقافية للشعوب المستغَلة من خلال طمس هويتها الثقافية وإبدالها بثقافة المستعمر، أو ما يسمى "الغزو الثقافي"، والغاية من ذلك ضمان استمرار تبعية المجتمعات الضعيفة للمجتمعات القوية سياسيا واقتصاديا، " ذلك أن الاستعمار كان قد جرب وفهم أنه ما دامت الأمة تعتقد أن لها شخصية، فإن النفاذ إليها ليس بالأمر السهل. والثقافة والتاريخ في أمة ما يؤديان إلى شخصية وتعصب، ولابد للاستعمار من أن ينفذ إلى داخلها عن طريق فصلها عن تاريخها وجعلها غريبة عن ثقافتها، وعندما يرى المفكر نفسه خواء، فاقد الأصالة، لا جذور له،

معطوبا في شخصيته، فلا مفر من أن يقرب نفسه عن وعي أو غير وعي من الأوربي الذي تبدل أمام عينيه في هذه الحالة إلى أصالة إنسانية مطلقة وصاحب ثقافة وقيم معنوية مثالية وكمال مطلق"(شريعتي، ع. 1986: 107-108)، إن تمسك المجتمعات بثقافتها الأصلية وقيمها التقليدية، يعطيها شخصية ثقافية متفردة ويجعلها في وضع الندية أمام غيرها من المجتمعات، حتّى وإن كانت أضعف من الأخيرة سياسيا واقتصاديا، أما المجتمعات التي تتخلى عن شخصيتها الثقافية، فهي تعلن بشكل غير مباشر قبولها بالتحول إلى تابع لثقافة وأمة أخرى، والتبعية الثقافية هي أول خطوة نحو الخضوع السياسي والاقتصادي.

البحث عن هوية الذات:

إن انسلاخ المجتمعات عن ثقافاتها الأصلية هو الرافد الأول المؤدي إلى إخضاعها للاستعمار والهيمنة الأجنبية، وبناء علي فإن الخطوة الأولى نحو التحرر من التبعية للاستعمار يكون بعودة المجتمعات الضعيفة إلى ثقافتها التقليدية وتمسكها به، أو كما يقول شريعتي "بالعودة إلى الذات" أو بالأحرى "ثقافة الذات". أما الثقافة التي يعنيها شريعتي في السياق الإيراني فهي ليست الماضي الغابر للإمبراطورية الفارسية، أو التركيز على الأصول العرقية للشعب الإيراني، كما يفعل نظام الشاه، بل إن العودة إلى الثقافة التي تشكل ذات الأمة الإيرانية، تعني العودة إلى الثقافة الإسلامية والإيديولوجية الإسلامية، وإلى الإسلام لا كتقليد أو وراثة أو نظام عقيدة موجودة بالفعل في المجتمع، بل إلى الإسلام كإيديولوجية وإيمان بعث الوعي وإحداث المعجزة في هذه المجتمعات، ومن الجلي أن شريعتي يقصد بالإسلام كتقليد ووراثة، ما سماه بالتشيع الصفوي الذي يتميز بالسكونية والمحافظة، بينما يعني بالإسلام كإيديولوجية بعث وعي ما يدعوه بالتشيع العلوي الذي يحث الإنسان على فهم الواقع ويحفزه على تغييره نحو الأفضل. يرى شريعتي أن مسؤولية تغيير واقع المجتمع ليست حكرا على فئة دون غيرها، بل إن التغيير يكون كمحصلة لجهود أفراد المجتمع، ويستمد هذه القاعدة من الدين، "فالإسلام هو أول مدرسة اجتماعية تعتبر المصدر الحقيقي، والعامل الأساس، والمسؤول المباشر عن تغيير المجتمع والتاريخ، ليست الشخصيات المختارة، كما يقول (نيتشه) وليس الأشراف والأرستقراطيون، كما يقول (أفلاطون) وليس العظماء والقادة، كما يقول (كارليل وإمرسون) وليس أصحاب الدم الطاهر، كما يقول (ألكسيس كاريل) وليس المثقفون ورجال الدين، بل عامة الناس" (شريعتي، ع. 2007ت: 45-46).

تتضمن العودة إلى الذات، تبني أفراد المجتمع للأفكار التي تضمها ثقافتهم والإيمان بها، لكن ذلك لا يكفي وحده لتغيير أوضاع المجتمع ككل، بل إن التغيير يتطلب تحويل تلك الأفكار إلى ممارسات فردية

وجماعية، ويتم ذلك، حسب شريعتي، بواسطة ثلاثة وسائل، هي: العبادة، العمل والنضال الاجتماعي.

- العبادة: إن العبادة هي اتصال بين الفرد وخالقه، وهي بذلك تخلص الفرد من قيود الزمان والمكان والانتماءات الاجتماعية الطارئة والمتغيرة، لتذكره بحقيقة وجوده، ألا وهي تنفيذ إرادة الله على الأرض، "فالعبادة جهاد في محو الألوان العارضة، وتحطيم القوالب الاجتماعية الضيقة، وصقل الوجود الحقيقي، وبعث الأحوال الوجودية الحقيقية، واستخراج الكنوز الخفية للوعي... وهي حالة «وعي القلب» وكشف التزام أعمق، وأشد إخلاصا ورقيا" (شريعتي، ع. 2007ث: 50)، فالعبادة تزيل كلّ ما شوه إدراك الفرد لذاته، وهي بذلك منبع الفكر الإنساني الأصيل.

- العمل: يعتبر شريعتي أن العمل المنتج هو المعيار الحقيقي لقيمة الفرد، "ذلك أن كلّ عمل صالح – اقتصاديا كان أو سياسيا أو صحيا أو في سبيل الناس – يفسر كنوع من العبادة الدينية""(شريعتي، ع. 2007ث: 52)، وحتى لو كان الفرد ينتمي لفئة المثقفين، فإن ذلك لا يعفيه من واجب النزول إلى الواقع العملي والاحتكاك بالبشر الحقيقيين، فهذا الاحتكاك سيسمح له بالتعرف حلى حقيقة أوضاعهم، ومن ثمة يكيف اقتراحاته لتحسين واقعهم لتتناسب مع حاجاتهم وتطلعاتهم وطموحاتهم، وذلك ضمن العلاقة الجدلية التي تربط الفكر بالواقع، "فالكتاب والعمل كلاهما يؤثر في بنية الإنسان. فالكتاب يجعل العمل مصحوبا بالوعي الفكري والقدرة على تحليل التجارب التي قام بها أناس آخرون، وعبقريات أخرى، والاستفادة منها. أما العمل فيثبت الفكر على أرضية الواقع ويصحح مساره" (شريعتي، ع. 2007ث: 69).

- النضال الاجتماعي: يقصد شريعتي بالنضال الاجتماعي، انخراط الناس في العمل السياسي، حيث يرى بأن النزعة السياسية في الإنسان هي أهم ما يميزه عن غيره من الكائنات، وليس العيش ضمن جماعة كما هو شائع، ويعرف النزعة السياسية، بأنها: "الرؤية أو الميل الذي يربط الفرد بمصير المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه الصلة هي موضع تجلي الإرادة والوعي والاختيار عند الإنسان"(شريعتي، ع. 2007ث: 75)، فإنسانية الفرد تتجلى في ممارسته للسياسة، إذ أن السياسة تعد الوسيلة الوحيد للتأثير في المجتمع، من خلال اختيار الوجهة التي ينبغي أن يسلكها. لهذا السبب تركز جهد الاستعمار والنظم الاستبدادية على تشويه مفهوم العمل السياسي لدى الجماهير المستضعفة، حيث عملت على إقصائها من الحقل السياسي حتّى تخلو لها الساحة فتحدد مصير الشعوب بمفردها.

دون ممارسة السياسة ستبقى أفضل النظريات الاجتماعية وأسمى الأفكار الإصلاحية رهينة الكتب، وسيمضي أكثر العلماء علما وأفضلهم دينا دون أثر، ويلقى ما دونوه فوق ما دون سابقا. بينما يكفي العالم أو

المفكر أن يقوم بأي عمل سياسي، مهما كان صغيرا ورمزيا، لإحداث أثر يفوق ما أحدثته قرون التدوين، يقول شريعتي " فلو أن علماءنا المفكرين، وشخصياتنا التقدمية... لو أنهم اشتركوا أيضا في العمل السياسي، وظهروا بين جماعة من الطلاب تناضل ضد برنامج رجعي... فإن هذا العمل يظهر إيديولوجيتهم في المجتمع، بين الطبقات المطحونة والطبقات المثقلة بالأغلال، وبين الأمة التي تكافح ضد استعمار خارجي، بوجه أكثر وضوحا وصراحة وثورية، أكثر تأثيرا وفعالية من مئات الكتب، وآلاف المؤتمرات، وملايين الاستدلالات العلمية والتحليلات التاريخية"(شريعتي، ع. 2007ث: 84-85).

إن النضال الذي يطالب به شريعتي الجماهير الإيرانية بخوضه، هو جزء من نضالات شعوب العالم الثالث، الساعية إلى المجتمع الاشتراكي الحقيقي (اللا طبقي) أو مجتمع التوحيد الذي يتساوى أفراده، أي توحيد الطبقات جميعها ضمن طبقة واحدة، وأول خطوة نحو تحقيق ذلك تكون بالثورة الثقافية أو "العودة إلى ثقافة الذات" ونبذ ثقافة الاستعمار وأفكاره. فرضت الخصوصية الإيرانية على الدكتور علي شريعتي أن يعتبر التشيع هو الثقافة التي يطالب بالعودة إليها، فالإسلام حسبه يطرح نموذج المجتمع التوحيدي، وهو ذلك الذي أقامه النبي محمد، كما يوفر لمعتنقيه كأفراد، النموذج الإنساني أو القدوة الحري بهم إتباعها، ممثلة في الإمام علي بن أبي طالب(شريعتي، ع. 2007ج: 100)، الذي ناضل طوال حياته في سبيل إعادة إقامة مجتمع النبي وهدم المجتمع الطبقي. وكذلك الحسين بن علي الذي ضحى بحياته من أجل ذات الهدف، والموت في سبيل الهدف أو "الشهادة" ليست هزيمة أو خسارة، بل إنها تزيد الساعين للتغيير إصرار على المضي في طريقهم، " فهي تبقي شعلة النضال متقدة وتزيدها إشعاعا. ففي مجالس العزاء يتكرر الحديث عن الشهادة والتذكير بالشهداء... يصنع شهداء جدد... إن مجالس العزاء تقام حتّى تنقل الشهادة إلى الجيل التالي والأجيال الآتية"(شريعتي، ع. 2007ح: 98).

إن المجتمع الفاضل الذي يؤمن به شريعتي، يستلهم مبادئه من الإسلام، هنا الإسلام الشيعي، في صورته الأصلية النقية حسبه، وليس من التقاليد الدينية التي نشأت عبر التاريخ، لذلك يقيم تمييزا بين تشيعين، الأصلي الذي يسميه بالتشيع العلوي، نسبة إلى الإمام علي، والتشيع الصفوي، نسبة إلى الدولة الصفوية التي قامت بإيران (1501-1736)، وتميز تاريخها بتحالف رجال الدين مع الحكام. نتج عن هذا التحالف تحوير كبير في المفاهيم الشيعية، حيث تم تحويل النزعة الثورية في التشيع والرغبة الدائمة في تحقيق أفضل الأوضاع على الإطلاق، إلى نزوع نحو المحافظة على الوضع القائم مهما كانت خصائص هذا الوضع، وأدى ذلك إلى نشوء التشيع الصفوي المزيف الذي ازدهر بعد قيام الدولة الصفوية، مقابل التشيع

العلوي الحقيقي الذي يمثله أئمة آل البيت.

خلاصة تلك التغيرات تتمثل في إفراغ التشيع من محتواه الثوري، الطامح باستمرار إلى الأمثل على صعيد النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، واستبداله بتشيع يقوم على المظاهر الفولكلورية التي لا تدفع للفعل بل للخمول والجمود، حيث ترغب الناس في التعلق بأشخاص معينين، كالزعماء السياسيين والدينيين، وهذه النسخة من التشيع تعتبر أكبر مظاهر التديّن بناء دور العبادة، وأداء العبادات، فتجعل الدين مجموعة من الطقوس الخالية، وتفرغه من أي محتوى اجتماعي.

خاتمة:

- لقد اعتبر شريعتي أن الاستعمار جاء محصلة لمقدمات كامنة في أسس الحضارة الغربية الحديثة، والتي لم تبد وفاء للمبادئ التحررية والمساواتية التي قامت عليها، بل انتهجت سبيل الهيمنة وعملت على استغلال المجتمعات الأخرى، سياسيا واقتصاديا، وإلحاقها بثقافتها. والمجتمع الإيراني لم ينج من محاولات الهيمنة هذه، بل وجد من المنتمين إليه، من ساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تسهيل هذه المهمة، وبالأخص رجال الدين ممن سعوا إلى استبدال هوية المجتمع التي تستمد تفردها وأنفتها في مواجهة محاولات السيطرة الخارجية، من التقليد المذهبي الشيعي، استبدالها بنسخة ساكنة، عبر الاكتفاء بقوالب عقائدية وطقوسية لا تتجاوز تأثيراتها، حيز الحياة الفردية الخاصة، بهدف وحيد هو تكريس الوضع الاستغلالي القائم. أما الحل التحرري من هذا الوضع، والذي يقترحه شريعتي، فمبني على استعادة البعد الإيديولوجي للإسلام، واتخاذه كقاعدة للهوية الاجتماعية.

قائمة المراجع:

1. إبراهيميان، إروند. (2014). تاريخ إيران الحديثة، ترجمة مجدي صبحي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
2. التهانوي، محمد بن علي(1996)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
3. الدواي، عبد الرزاق.(2013). في الثقافة والخطاب عن حرب الثقافات: دور الهويات الوطنية في عصر

العولمة. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
4. السواح، فراس(2002). دين الإنسان، ط 4. دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق.
5. المسيري، عبد الوهاب. (2009). الهوية والحركية الإسلامية. تحرير سوزان حرفي. دمشق: دار الفكر.
6. عبد الناصر، وليد. (1997). إيران: دراسة عن الثورة والدولة. القاهرة: دار الشروق.
7. شريعتي، علي. (2007أ). دين ضد الدين، ط 2. [سلسلة الآثار الكاملة]. ترجمة حيدر مجيد، بيروت: دار الأمير.
8. شريعتي، علي (2007ب). التشيع العلوي والتشيع الصفوي، ط 2. [سلسلة الآثار الكاملة]. ترجمة حيدر مجيد، بيروت: دار الأمير.
9. شريعتي، علي. (1986). العودة إلى الذات، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي.
10. شريعتي، علي. (2007ت). منهج التعرف على الإسلام، ط 02. [سلسلة الآثار الكاملة]. ترجمة عادل كاظم، بيروت: دار الأمير.
11. شريعتي، علي. (2007ث). بناء الذات الثورية، ط 02. [سلسلة الآثار الكاملة]. ترجمة إبراهيم دسوقي شتا، بيروت: دار الأمير.
12. شريعتي، علي. (2007ج). الإمام علي في محنه الثلاث، ط 02. [سلسلة الآثار الكاملة]. ترجمة علي الحسيني، بيروت: دار الأمير.
13. شريعتي، علي. (2007ح). التشيع مسؤولية، ط 02. ت[سلسلة الآثار الكاملة]. رجمة إبراهيم دسوقي شتا، بيروت: دار الأمير.
14. زكي قاسم، رياض وآخرون(2013). الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
15. وهولبورن، هارلمبس.(2010). سوثيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة حاتم حميد محسن، دمشق: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.
16. محمد توفيق السمالوطي، نبيل.(د.ت). الإيديولوجيا وقضايا علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.
17. ميكشللي، أليكس(1993). الهوية، ترجمة علي وطفة. دمشق: دار الوسيم للخدمات الطباعية.

18. Abrahamian, Ervand. (Jan 1982). Ali Shariati: Ideologue of the Iranian revolution [en ligne],

MERIP Reports, No. 102, Islam and Politics.

19. Ashcroft, Bill and al. (2002). The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures, 2nd edition. London: Routledge Press.

20. Darity, William and al. (2008). International Encyclopedia of The Social Sciences, 2nd edition. New York: McMillan Preference.

21. Shariati, Ali.(1979). On The Sociology Of Islam, translated by Hamid Algar, Berkeley: Mizan Press.

22. Encyclopedia Britannica Ultimate Reference Suite. Chicago: Encyclopedia Britannica, 2014.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

إشكالية الخطاب والنص

حنان خلف الله - جامعة برج بوعريريج
hananekh560@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2016/12/09 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

من المفاهيم التي أثبتت جدارتها وفرضت نفسها على الحقلين الأدبي والنقدي، و باقي الحقول التي يتقاطعان معها، مفهوم الخطاب الذي ازدهر بقوة بظهور مباحث علم اللسانيات وما تلا ذلك من تطوّرات منهجية ونقدية، امتدت لتشمل حقولا أخرى كعلم النفس والاجتماع وغيرها من العلوم والمعارف المعاصرة التي جعلت من تحليل الخطاب عمدة أساسية لفهم وتحليل ومناقشة النصوص والقضايا، والأفكار المطروحة.

يستمد مفهوم الخطاب قيمته النظرية، وفعاليته الإجرائية من كونه يقف راهنا في مجال النقد الأدبي الحديث في نقطة تقاطع أو تلاقي بين تحليل النصوص والإجراءات التطبيقية التي تتطلبها عمليات التحليل، والأعمال الأدبية الإبداعية بصفة عامة باعتبارها نظاما مغلقا لا يحيل إلاّ على نفسه، بل إنّ مفهوم الخطاب قد يعود بنا أدراجا إلى ما هو أعم، باعتباره مجرد مفهوم إجرائي في تفكيك النصوص ومرجعياتها، وذلك من خلال إعادة النظر في أنساق المعرفة النقدية التي اتخذت من النصوص التراثية سندا لها.

يرتبط مفهوم الخطاب ويتداخل مع مفهوم النص، وهذا التعالق المفهومي أدى إلى إثارة جدل نظري يتأسس على مرجعيات لسانية مختلفة، ولا يمكن أن نستوعب هذا التداخل إلا بإرجاعه إلى ما يستند إليه من مستوى نظري ومرجعي. وأمام هذا التداخل رأيت أن أحاول تحديد مصطلحي "الخطاب" و"النص" من منظورين:

- منظور محلي يرتبط بالموروث الثقافي العربي بالوقوف على التعريفات المختلفة لهذين المصطلحين.

- منظور وافد يرتبط بعلاقة الموروث العربي بالمصطلح اللساني الحديث، ومن ذلك الوقوف عند مختلف الاجتهادات النظرية التي درست الخطاب وعلاقته بالنص.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، النص،الملفوظ، اللغة، النسيج.

Abstract

Of the concepts of proven and imposed itself on the literary critic and others where the oratorical strongly prospered, due to the emergence of the linguistic and the redevelopment in the critic and methodology ways, also this helped other subjects such as psychology and social science and other knowledge that make the oratorical analyse a main topic to understand and analyse different texts.

The oratorical takes its theoretical virtue and efficacy in the domain of the literary modern critic, also in the connection between the texts analyse and the practice that demands bath the analysis operated and the literary works in general, also the oratorical interpretation helps to make the texts clear and their reference.

There is a link between the interpretation of the eloquence and the text in question, this led 'to an debate based on different linguistic references, we cannot grasp this involvement except for its connected series at the level of both reference and theoretical, In the modern time, the use of the terminology according tot its use at the western universities, when this interpretation infiltrate into the modern Arabic studies, we are now facing and the presence of a multitude to the terminology the eloquence and text. In view of this ambiguity interfere trying to consolidate the terminology of "eloquence" and "text":

- Local theory has a link with Arabic cultural legacy in order to understand the different definition to both terminology.

- A theory concerning the rotation of the Arabic legacy for the modern linguistic terminology, and this to have an idea a sent the theoretical efforts that study the eloquence and relation with the text.

Key words: Eloquence- text- verbal- language- story.

مقدمة:

لا شك أن المصطلح في أي علم من العلوم لا بد وأن يتخذ له مفهوما محددا وتصورا واضحا ينتهي إليه بعد سلسلة من التحولات يكون قد مر بها عند الانتقال من ثقافة إلى أخرى أو اكتسبها ضمن سلسلة التطوّر الحاصل داخل حقل معرفي بعينه.

ولذلك فإن مصطلح "الخطاب" كثيرا ما تداخل مع غيره من المصطلحات في حقول علوم اللغة ومناهج النقد، فقد ورد متعالقا مع مصطلحات: الكلام، اللفظ، العبارة، النص، الجملة، الموضوع الغرض...وهو تعالق يستمد منطقه من حقول معرفية متجاورة إلى حد الالتباس، ويكفي أن نذكر من هذه الحقول اللسانية: لسانيات النص، تحليل الخطاب، نحو الجمل لندرك مدى عمق التعالق والتداخل الحاصل في هذه المجالات، إضافة إلى الاجتهادات النظرية المتراكمة التي تصدت إلى إشكالية الحدود بين الخطاب والنص.

إن التمييز بين النص والخطاب يطرح إشكالا كبيرا، نظرا لتعدد الآراء واختلافها، وكثرة التصورات وتضاربها مما يجعل البحث أمام صعوبة تأطيرها وفرزها، وبالتالي تحليلها ومناقشتها، فالنص باعتباره النتيجة الوحيدة للكتابة يمثل الحقيقة الفريدة التي تتيح إقامة دراسة علمية ترتبط بتصور إنتاج هذا النص ويكاد يجمع أغلب اللغويين أن النص يمثل المظهر الشكلي المجرد للخطاب، فيا ترى ما الخطاب؟ وما النص؟ وما الفرق بينهما؟

أولا: مفهوم الخطاب:

إن مصطلح "خطاب" اسم مشتق من مادة (خ. ط. ب)، وقع اعتماده من طرف الفكر النقدي العربي الحديث ليحمل دلالة المصطلح النقدي الغربي"Discours"، ولإدراك مدلوله في الدراسات العربية القديمة لا بد من الرجوع إلى بعض المعاجم العربية وكتب اللغة والفكر والأدب باعتبارها المرشحة لذلك.

ترددت مادة"خ. ط. ب" في القرآن الكريم اثنتا عشرة مرّة موزعة على اثنتي عشرة سورة، ويصعب إحصاء مدى تواتر هذا المصطلح في كتب الحديث والسيرة، وقد ورد في "اللسان" لابن منظور في مادة [خ. ط. ب] أنّ "الخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان، والمخاطبة صيغة مبالغة تفيد الاشتراك والمشاركة. قال الليث: إن الخطبة مصدر الخطيب، لا يجوز إلاّ على وجه واحد، وهو أن الخطبة اسم الكلام الذي يتكلم به الخطيب، فيُوضع موضع المصْدر.

التهذيب: قال بعض المفسرين في قوله تعالى: وَفَصْلُ الخِطَابِ؛ قال: هو أن يحكم بالبينة أو اليمين وقيل:

معناه أن يفصل بين الحقّ والباطل، ويميز بين الحُكم وضده، وقيل: فصل الخطاب، الفِقهُ في القضاء"(ابن منظور 1988، ص856). ويرى الزمخشري أنه يجوز أن يراد بمعنى الخطاب في الآية: "القصد الذي ليس فيه اختصار مخل ولا إشباع ممل" (الزمخشري، 1998، ص125).

ويرتبط "الخطاب" بالخطابة في النصوص التراثية، فالخطابة في ميدان النثر بمنزلة القصيد في ميدان الوزن، فهي الإطار المثالي الذي تتجلى فيه البلاغة النثرية، ومن ثمّ فإن الجاحظ إذا تكلم في بعض النصوص عن الخطابة والسياق فهو يقصد البلاغة"ولم يذكروا بالخطابة ولا بهذا الجنس من البلاغة" (الجاحظ، د. ت، ص28). وليس هذا معناه أنه لا يفرق بينهما، ولكنه يتصور العلاقة بينهما على هذا الشكل ليس أكثر كما ذهب إلى ذلك محمد الصغير بناني (محمد الصغير بناني، 1983، ص227). ويمكن استنتاج تعريف للخطاب من خلال المفاهيم التي يعرضها معجم اللسانيات (J. Dubois, et autres, P150-151)، حيث يذهب إلى أن:

- الخطاب هو اللغة في حالة نشاط؛ أي اللغة في حالة أداء فردي للمتكلم، وبذلك يصبح الخطاب مرادفا للكلام.

- الخطاب وحدة مساوية أو أكبر من الجملة، ومن ثم فهو إنتاج لمرسلة محددة معالمها ببداية ونهاية، وهنا يكون الخطاب بمعنى الملفوظ "Enonce".

وفي البلاغة فإن الخطاب تتابع شفهي موجه إلى التأثير في الملتقي بواسطة أشكال تعبيرية وحسب قواعد محددة لأنواع التعبير كالمحاجة، التدليل والبرهنة، النصح والتوجيه، المدح أو الذم وغيرها من الأساليب، ومن ثم فإن الخطاب البلاغي يتركب من ست أجزاء تتمثل في: العرض الحكاية، السرد، المحاجة والبرهنة، التأكيد والنفي والنهي، ومن الضروري أن ننتبه هنا إلى السياق الذي حدثت فيه مثل هذه الخطابات. وفي المفهوم اللساني الحديث، يقصد بمصطلح "الخطاب" كلّ ملفوظ أكبر من الجملة بالنظر إلى نظام التسلسل في تتابع جمله. ويعرفه "بييرف زيما" أنه "وحدة أكبر من الجملة، تولد من لغة جمالية وتعبر بنيتها الدلالية (كبنية عميقة) جزءا من شفرة، ويمكن تمثيل مسارها التركيبي النحوي بواسطة نموذج تشخيصي سردي".

مع تعدد التعريفات يمكن أن نلاحظ نوعا من اللبس يتسرب إلى مصطلح الخطاب؛ لأنه يتداخل مع مجموعة من المفاهيم اللسانية ومنظور النظرية السردية عند التطبيق، فهو ملفوظ، كلام حكي، سرد وبذلك تصبح مكونات الخطاب مجموع المفاهيم التي تتناول بالبحث ما بعد الجملة وكيفية تحقق نظام توالي الملفوظات في سياق تواصلي، وزمن سردي.

إنّ مفهوم الخطاب كثيرا ما يتداخل مع ثنائية أخرى: اللغة/الخطاب، فاللغة تعتبر مجموع محدد مستقر

نسبيا بالمقابل مع الخطاب، باعتبار هذا الأخير المكان الذي يحدث فيه الإبداع، والسياق غير المتوقع الذي يمدّ وحدات اللغة بمعاني جديدة، وبذلك يمكننا أن نقول بأن تعدد معاني مفردة من المفردات هو نتاج الخطاب.

وتوجد استعمالات أخرى لمصطلح "خطاب" يمكن أن نصنفها فوق لسانية، وهو ما تناوله بصورة خاصة "جاك دريدا" و"ميشال فوكو" اللذان اعتمدا في نظرياتهما على اللسانيات، لكن دون تحديد لحقل معين، ويبدو أن الخطاب كان في صلب اهتمام ميشال فوكو إذا ما نظرنا إلى الاستعمال الواسع لمصطلح الخطاب (حفريات المعرفة) ومنها: وحدات الخطاب، تشكيلات خطابية، نظام الخطاب...كما نجد عنده استعمالا جد خاص لمصطلح "ملفوظ"، ويبدو أن فوكو لم يستطع تمييز مشروعه "المؤسسة اللسانية" لأن مرجعيته اللسانية تعتمد بصورة خاصة على دوسوسير المؤسسة على ثنائية اللسان/الكلام متجاهلا بذلك إشكالية تحليل الخطاب كنظريات التلفظ، فأعمال فوكو تتناول إذا علاقات منحرفة عن لسانيات الخطاب. إنّ مفهوم الخطاب لا يتحدد إلا من خلال الوضعية التواصلية التي يرد فيها الملفوظ، سواء كانت هذه الوضعية حقيقية أم افتراضية، وإذا أسسنا المفهوم باعتبار ذلك فسيصبح السياق التواصل بمكوناته المختلفة: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الزمن، المكان، الشفرة، الصوت، الحكي...وغيرها عنصرا جوهريا في الخطاب.

ثانيا: مفهوم النص:

إنّ تحديد ماهية النّص بوصفه مصطلحًا لسانيّا يضطرنا إلى الوقوف أمام زخم هائل من التّعاريف تستند في معظمها إلى وجهات نظر خاصّة، ومنطلقات ومرجعيّات مختلفة؛ حيث يقول السعيد بوسقطة: «وتأتي صعوبة القبض على النّص وتحديد ماهيته، وأبعاده من تعدّد الرّؤى، ولكونه فضاءً لأبعاد متعدّدة ومتنازعة إضافة إلى كونه شحنة انفعالية تحكمها قواعد انفعالية لغويّة، ومعايير أخلاقية، وقيم حضارية، وخصائص اجتماعيّة» (السعيد بوسقطة، 2001، ص212).

ورغم تعدّد المفاهيم واختلاف الرّؤى، فإنّه يمكن رصد ما تشترك فيه تلك المفاهيم من النّاحية اللّغوية والاصطلاحيّة في تحديد ماهية النّص.

1-1- مفهوم النّص عند العرب:

1-1-1-لغة:

إذا ما بحثنا في المعاجم العربيّة القديمة، وجدنا لكلمة(نص) دلالات متعدّدة، يقول الخليل بن أحمد

الفراهيدي(ت175ه) في كتابه العين: «نصصت الحديث إلى فلان نصًّا أي رفعته، قال طرفة بن العبد: ونُصَّ الحَديثُ إلى أهله *** فإنَّ الوثيقَةَ في نَصّه.

والمنّصة التي تقعد عليها العروس، ونصصت الرّجل أي استقصيت مسألته عن الشّيء، يقال نص ما عنده أي استقصاه، وأنصصته استمعت له، ومنه قوله: "وَأَنْصتُوا"[سورة الأعراف، الآية: 204]، وفي حديث -منسوب لعلي ﷺ- "إذا بلغ النّساء نصّ الحقاق فالعصبة أولى"؛أي: إذا بلغت غاية الصغر إلى أن تدخل في الكبر، فالعصبة أولى بها من الأم، يريد بذلك الإدراك والغاية»(الفراهيدي (د.ت)، ص 86-87. أنظر: الجوهري، 1998، ص830). يقول الزّمخشري(538ه) في الأساس: «الماشطة تنصّ العروس فتقعدها على المنصّة، وهي تنتصّ عليها؛ أي ترفعها...ونصصت الرّجل إذا أحفيته في المسألة، ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتّى استخرجته... وبلغ الشّيء نصه أي منتهاه»(الزمخشري، 1998، ص275).

وجاء في لسان العرب لابن منظور(711ه): «النّص رفعك الشّيء...وكل ما أظهر فقد نص...ونص المتاع نصًّا جعل بعضه على بعض، ونص الدّابة ينصّها نصًّا، رفعها في السّير، وكذلك النّاقة...وأصل النّص، أقصى الشّيء وغايته»(ابن منظور، 1988، ص97-99). وجاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي: «نص الحديث إليه؛ رفعه...والشّيء؛ أظهره...وإذا بلغ النّساء نص الحقاق فالعصبة الأَولى؛ أي بلغن الغاية التي عقلت فيها»(الفيروز أبادي، 1979 ص317).

كما جاء في "مختار الصحاح" للرّازي أنّ مادة(ن،ص،ص) من«(نصّ) الشّيء بمعنى رفعه ومنه(مِنَصَّة) العروس بكسر الميم، و(نصَّ) الحديث إلى فلان رفعه إليه، و(نصُّ) كلّ شيء منتهاه و(نَصْنَصَ) الشّيء حَرّكَهُ وفي حديث أبي بكر ﷺ حين دخل عليه عمر ﷺ وهو ينصنص لسانه، وهو يقول: "هذا أوردني الموارد" قال أبو عبيد: هو بالصّاد لا غير، قال وفيه لغة أخرى ليست في الحديث: نَضْنَضَ بالضّاد المعجمية» (الرّازي، 2001، ص617). ويخصّ الزّبيدي(1790م) معنى النّص، بالرّفع والانتصاب وما سوى هذين المعنيين، فهو من المجاز(الزبيدي، 1306ه، ص440). ومن العجيب أنّه ليس هناك اختلاف يذكر في معنى"نص" بين هذه المعاجم العربيّة القديمة، فما نجده عند الخليل بن أحمد الفراهيدي نجده عند أبو نصر الجوهري، وابن منظور، ونجده كذلك عند محمد بن أبي بكر الرّازي.

والذي يظهر من استقراء الدّلالات المتعدّدة الواردة في القواميس العربيّة، يمكن القول من خلاله أن الدّلالة المركزيّة والأساسيّة للنّص هي البروز(الظهور) والانتهاء والاكتمال في الغاية؛ لاشتمال مصنفاتهم كلّها تقريبا على هذه المعاني وهي تؤكّد جزءا من المفهوم الذي أصبح متعارفا عليه في النّص، ولا تزال هذه الدّلالة

بارزة أحيانا في الاستخدام اللّغوي المعاصر.

أما المعنى الشائع والمستقر بين متكلمي اللّغة العربيّة المعاصرة، فهو صيغة الكلام الأصلية التي وردت في المعاجم الحديثة مثل: المعجم الوسيط والمنجد، إذ جاء في المعجم الوسيط على أنّه: «صيغة الكلام الأصليّة التي وردت من المؤلف..أو ما لا يحتمل معنى واحداً أو لا يحتمل التّأويل»، و منه قوله: «لا اجتهاد ما النّص» (إبراهيم مصطفى وآخرون، 2005، ص926). وثم تعريفه في المنجد على أنّه: «النّص ج. نصوص: الكلام المنصوص أو النّص من الكلام هو مالا يحتمل إلا معنى واحدًا أولا يحتمل التّأويل»(كرم البستاني وآخرون، 2002، ص810).

ولأحمد خليل رأي يقول بأنّ النّص هو: «كلام مفهوم المعنى فهو مورد ومنهل ومرجع»ويقول أيضا: «النّص(Texte) هو النّسيج؛ أي الكتابة الأصلية الصّحيحة المنسوجة على منوالها الفريد، مقابل الملاحظات(Notes) والشروحات والتعليقات(Commentaires)» (خليل أحمد خليل، 1995 ص136).

من خلال ما سبق يتّضح أنّ هناك فرقا كبيرا في مفهوم النّص بين التّراث والمعاصرة، فإذا كان هذا السّابق يشير إلى الدّلالة المركزية للفظ النّص، وما به من ظهور واكتمال، فإنّ جلّ الدّراسات المعاصرة مالت إلى الأخذ بالمفهوم الغربي.

1-1-2-اصطلاحا:

إذا تحوّلنا إلى مفهوم النّص في بعده التّراثي أو القرآني، نجد أنّ البحث عن مفهوم له ليس سياحة عبر مسارب التّراث؛ بل إنّ الحقيقة تكمن بشكل واضح في الكشف عن الضّائع أو المفقود في هذا التّراث وهو الجزء الذي بإمكانه المساعدة على الاقتراب من صياغة وعي علمي بهذا التّراث.

إنّ النّص كما يقول حامد أبو زيد: «حين يكون محور الثّقافة أو حضارة فلا بدّ أن تتعدّد تفسيراته وتأويلاته» (حامد أبو زيد، (د. ت)، ص09)، فهو المفتاح الذي نلج به الأمكنة المستغلة في تاريخنا وتراثنا، ودونه لا يجب الحديث عن حقيقة تراثية أو اختيارات منهجيّة، أو أيّ شكل من أشكال القراءات ويمثّل القرآن في تاريخ الثّقافة العربية النّص المحوري وليست من قبيل التّبسيط أو الإدّعاء أن نقول إنّ الحضارة العربية هي حضارة النّص، بمعنى أنّها حضارة قامت أسسها، و إنبنت جميع علومها وثقافتها على ركيزة لا يمكن تجاهل مركز النّص فيها، لذا عرّفه الفقهاء بأنه: «نص القرآن ونص السّنة أي ما دلّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام»(بشير ابرير، 2007، ص85).

ويمكن عد الإمام الشّافعي من أهم المؤّسسين للمعنى الاصطلاحي حينما عرّفه بقوله: «المستغني بالتّنزيل عن التّأويل»(الشافعي، 1940، ص14)؛ أي هو الكلام الذي لا يحتّمل تفسيرًا أو تأويلا؛ لأنّ ظاهره يغني عن كلّ ذلك وهو الذي أبانه الله لخلقه نصًّا ظاهرا بيّنا.

وقد جمع الشّريف الجرجاني في تعريفه النّص المعنيين معًا؛ اللّغوي والاصطلاحي، حيث يقول: «النّص ما ازداد وضوحًا على المعنى الظّاهر لمعنى في نفس المتكلّم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، كما يقال: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتمّ بغمّي، كان نصّافي بيان محبّته»(الشريف الجرجاني، 1985، ص310)، وأنّه «ما لا يحتمل إلاّ معنى واحدا وقيل ما لا يتحمل التّأويل»(الشريف الجرجاني، 1985، ص310. أنظر: الشيرازي، 1988، ص128).

فالنّاظر إلى التّعريف يلاحظ مستويين:

يتعلّق المستوى الأوّل بالمعنى الظّاهر، ويتعلّق المستوى الثّاني بزيادة الوضوح على المعنى الظّاهر وتلك الزّيادة اقتضاها في نفس المتكلّم يود تبليغه إلى المخاطب، وهذا يعني أن مفهوم النّص عنده ليس هو المفهوم نفسه بالصورة التي هو عليها في ثقافتنا الحاليّة؛ لأنّ له معنى واحدًا، ولا يحتمل التّأويل كما جاء في التّعريفات، ولكنّه في الثّقافة المعاصرة فقد يقبل التّأويل وتعدّد القراءة، وقد لا يقبل التعدّد إذا كان ينتمي إلى المعرفة العلميّة الدّقيقة(بشير ابرير، 2007، ص54-56).

ولقد برزت النّظرة الشّمولية إلى النّص لدى البلاغيّين أمثال: أبو بكر الباقلاني(403ه) في كتابه إعجاز القرآن وعبد القاهر الجرجاني(471ه) الذي دعا إلى النّظرة الشّمولية التي تمكّن القارئ من الوقوف على جماليات النّص الأدبي وأيضا لدى ضياء الدين بن الأثير(637ه) الذي ذهب إلى القول بأّن علاقة البيت بالبيت كعلاقة الفقرة بالفقرة من النّثر(إبراهيم خليل، 1997، ص55-56).

فالقارئ على حدّ تعبير الباقلاني يرى أنّ«القرآن نظام لغوي يقوم على غير مثال» (أبو بكر الباقلاني 1971، ص5)، وأنّه «معجزة تحمل خصوصيّة ترجع إلى جملة القرآن، وتميّز حاصل في جميعه»(أبو بكر الباقلاني، 1971، ص35)، وفي هذا الصّدد يقول عبد القاهر الجرجاني: «فقيل لنا: قد سمعنا ما قلتم فخبّرونا عنهم، عماذا عجزوا؟ أعن معان من دقة معانيه وحسنها وصحّتها في العقول؟ أم عن ألفاظ مثل ألفاظه؟ فإن قلتم: "عن الألفاظ" فماذا أعجزهم من اللّفظ أم ما بهرهم منه؟ فقلنا: أعجزتهم مزايا ظهرت لهم في نظمه، وخصائص صادفوها في سياق لفظه، وبدائع راعتهم من مبادئ آية ومقاطعها، ومجاري ألفاظها ومواقعها...»(عبد القاهر الجرجاني،،(د. ت)، ص39)، ولا أبلغ من الفكرة التي تقول إنّ«دلائل النّص موجودة

في دلائل الإعجاز»(بشير ابرير، 2007، ص115)، لريادة هذا المنصف ونظرته الفاحصة الدّقيقة للأمور وتناوله لقضايا بالغة الأهميّة تحمل وعيا مبكّرا بالنّص ونحو النّص.

فعلى الرّغم من التّعدد و التّباين في تعريفات النّص عند علماء لغة النّص، نجد قاسما مشتركا بين جل هذه التّعريفات، هو التّأكيد على خاصيّة ترابط النّص، وهي خاصيّة نجدها في الدّلالة اللّغوية لكلمة (Texte) ومعناه "النّسيج" لأن النّص عبارة عن نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض(جميل عبد المجيد، 1998، ص69-70).

وممّا جاء في الدّراسات العربيّة الحديثة، التّعريف الذي قال به عبد الرحمن طه، بأنّ النّص«كل بناء يتركّب من عدد من الجمل السّليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات» (طه عبد الرحمن، 1995 ص35)، ويعتبر هذا التّعريف من أهم التّعريفات العربيّة المعاصرة للنّص، وقد جاء هذا الأخير على أساس منطقي، يظهر فيه صاحبه بأنّه عبارة عن جمل مترابطة داخل بناء علاقات معيّنة. وهناك من يعدّه «فعاليّة كتابيّة ينضوي تحتها كلّ من الكاتب والقارئ» (منذر عياشي، 1990 ص131-132) ويؤكّد الزناد أنّه«نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة، والمتباعدة في كلّ واحد هو ما نطلق عليه مصطلح "نص"»(الأزهر الزناد، 1993 ص12).

يلاحظ من خلال التّعريف الذي قدّمه الأزهر الزناد، ميله الواضح إلى المفهوم اللّغوي الأجنبي بالإضافة إلى اهتمامه بالرّبط؛ أي المستوى التّركيبي، وهو بذلك لا يولي اهتماما صريحًا بالجانب الدّلالي على خلاف من يقول: «إنّ النّص وحدة دلاليّة، وليست الجمل إلاّ الوسيلة التي يتحقّق بها النّص، أضف إلى هذا أنّ كلّ نص يتوفر خاصيّة كونه نّصا، يمكن أن يطلق عليه "النّصيّة" وهذا ما يميزه عمّا ليس نصًّا»(محمد خطابي،1991، ص13). غير أن الزناد يعود لاحقا ليركّز على البعدين التّواصلي والدّلالي للنّص، مذكرا بآراء بعض اللّغويين: «يطلق النّص على كلّ الوحدات اللّغوية ذات الوظيفة التّواصلية الواضحة التي تحكمها جملة من المبادئ، منها "الانسجام"(Cohérence)، و"التماسك"(Cohésion)، والإخبارية (Informatisées) توفر مضمون مفيد في النّص»(الأزهر الزناد، 1993، ص15).

وتبعا لما سبق وردت تعريفات متّعددة في الثّقافة اللسانية، والنّقدية العربيّة المعاصرة تكشف عن مصادر متعدّدة للتّلقي المنهجي العربي عن الآخر، ولعلّ أهم هذه التّعريفات ما قدّمه الدّكتور محمد مفتاح في كتابه: (تحليل الخطاب الشعري) بعد مناقشته لعديد من الآراء في هذا الشّأن يخلص إلى أنّ«النّص مدونة حدث كلامي، ذي وظائف متعدّدة»(محمد مفتاح، 1986، ص120).

من خلال هذا التّعريف نلاحظ أنّه قد حاول الإحاطة بكلّ الجوانب المتعلّقة بالنّص، الاجتماعيّة والتّاريخية واللّسانية ثمّ إنّه اعتبر النّص مدونة حدث كلامي؛ أي أنّه يتعلّق بالكتابة وبالتّلفظ، وبالتّالي يكون شكلا لسانيّا للتّفاعل الاجتماعي مسايرًا لمقاماتٍ معيّنة. لذا نجد سعيد يقطين يعدّه«كل لساني للتّفاعل الاجتماعي»(سعيد يقطين، 2001، ص18). أمّا من وجهة نظر النّقاد فالغذامي يرى أنّ: «النّص مفتوح، وهو بنية شموليّة لبنى داخليّة، من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى السياق إلى النّص ثم إلى النّصوص الأخرى ليكون بعد ذلك الكتاب امتداد كاملاً للحرف»(عبد الله الغذامي، 1985، ص92).

من خلال هذا القول نلاحظ بأنّ الغذامي يرى أنّ النّص بنيوي، والبنية كما رأينا شموليّة ومتحوّلة وذات تحكم ذاتي والنّص يتحرّك داخليّا لكي يكوّن بنيته الوجوديّة، ويكون له تميّزا، وتداخل النّصوص يتم بين نص واحد من جهة، ونصوص لا تحصى من جهة أخرى؛ أي أنّ كلّ إشارة في النّص تستطيع أن تتوجّه إلى نص أو نصوص أخرى. ويمكن القول بأنّ: «النّص كلّ وحدة تواصلية تعدّت الجملة الواحدة سواءً أكانت الجملة بسيطة أم معقدة النّص إذن مجموعة من الجمل البسيطة أو مجموعة من الجمل البسيطة والمعقدة تشكل خطابا أي وحدة تواصلية تامّة» (أحمد المتوكل، (د.ت)، ص226).

إنّ كلّ تعريف من هذه التّعريفات يعكس وجهة نظر خاصّة بالمعرفة، وبالمرجعيّات الفكريّة والتّراكمات التي ينطلق منها، والخصوصيّات التي تميّزه عن غيره، ويمكن الاستنتاج بأنّ النّص وحدة دلالية مترابطة، ومتكاملة ومنسجمة، تحمل وظائف عدّة.

1-2- مفهوم النّص عند الغرب:

1-2-1- لغة:

إنّ كلمة نص مأخوذة من(Tex tus) ذات الأصول اللاّتينية، وتعني"النّسيج" (Le petit Robert, 1998, P2243)، كما تطلق كلمة(Texte) على الكتاب المقدّس أو كتاب القدّاس...وتعني منذ العصر الإمبراطوري ترابط حكاية أو نص...والنّص منظومة عناصر من اللّغة أو العلاقات، وهي تشكل مادّة مكتوبة أو إنتاجًا شفهيّا أو كتابيًّا(Robert Micro , Alain, Roy et autres, 1998, P132).

وقد ورد في معجم اللّسانيات: «نسيّ نصًّا مجموعة الوحدات اللّغوية الملفوظة القابلة للتّحليل فالنّص إذا عيّنة من السّلوك اللّغوي الذي يمكن أن يكون مكتوبًا أو منطوقًا» (Jean Dubois et autres, 1982, P186). فالملاحظ أنّ مادة"Texte" كان معناها الأوّل يطلق على النّسيج ثم انتقل إلى النّص؛ لأنّ النّص نسيج

من الكلمات يرتبط بعضًا ببعض، وهذا الرّبط الذي يحدث في النّص هو بمثابة خيوط النّسيج تربط أوّل النّص بآخره، فتجمع بذلك عناصره المختلفة والمتباعدة لتكون بذلك وحدة متكاملة، وإذا لم تكن هذه الألفاظ والجمل نسيجا محكمة الترابط لا نعتبره نصًّا.

نستنتج أن لسانيّات النّص قد وظّفت الكثير من المصطلحات التي شكّلت محور الدّراسة بالنّسبة لها ويعدّ النّص"Texte" أحد أهم المفاهيم التي أسّس عليها المهتمون دراستهم وبحوثهم، وممّا يلاحظ أنّ المعنى المعجمي لهذا المصطلح -النّص- في اللّغة العربية، وفي اللّاتينية يقترب بعضه من بعض ويكاد يكون تعريفا واحدًا.

1-2-2-اصطلاحا:

لقد تعدّدت قراءة النّص، وتنوّعت مفاهيمه، بتنوع النّظريات الأدبيّة، والمدارس النّقدية، ومن بين أهم التّعريفات نجد رولان بارت يرى بأنّ: «النّص نشاط وإنتاج...النّص قوة متحوّلة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح نقيضا يقاوم حدود وقواعد المعقول، والمفهوم أنّ النّص وهو يتكون من نقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة تكتمل في خريطة التعدّد الدّلالي، وأنّ النّص مفتوح يتّجه القارئ في عملية مشتركة لا مجرّد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمّن قطيعة بين البنية والقراءة وإنّما تعني اندماجها في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التّأليف» (سعيد حسن بحيري، 1997، ص113). نرى بارت أنّه ربط بين ثنائية: نشاط/إنتاج؛ أي نص/قارئ، وهذا الأخير-القارئ- له مكانا جوهريّا في عمليّة التّفسير لا يقل عن مكان أو دور المنتج، ولكن ذلك لا يعني حريّة مطلقة؛ بل نحتاج إلى معالجة هذا الدّور لإبراز إمكانات النّص، وقواعد التّفسير، كما يمكن اعتبار القارئ ركن من أركان النّص؛ لأنّ باندماجه مع البنية والقراءة يمكن التوصل إلى اكتمال خريطة التّعدّد الدّلالي، وتأليف نهائي للنّص.

وفي موضوع آخر يقول: «تعني كلمة نص"Texte" النّسيج"Tissu" ولكن بينما صنف هذا النّسيج دائما وإلى الآن بوصفه إنتاجا وحجابا جاهزا، يقف المعنى(الحقيقة خلفه إلى حد ما) فإنّنا سنركّز الآن داخل هذا النّسيج على الفكرة التّوليدية التي يتّخذها النّص لنفسه، ويشتغل بها من خلال تشبيك دائم، وإن الذّات تكون ضائعة في هذا النّسيج -هذا النّسيج- تنحل فيه، كما لو أنّها عنكبوت تذوب هي نفسها في الإفرازات البانية لنسيجها» (رولان بارت، (د. ت)، ص108-109).

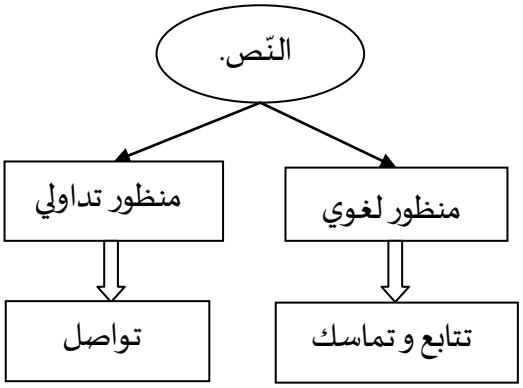
فالنّص عند بارت هو نسيج العنكبوت وشبكته، ولكنّه أضاف وصفا جديدًا للنّص في تناوله بدا فيه متبنيّا لآراء جوليا كرستيفا قبله حول النّص، فهو كما تقول: «جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللّسان

بواسطة الرّبط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه والمتزامنة معه فالنّص إذًا إنتاجيّة»(جوليا كرستيفا، 1997، ص21).

نستخلص من كلام جوليا كرستيفا أنّ النّص ينظر إليه من حيث إنتاجه، كنص يتعالق مع نصوص أخرى لأنّه ليس منتوجا فحسب؛ بل دليلا منفتحًا متعدّد الدّلالات، كما أنّ بنيته لا يمكن مقاربتها في إطار نص لساني ذي بنية مسطّحة بل عن طريق توليد مسجّل في البنية اللّسانية، لا يمكن أن يقبل القراءة إلاّ عن طريق تكوينات متعدّدة لا تكتفي بالمكوّن اللّساني.

أمّا عند الرّجوع إلى المنطلقات اللسانيّة في تعريف النّص خصوصًا تلك التي تأخذ من لسانيات النّص منهجًا في تعريفاتها، نجد كلاوس برينكر يذهب إلى أنّ النّص: «تتابع متماسك من علامات لغويّة أو مركّبات من علامات لغويّة لا تدخل تحت أية وحدة لغويّة أخرى أشمل»(أحمد عفيفي، 2001 ص28) فهو يرى في تعريفه هذا أن النّص وحدة لغويّة كبرى يتكوّن من وحدات صغرى متماسكة بعضها ببعض في إشارة إلى عملية التّماسك النّصي من خلال التعالق بين الأجزاء المتواليّة.

ويرى برينكر أنّ تعريفات النّص المختلفة قد انطلقت من اتجاهين:

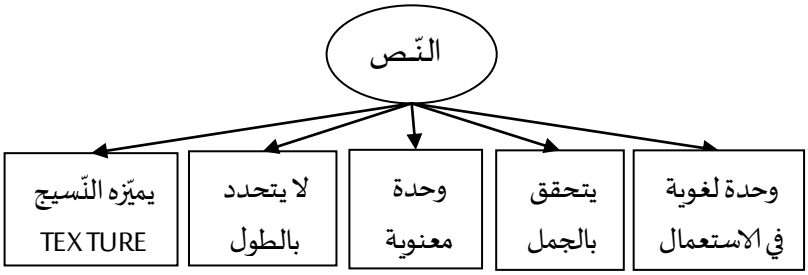


- **الاتجاه الأوّل**: يقوم على أساس النّظام اللّغوي، وقد اعتمدت معظم التّعريفات فيه إلى حد بعيد على حد تحديدات علم لغة الجملة ذات الأصل البنيوي أو التوليدي-التحويلي-حيث يظهر النّص كتتابع متماسك من الجمل.

- **الاتجاه الثّاني**: يقوم على أساس نظرية التّواصل، فيعرف النّص بوصفه فعلا لغوّيا معقدا يحاول المتكلّم به أو كاتبه أن ينشئ علاقة تواصليّة معيّنة مع السّامع والقارئ.

واقترح برينكر في نهاية عرضه للاتجاهين مفهومًا يجمع الجانبين اللّغوي البنيوي، والتّواصلي السياقي، فيعّرف النّص على أنّه: «وحدة لغويّة تواصليّة في الوقت نفسه»(كلاوس برينكر، 2005 ص22 وما بعدها). ويحدّد "هاليداي" و"رقية حسن" النّص بأنّه: «كلمة...تستخدم في علم اللّغة للإشارة إلى فقرة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت، وأفضل نظرة إلى النّص هي أنّه وحدة دلالية (Asémantique unit) وهذه الوحدة ليست شكلا لكنّها معنى(Halliday and Ruqaiya Hassan, 1978, P1-2) »

إنّ النّص في نظر هذين اللّغويين يكون طويلا أو قصيرا، مكتوبا أو منطوقا، يتحقّق فيه التّواصل بين المتكلّم والسّامع في إطار السّياق. وبما أنّ النّص وحدة معنويّة يرى الأستاذ مفتاح بن عروس في أطروحته أنّه لا حدّ أدنى ولا أقصى للنّص فيمكن أن تكون كلمة واحدة نصّا، كما يمكن أن تكون قصّة أو رواية أو محادثة نصًّا، ويمثل النّص بالشّكل التّالي(مفتاح بن عروس، 2007-2008، ص205-206).



«إذ يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنّه وحدة كليّة مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطولي للنّص؛ بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليّا التي يقدّمها النّص»(سعيد حسن بحيري 1997، ص139).

أمّا هارتمان(Hartmann) فيحدّد النّص بأنّه«أيّ قطعة مَا، ذات دلالة وذات وظيفة، وبالتّالي هي قطعة مثمرة من الكلام» (سعيد حسن بحيري، 1997، ص101-102)، ويرى سعيد حسن بحيري بأنّ هذا التّعريف يتّسم بالعموميّة والاقتضاب.

وينقل محمّد العبد تعريف "فاينرش"(Weinrich) الذي يقول فيه إنّ النّص: «وحدة كليّة مترابطة الأجزاء، فالجمل يتبع بعضها بعضًا وفقًا لنظام سديد بحيث تسهم الجملة التّالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السّابقة عليها فهمًا أفضل» (محمّد العبد، 1989، ص36).

من خلال القول يتّضح لنا أنّ فاينرش يرى بأنّ النّص وحدة كليّة تترابط أجزاؤه من جهتي التّحديد والاستلزام والفصل بين الأجزاء يؤدّي إلى عدم وضوح النّص، وعزل أو إسقاط أيّ عنصر من عناصره يؤدّي إلى عدم تحقّق الفهم. أمّا "فان دايك" (Van Dick) فيعتبر النّص بنية مقطعية تتشكّل من وحدات لسانيّة يندرج

بعضها في بعض فهو عبارة عن: «منطوقات لغويّة مكتوبة ومطبوعة، تستند إلى وصف نحوي أكثر ثراء لأبنيتها...وسنفترض هنا كذلك أنّه توجد أبنية كبرى دلالية وفق طبيعتها» (تون فان دايك، 2001 ص74-75).

يرى فان دايك بأنّ النّص المكتوب هو الذي يتّسم بتماسك بنيته النّحوية واللّغوية والدّلالية. ويؤكّد في كتابه "النّص والسياق" أنّ النّص ليس هو فقط متوالية من الجمل؛ بل هو مجموعة من الجمل التي تحكمها علاقات وروابط (فان دايك، 2000، ص18-19). ونجد من يولي اهتماما كبيرا لظروف إنتاج النّص فـ«ينبغي أن يكون لكلّ نص هدف وبناء محكم وسياق خاص وعلى هذا فإنّ الفكرة القائلة بإمكان تحليل سلسلة لغويّة تحليلا كاملا دون مراعاة للسياق قد أصبحت في السّنين الأخيرة محل شك كبير» (براون ويول، 1997، ص32)، فلا بدّ من إحاطة النّص بسياق معيّن يتحكّم في عمليّة إنتاجه.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ مفهوم النّص تتداخل فيه عدّة عوامل لغويّة واجتماعيّة ونفسيّة؛ فهو مجموعة من الجمل و الملفوظات، والعلاقات المترابطة، والمتجانسة فيما بينها تشكّل معنى مُوحّدًا يحمل رسالة معيّنة، وهناك أبنيّة صوتيّة ولغويّة، وأسلوبيّة، وتركيبيّة، تترابط لتشكل نصّا كاملاً يحمل موضوعًا معيّنا، وذا دلالات متعدّدة يهدف إلى تواصل اجتماعي يتحقّق فيه التّفاعل؛ هذا الأخير يتداخل في عمليته الكاتب والقارئ الذي بدوره يعطي عدّة تأويلات لمعاني النّص والتي يهدف الكاتب من خلالها إلى إيصال فكرة أو مبدأ معيّن.

ثالثا: بين الخطاب والنص جدل المفاهيم:

يشير اختلاف مصطلح كلّ من الخطاب "Discoures" والنص "Text" في اللغة الإنجليزية إلى وجود دلالة لكل مصطلح، وتتعدد وجهات النظر في هذا الشأن؛ فبعض الدارسين يرى أنه لا يوجد فرق بين النص والخطاب؛ وذلك لأن كلاهما مرتبط بحقل الدراسات اللغوية، وكلاهما يبحث في البناء والوظيفة لوحدات اللغة، ويرى آخرون أن النص غير الخطاب؛ فالخطاب هو العملية الاجتماعية التي تكون النصوص متضمنة فيها، وتحليل النص جزء من تحليل الخطاب في البحوث الاجتماعية.

وقد نبّه الأستاذ سعيد يقطين إلى هذه الإشكالية عندما حاول التمييز بين النص والخطاب في كتابه "من النص إلى النص المترابط"، حيث لجأ إلى ربط "الخطاب" بالمظهر النحوي، و"النص" بالمظهر الدلالي وكان منطلق هذا التمييز يرتهن إلى الإيمان بأن التحليل لا يمكنه أن يتوقف عند حدود الوصف "الخطاب" وأن عليه أن يتعداه إلى التفسير "النص" ولقد سهل هذا التمييز التفريق بينهما إجرائيا ونظريا (سعيد يقطين، 2005، ص117).

ويظهر الفرق بين النص والخطاب في قول الباقلاني واضحا: "إذا تأملته تبيّن بخروجه عن أصناف كلامهم وأساليب خطابهم، إنه خارج عن العادة وأنه معجز؛ وهذه خصوصية ترجع إلى جملة القرآن وتميّزٌ حاصلٌ في جميعه"(الباقلاني، إعجاز القرآن، ص35)، فقد لاحظ أن بين النص مكتوبا والخطاب ملفوظا وحدة لغوية يقف الإنجاز فيصلا فيها بين الطرفين، وهو إدراك رائد للدراسات اللسانية العربية تذكرنا اليوم بنظرية دي سوسير في اللغة والكلام، أو بنظرية تشومسكي في الكفاية والأداء فالنص كلام إلاّ أنه يصدر عن ذاتيته النصية التي عملت على إنجازه وأدائه، والكلام الآخر غير نصي ولكنه كلام أيضا، إلاّ أنه خطاب شفوي عمل الشخص على إنجازه وأدائه(منذر عياشي، 1992 ص53)، ومنه نستنتج أن وحدة اللغة لا تحول دون تعددية الإنجاز والأداء، ولذا صار ينظر إلى النص في ذاتيته النصية وصارت ممارسته لغة المكتوب جزءا من ممارسة النص نفسه(منذر عياشي، 1992 ص53-54).

وقد يتضح الفرق أكثر بإجراء موازنة مختصرة بين كلّ من علم النص وتحليل الخطاب، وفعلا يعرف الأول بأنه الدراسة اللغوية التي تهدف إلى الكشف عن مجموع القواعد التي تنظم بناء مختلف النصوص كما يعرف أيضا بأنه العلم الذي يصف النظام الداخلي للنص وطريقة بنائه ووظيفة كلّ جزء فيه، بينما يعرف تحليل الخطاب بأنه دراسة النص في علاقته مع ظروف إنتاجه. وهو نفس التعريف تقريبا الذي ورد في"معجم تحليل الخطاب"، حيث جاء فيه "يرجع تحليل الخطاب إلى العلاقة بين النص و السياق، و عليه لا يمكن الكلام عن تحليل للخطاب بخصوص الأبحاث في التداولية التي أنجزها ديكرو، والتي درس فيها ملفوظات(énoncé) معزولة عن سياقها (Charaudeau. P et Maingueneau, 1978, p. 42)

غير أن من المفارقات التي قد تفاجئ البعض، هي أن أكبر علماء هذين التخصصين (علم النص وتحليل الخطاب) لا يفرقون بين هذين المصطلحين في مختلف أبحاثهم، على ضرورة أن تشمل الدراسة الجانبين معا؛ أي النص والسياق(محمد الأخضر الصبيحي، 2008، ص74)، يقول تون أ. فان دايك: "...وفي بعض الحالات يهتم المرء قبل أي شيء بأبنية النص المختلفة؛ وفي حالات أخرى يمتد الانتباه إلى وظائف النصوص وتأثيراتها، في حين تكون العلاقات بين وظائف النصوص وتأثيراتها من ناحية أخرى غالبا موضوع البحث(تون فان دايك، 2001، ص10).

يرتبط مفهوم الخطاب ويتداخل مع مفهوم النص، وهذا التعالق المفهومي أدى إلى إثارة جدل نظري يتأسس على مرجعيات لسانية مختلفة ولا يمكن أن نستوعب هذا التداخل إلا بإرجاعه إلى ما يستند إليه من مستوى نظري ومرجعي.

فالنص لا يعرف فقط بأنه توالي تسلسل عدد من الجمل، ولا أيضا بأنه وحدة لغوية تتجاوز مستوى الجملة، وإنما يعرف بأنه "وحدة لغوية في الاستعمال"، وهو ما يقتضي أن نأخذ بعين الاعتبار ارتباط الخطاب بسياقه(مقام التلفظ مرجعية الخطاب...). فينبغي أن يكون لكل نص هدف وبناء محكم وسياق خاص، وعلى هذا فإن الفكرة القائلة بإمكان تحليل سلسلة لغوية(...) تحليلا كاملا دون مراعاة للسياق، قد أصبحت في السنين الأخيرة محل شك كبير.

قائمة المراجع:

1. ابن منظور،1988، لسان العرب، بيروت، دار لسان العرب.
2. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، 1998، أساس البلاغة، مادة (نص)، ط1 تح: محمد باسل عيون السود، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
3. أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، 1988، المعونة في الجدل، ط1، تح: عبد المجيد تركي بيروت، دار الغرب الإسلامي.
4. أبو بكر الباقلاني، 1971، إعجاز القرآن، ط3، تح: السيد أحمد صقر، القاهرة، دار المعارف.
5. إبراهيم خليل، 1997، الأسلوبية و نظرية النّص؛ دراسات وبحوث، ط1، (د.م.ن)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
6. إبراهيم مصطفى وآخرون، 2005، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
7. أبو نصر الجوهري إسماعيل بن حماد، 1998، تاج اللغة وصحاح العربية، مادة (نصص)، ط1، تح: شهاب الدين أبو عمرو، بيروت، لبنان، دار الفكر.
8. أحمد المتوكل، (د.ت)، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية؛ بنية الخطاب من الجملة إلى النّص، (د.ط)، الرباط، دار الأمان.
9. أحمد عفيفي، 2001، نحو النص؛ اتجاه جديد في الدرس النحوي، القاهرة، مكتبة الزهراء الشرق.
10. الأزهر الزناد، 1993، نسيج النّص؛ بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، ط1، بيروت، الدار البيضاء المركز الثقافي العربي.
11. الجاحظ، (د. ت)، البيان والتبيين، ط3، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ج3، (د.م.ن)، دار

المعارف.

12. السعيد بوسقطة، 2001، شعرية النّص بين جدلية المبدع والمتلقي، مجلة التواصل، جامعة عنابه، ع8.

13. براون ويول،1997، تحليل الخطاب،(د.ط)، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، الرياض.

14. بشير ابرير، 2007، تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الجزائر منشورات جامعة الملك سعود.

15. بشير ابرير، 2007، مفهوم النّص في التراث اللساني العربي، مجلة جامعة دمشق، العدد الأول مجلد23.

16. تون فان دايك،2001، علم النص؛ مدخل متداخل الاختصاصات، ط1، تر: سعيد حسن بحيري، مصر دار القاهرة للكتاب.

17. تون فان دايك، 2000، النّص والسياق، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب.

18. جميل عبد المجيد، 1998، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النّصية، (د.ط)، (د.م،ن)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

19. جوليا كرستيفا، 1997، علم النّص، ط1، تر: فريد الزاهي، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.

20. خليل أحمد خليل، 1995، معجم المصطلحات العربية، ط1، بيروت، دار الفكر اللبناني.

21. الخليل بن أحمد الفراهيدي، (د.ت)، كتاب العين، (د.ط)، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي ج7، (د.م.ن)، دار مكتبة هلال.

22. رولان بارت، (د.ت)، لذة النّص، ط1، تر: منذر عياشي، حلب، مركز الإنماء الحضاري.

23. سعيد حسن بحيري، 1997، علم لغة النّص؛ المفاهيم والاتجاهات، ط1، لونجمان، مصر، الشركة المصرية العالمية للنشر.

24. سعيد يقطين، 2001، انفتاح النّص الروائي؛ النّص والسياق، ط2، الدار البيضاء، بيروت، المركز الثقافي العربي.

25. سعيد يقطين، 2005، من النص إلى النص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ط1 بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.

26. طه عبد الرحمن، 1995، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط1، الدار البيضاء، المغرب المركز الثقافي العربي.

27. علي بن محمد الشريف الجرجاني، 1985، التعريفات، (د.ط)، بيروت، مكتبة لبنان.

28. عبد القاهر الجرجاني،(د.ت)، دلائل الإعجاز،(د.ط)، تعليق: أبو فهر محمود محمد شاكر، القاهرة مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.

29. عبد الله الغذامي، 1985، الخطيئة والتكفير؛ من البنيوية إلى التشريحية، ط1، جدة، النادي الأدبي الثقافي.

30. كرم البستاني وآخرون، 2002، المنجد في اللغة والإعلام، مادة (ن، ص، ص)، ط39، بيروت، دار المشرق.

31. كلاوس برينكر، 2005، التّحليل اللغوي النّصي، ط1، تر: سعيد حسن بحيري، القاهرة، مؤسسة المختار.

32. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي الشيرازي، 1979، القاموس المحيط، مادة (نص) المطبعة الأميرية، ط3، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

33. محمد الأخضر الصبيحي، 2008، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ط1، لبنان، الدار العربية للعلوم منشورات الاختلاف.

34. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، 2001، مختار الصحاح، مادة (ن، ص، ص)، (د.ط)، تح: يوسف الشيخ محمّد بيروت، (د.م.ن)، المكتبة المصرية.

35. محمّد بن إدريس الشافعي، 1940، الرسالة، (د.ط)، تح: أحمد محمّد شاكر، القاهرة، المكتبة العلمية.

36. محمد خطابي، 1991، لسانيات النّص؛ مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، الدار البيضاء، بيروت المركز الثقافي العربي.

37. محمد الصغير بناني، 1983، النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين (د.ط)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

38. محمّد العبد، اللّغة والإبداع العربي، 1989، ط1، القاهرة، دار الفكر للدراسات و النّشر والتوزيع.

39. محمد مرتضى الزبيدي، 1306هـ، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة (نص)، المطبعة الخيرية (د.ط)، بيروت ج4، تصوير دار مكتبة الحياة.

40. محمد مفتاح، 1986، تحليل الخطاب الشعري؛ إستراتيجية التناص، ط2، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

41. مفتاح بن عروس، 2007-2008، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، معهد اللغة والأدب العربي جامعة الجزائر.

42. منذر عياشي، 1992، النص؛ ممارسته وتجلياته، مجلة الفكر العربي المعاصر، ع/96-97.

43. منذر عياشي، 1990، مقالات في الأسلوبية، دمشق، منشورات اتحاد كتاب العرب.

44. - J. Dubois, et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.

Le Petit robert, 1998, Dictionnaire de la Langue, (Tex tus), Française, France. -

45. - Robert Micro, Alain, Roy et autres,1998, Dictionnaire le Robert, Paris-Montréal Canada, 2eme édition.

46. -Jean Dubois et autres,1982, Dictionnaire de Linguistique, Libraire Larousse Imprimerie Berger levraut, Nancy France.

47. - Halliday Michael Alexander Kirkwood and Ruqaiya Hassan,1978, Cohesion in English, Longman London.

48. - Charaudeau. P et Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours Edition du seuil, paris.

.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

الجغرافيا الاجتماعية والفضاء المديني

ثنائية الإثني والتمديني: الجالية اليهودية بمنطقة "الحفصية" نموذجا

شهاب اليحياوي - جامعة قفصة / تونس.
yahyaouichiheb08@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2016/02/06 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

إنّ أيّ تخطيط تنمويّ للفضاء المديني مدعوّ اليوم إلى الاستناد إلى التفكير العلمي حول البعد اللا شكلي للتنمية الحضرية. ويستدعي ذلك مقاربة الفضاء المديني من زاوية الفاعل المديني الذي هو في اتجاه البحث المستعمل للفضاء. ويحتكم الفاعل المديني الذي هو شاغل فضائه الخاص (الدار) والعام (المدينة) إلى تصوّر وتمثّل للفضاء وذاكرة جماعية مثلما إلى رأسمال ثقافيّ ورمزيّ. إلاّ أنّه كفاعل عقلاني يستند في فعله الاجتماعي إلى أهداف وغايات تمارس توجيها لفعله ينعكس في ممارسات المقاومة التي يبديها في مواجهة تحديدات النسق الاجتماعي. يدفع هذا الفعل الذي يمارسه الفاعل على فضائه الخاص منه والعام وانعكاسه على اتجاه التغيّر الموجّه والمنظّم للفضاء المديني والتغيّر الاجتماعي، إلى طرح سؤال إشكالي: أيّ دور للفاعلين الاجتماعيين في توزيع الفضاء المديني والتغيّر الاجتماعي؟

نتناول هذه الإشكالية بالنظر إلى بعدين: العام والخاص. ونقارب كلّ بعد منهما ضمن التحليل السوسيو. مورفولوجي على صعيدين: التمثّل والممارسة. ويتحدّد مدلول الفضاء ووظيفته الفعليّة ضمن وعبر الاستعمال الذي تقيمه الذوات الاجتماعية الشاغلة له. وبالتالي نفترض أنّ العامل المديني في متعدّد تمظهراته يكشف عن تداخل الشكلي والمنظّم والموجّه والمخطط مع اللا شكلي والعفويّ والإنسانيّ، أي أنّ الفضاء. بمعنى آخر هو خلق جماعيّ وفرديّ، شكليّ ولا شكليّ ونتاج تفاعل التغيير المخطط والمبرمج مع التغيير العفوي الموازي واللاشكلي.

الكلمات المفاتيح: التغير الاجتماعي، التغير المخطط، التغير العفوي، الفاعل المديني، الرمزية الاجتماعية، الجغرافيا الاجتماعية

Resumé:

Tout approche sociologique de l'espace urbain est convoqué de mettre l'accent sur la dimension informelle du développement urbain.ce qui implique a l'analyse de traiter l'espace urbain du point de vue de l'acteur urbain qui est l'utilisateur. Tout acteur social occupant son espace privé (maison) et commun (cité, ville) se réfère à une conception et une représentation de l'espace vécu et intériorise une mémoire collective. La conduite socio-spatiale de l'acteur urbain comme entité sociétale dépasse son aspect matériel et relève un capital symbolique et culturel. L'acteur urbain se réfère, comme acteur rationnel, à des objectifs et des normes qui influencent et orientent ses actes socio-urbains, et se manifestent dans les résistances qu'il exerce vis-à-vis des contraintes du système social. La problématique essentielle de cette recherche est qu'elles rôles ont les différents et les divers acteurs sociaux dans la répartition de l'espace urbain et le changement social. On aborde cette problématique en présence des dualités: le privé et le public/ la représentation et le pratique / le matériel et le symbolique ...

les mots clés: l'espace urbain, développement, capital symbolique, cité, ville

مقدمة

تمثّل ظواهر الانفجار العمراني بمتعدّد تمظهراته على الفضاء المديني المعاش والمدرك، التي من بينها ظهور الأحزمة العمرانية الفوضوية أو أشكال تحضّر عفوي تفلت من الرقابة الشكلية وتمارس مقاومة للرسمي والمبرمج، موضوعات جدّية للبحث السوسيو . حضري اليوم. فالمدينة التقليديّة، لا تكشف فقط، عن استقطاب المديني للريفي أو عن اختراق الريفي للمديني الذي هو ترجمة للتنمية اللا متكافئة بين الريف والمدينة وبين الجهات الساحلية والشمال الغربي بالذات (Bouchrara Zanned ,T, 1995: 25) ، بل تضع البحث أمام عن أحد أبرز الازدواجيات التي تستبطنها وتمظهرها المدينة التقليدية والمتمثّلة في دورها التاريخي كفضاء استقبال وعبور (Bouchrara Zanned ,T, 1994: 22). فهي من ناحية، تشتغل كفضاء استقطاب

واستقبال للتدفّق الريفي (احتواء الداخل للخارجي) ومن ناحية أخرى تلفظ او تدفع في اتّجاه ضواحي العاصمة (تخارج الداخلي). وهي بذلك تستبطن التمظهرات العمرانية والمعمارية والاجتماعية لهذا الاختراق من جهة وتدفع نحو خلق اختراق جديد متخارج في اتّجاه الأطراف والضواحي القريبة من العاصمة من ناحية أخرى.

لا تحتمل الظاهرة (موضوع الدراسة) اختزالها في معطى الكثافة المتزايدة للأحياء القديمة (تفسير ديموغرافي). فهي تقتضي منّا اليوم الانتباه إلى البعد الثقافي، باعتبارها تكشف اليوم عن خليط لا متجانس عمرانيّا ومعماريّا مثلما تكشف الملاحظة الميدانية عن متعدّد أنماط شغل الفضاء أي متعدّد أنماط الاستعمال usage الذي يحيلنا إلى متعدّد المستعملين/ الفاعلين. فالفعل الفضائي هو فعل ثقافي يفضي إلى ثقافة جماعة اجتماعية معيّنة (Horacio.C,1974: 75) في الفضاء والزمن، تحتلّ وتشغل فضاءها رمزيّا لا ماديّا. فالمخزون الثقافي للجماعة وذاكرتها الفضائية يتوسّط تعاطيها للفضاء الخاص منه والعام وتواصلها اليومي المعاش في أبسط تجلياته الممارساتية. ذلك أن الاستعمال يعكس ويجسّد تمثّل الجماعة الاجتماعية لفضائها المديني. فالناس لا يعيشون "كأموات" (Jeudy.H.P, 1986: 9) داخل المدينة، بل يكيّفون فضاءهم لما يستجيب لتصوّراتهم وتمثّلاتهم المتمظهرة ضمن هذا المعاش الفضائي اليومي الذي يجب أن يشكّل وحدة التحليل الأساسية لأيّ مقاربة سوسيو- مورفولوجية تهدف للإحاطة بمتعدّدة أبعاد العلاقة بين الفضاء المديني والذوات الاجتماعية التي تستخدمه وتستخدم ذواتها في الآن ذاته.

إنّ جهود تعميق فهم الفضاء المديني اليوم تقتضي قراءة الممارسات الفضائية من وجهة نظر المعاش اليومي. وهو ما تتماهى معه إشكالية بحثنا هذه. ذلك أنّنا أمام ظاهرة سوسيولوجية وهي فعل الاستعمال الذي يحيل إلى الذوات الاجتماعية وإلى رأسمالها الثقافي والرمزي. ويتّخذ الفضاء: العام منه والخاص، عبرها، دلالته من زاوية الشاغلين له أي المستخدمين والموظّفين له (Bouchrara Zanned ,T, 1994: 22). وهو ما يضعنا أمام شاغل الفضاء كفاعل اجتماعي acteur social لا كعون Agent social للنسق وأمام علاقة دينامية معقّدة بين الذات وفضائها اليومي والمحيط بها: بأشيائه وأحداثه وعمرانه ومعماره وقيمه ومعاييره وتاريخه وحاضره، لا علاقة تحديديّة أحاديّة البعد والتفسير. إنّنا أمام ظاهرة كليّة تتداخل وتتفاعل ضمنها متعدّد العوامل وبالتالي التفسيرات التي لا تنفي بعضها بقدر ما تشكّل زوايا متعدّدة لنفس الظاهرة (Gurvitch.G,1963: 11-44).

تندرج مقاربتنا الميكرو . سوسيولوجية ضمن هذه الجهود العلميّة لتعميق البحث في الأبعاد غير المتعمّق فيها من الفضاء الحضري " منطقة الحفصية " دون التعارض الكلّي مع متعدّد العوامل المؤثّرة في الظاهرة الحضرية ومتعدّد تجلّياتها في الفضاء المديني. وننطلق من قناعة نظرية تستدعي التحليل

السوسيولوجي متعدّد الأبعاد (Herman.J,1998: 56) للظاهرة الاجتماعية ومن تكامل المقاربتين الميكرو . والماكرو سوسيولوجية. إلاّ أنّ البحث يطرح إشكالية تستدعي المقاربة السوسيو-مورفولوجية التي تتّخذ من المستعمل والاستعمال وحدة لتحليل يشتغل كورشة منهجية توظّف الواقع المستقرأ عبر الملاحظة المباشرة وغير المباشرة مثلما المراجع والمصادر التاريخية المتّصلة بمتعدّد صيغ ومضامين التدخلّ في فضاء "الحفصية". فنحن نتناول الفضاء المديني من زاوية الشاغل والمستعمل له الذي يقارب في المرجعية النظرية للبحث كفاعل يتلقّى تأثيرات المنظومة الاجتماعية من موقعه ضمنها ولكنّه يتفاعل مع هذه التأثيرات ويمارس مقاومة ورفضا لبرامج التهيئة وإعادة التهيئة للمنطقة تاريخيا منذ مشروع ألوي 1931م وبالتالي مقاومة ورفضا للتغيّر الرسمي والمبرمج يتّخذان استراتيجيات متعدّدة. وتتمظهر تجلّياتها في استعماله وكيفية شغله وتوظيفه لفضائه الخاص (Bouchrara Zanned ,T, 1994: 22) في علاقة تواصلية مع الذات ومع الفضاء ذاته والآخرين. ويتحدّد مدلول الفضاء ووظيفته الفعليّة ضمن وعبر الاستعمال الذي تقيمه الذوات الاجتماعية الشاغلة له. وبالتالي نفترض أنّ العامل المديني في متعدّد تمظهراته يكشف عن تداخل الشكلي والمنظّم والموجّه مع اللا شكلي والعفويّ والإنسانيّ، أي أنّ الفضاء. بمعنى آخر. هو خلق جماعيّ وفرديّ، شكليّ ولا شكليّ.

أوّلا: الفاعل المديني والتغيّرالاجتماعي

1. مفهوم الفاعل المديني: من هم الفاعلون المدينيون؟

إنّ أيّ طرح لمسألة التنمية الحضريّة والتغيّر المديني لا يجب أن يقف عند المستويات التي يتحدّث عنها لادروت وهي التخطيط الحضري والمراقبة المجتمعية. فالتخطيط كما سلف وأن أشرنا يحيل إلى ضرورة تبيّن استراتيجية التغيّر المتبنّاة ووسائل المراقبة " العقلانيّة للتمدّن وللتنمية (Ledrut. R, 1968: 54) داخل المدينة. فذلك غير كاف إذا لزاما أنّ يتساءل الطرح السوسيولوجي عن أعوان التغييرAgent du changement ويستدعيهم في التحليل. لأنّ هذا البعد التحليلي هو الذي يفضي بنا إلى شكل التخطيط التنموي والحضري وكذا إلى الجماعة أو الجماعات المؤثّرة أو الموجّهة له. ثمّ إنّ أيّ تنظيم "لا يوجد إلاّ عبر وساطة فاعلين" (Ledrut. R, 1968: 54) والتنظيم ذاته هو " بناء اجتماعي أو نتاج نشاط إنساني.(Horacio.C, 1974: 62) تستدعي، إذا، مقاربة التخطيط الحضري والتغيّر الاجتماعي داخل الفضاء المديني ضرورة الفاعلين المدينيين، لكن من هو الفاعل المديني؟ يستخدم منظّرو التغيّر المخطّط والقصد داخل التنظيم عبارة: عون أو أعوان التغيّر ويطلقونه على من" يتصرّف في الفاعلين التنظيميين بمقتضى تفويض ظاهريّ أو ضمني من الإدارة لغاية الحثّ على تغيّر مخطّط ضمن إطار الأفعال المنسجمة والعقلانية " (Tessier.R,Tellier.Y, 1991: 315) إلا

أنهم يستخدمون، أيضا، مصطلح الفاعل للإشارة لعون التغيير وكذلك الجماعة. التابعة (Tessier.R,Tellier.Y, 1991: XIX) أي الموجّه إليهم التخطيط أو هم هدف التغير المخطّط. ثم إنّ ما يميّز استراتيجيات التغيّر القصدي والموجّه، لدى روبارت بوبار هو نمط تقاسم مراقبة مجموع تمشي التغيّر. معنى ذلك أنّ الفاعلين في سلوكهم العيني " لا يستجيبون لقواعد مغلقة "(Tessier.R,Tellier.Y, 1991: XIX) أو بعبارة كروزي الإكراهات البنيوية التي تشكّل" السياق الذي ضمنه يحيي الفاعل"(Hogue H.P,Levesque,M,Morin.E.M,1988: 64)

يطلق، إذا، منظّرو التغيّر الموجّه اسم العون على المخطّطين والفاعل على الموجّه لهم التخطيط ويستدعي جانب العون مقولات التخطيط وضبط الإشكاليات وانتقاء الحلول واختيار وسائل ومناهج تجسيدها ووسائل مراقبة التحوّلات، أمّا جانب الفاعلين فترافقه مقولات المشاركة، الرفض والمقاومة أو الانخراط والتبعيّة.

يسمّي لادروت Ledrut أعوان التغيّر لدى تيسياي Tessier بالأعوان الجماعيين المدينيين. ويتصنّف الأعوان الجماعيون إلى أعوان جماعيين عموميين وأعوان مدينين خواصّ. يشمل الصنف الأوّل نوعان هما: الأعوان الجماعيون البلديون وأعوان الخدمات المحليّة للإدارات المركزية. ويعطي موقع الأعوان الجماعيين البلديين لسلوكهم كأعوان عموميين وللتصرّفات التي تنتج عنها، مكانة ودلالة مميّزة وخصوصية ضمن الأفعال التي لها تأثيرها على الجماعة الحضرية. ويميّز لادروت Ledrut في إطار هذا الصنف بين:

- دور أعضاء البلدية المتّسم بالشمولية بالنظر للمستخدمين باعتبار تعلّقه بالاختيارات الأساسية ضمن التخطيط المديني والتنمية الحضرية أي التغيّر المديني.
- دور المستخدمين الذي هو دور جزئيّ باعتباره مرتبط بغايات مخصّصة

أمّا الصنف الثاني من الأعوان الجماعيين العموميين وهم أعوان الخدمات المحليّة للإدارات المركزية فقراراتهم لا تجد مستندها مباشرة داخل الجماعة المحليّة موضوع القرار، إلا أنّ طبيعة العلاقة التي تربطهم مع الأعوان الجماعيين البلديين تحتلّ مكانة هامّة وحسّاسة في مسألة الاندماج الحضري.

إنّ الفعل في الفضاء المديني وفي الاندماج الحضري يتّسع ليشمل من يسميهم لادروت Ledrut بالأعوان المدينيين الخواصّ وهم مجموعة متشكّلة من الباعثين المحلّيين الذين يحتكمون هم أيضا على سلطة. وتمارس مؤسّساتهم تأثيرات متعدّدة على المدينة تتجاوز المستوى أو الفعل الاقتصادي. فللأعوان الحضريين الخواص تأثير على ترتيب الفضاء الحضري وحتّى النمو الديموغرافي بفعل المبادرات التي يتّخذونها وتنعكس آثارها على المحيط المديني. يلعب " التجّار والحرفيين ورؤساء المؤسّسات والباعثون العقاريون دورا هامّا في نمذجة المدينة

على الأقلّ في جزء منها " (Ledrut. R, 1968: 21). إلاّ أنّه لم يوضّح: هل في جزء من المدينة أو في جزء من فعل التشكيل أو النمذجة. يصبح الأعوان الحضريون الخواص إذا أخذنا بالمعنى أو التأويل الثاني طرفا من بين الأطراف. يتعيّن على لادروت تبيان جانب الإسهام وأهمّيته في عملية تشكيل أو نمذجة الفضاء المديني. وهو ما استدركه الباحث وإن ليس بالدقّة المطلوبة حين دفع بتحليله إلى مستوى تأطير فعلهم في المدينة ضمن إطار المراقبة الاجتماعية للتحضّر. فقراراتهم وسلوكاتهم تتّخذ لديه اتّجاها أو نزعة جمعيّةcollective. ويختلف مستوى اندماج سلوكهم حسب «حدّة وطبيعة المراقبة الاجتماعية الحضرية"(Ledrut. R, 1968: 21) .ومّما يضعف، في نظرنا الأهمية التي يسندها لادروت اعتباطيّا للأعوان الحضريين في نمذجة المدينة هو أنه يخضع فعلهم لتبعيّة مزدوجة. فمن ناحية يتحدّد حجم تأثيرهم على الفضاء المديني بالمراقبة الاجتماعية الحضرية ومن ناحية أخرى بالإجماع المديني أي الأهداف الأساسيّة محلّ اتّفاق وإجماع متساكني المدينة التي تحدّد "انسجاما ما في استعمال الفضاء أي نظام فضائي معيّن".(Ledrut.R, 1968: 21) . وتلعب العلاقات لا الممكنة أو المتوقّعة أو المفترضة بل الموجودة فعلا بين الأعوان المدينيين الخواص أي المقاولين والتجّار والحرفيين وأصحاب مؤسّسات البعث العقاري والمؤسّسات الصناعية، دورا فاعلا في إواليات اندماج السلوكات وعمليات مشاركة الأشخاص. ويحتلّ شكل العلاقات بين هؤلاء الأعوان وبين أفعالهم، مكانة رئيسيّة في صياغة أنماط تنظيم الجماعات المدينيّة.

يميّز لادروت بين القرارات المنتجة للتغيّر والقرارات المتّخذة حول التغيّر نفسه وحول شكله لا محتواه. وهو يميّز أيضا ضمن القرارات والأفعال المنتجة للتغيّرات بين تلك المنتجة له مباشرة ويسمّيها "المشروعات " (Ledrut. R, 1968: 24). والقرارات التي لا تفرز نتائج إلاّ بكيفيّة لا مباشرة ويسمّيها "تحفيزات". ويتجاوز التباين بين هذين الصنفين من القرارات مستوى المباشرتية إلى مستوى الغايات. فغاية الأفعال والقرارات المنتجة مباشرة للتغيّر أكثر ايجابيّة وتقنيّة وأكثر ضيقا وقربا، في حين أنّها أوسع وأكثر لا تحديديّة أو جبريّة في الزمن وأكثر معياريّة من الغير مباشرة. أمّا الأفعال والقرارات المنتجة التي تمارس حول التغيّر خاصّة من قبل الأعوان العموميين فهي ذات نزعة كبحيّة للتغيّر بما أنّها تهدف إلى " تحجيم ومراجعة وحتّى إلغاء أو تعطيل عديد الأفعال"(Ledrut. R, 1968: 24). لكن الاتجاه الكبحي لهذه الأفعال والقرارات لا يحجب الجانب الإيجابي لها. وتتجسّد ايجابيتها في" توجيه وبلورة وتحويل التغيّرات في حينها "(Ledrut. R, 1968: 24).

وهي قادرة على الوصول حتّى إلى تغيير اتّجاه عدّة انجازات دون أن يفضي بها ذلك إلى إلغائها أو إيقافها. على أنّ الوسائل مثل أشكال الفعل ليست متاحة لأيّ احتكار من قبل أيّ من الأعوان الحضريين. معنى ذلك أنّه لا وجود لديه لتصنيف للوسائل ولا لأشكال الفعل يوازي تصنيفه للأفعال والقرارات أو الأعوان المدينيين

الجماعيين. فكلّ شكل للفعل تعطيليّ أو تحفيزيّ للتغيّر وكلّ وسيلة معطاة لتوظيف متعدّد الأعوان الحضريين الخواص والعموميين. يصبح من الضروريّ على أيّ بحث، إذا، أن يتّجه أساسا إلى تعقّل أشكال ونماذج فعل متعدّد ومختلف الأعوان المدينيين في المدينة وتشكّلها. فلا يجوز، في نظره، إلحاق شكل معيّن للفعل أو وسيلة ما بصنف معيّن من الأعوان العموميين البلديين دائما في الإكراه أو المراقبة مثلا في مقابل إسناد المبادرة للأعوان الخواص. ذلك ما يعني أنّ المراقبة والإلزام والمبادرة ليست موضوع احتكار كامل ونهائيّ بقدر ما هي موضوع اشتراك لكن يشمل ما هو غير مستقرّ نظرا لخضوعه لعوامل محدّدة عدّة. لذلك يعتبر لادروت أنّ التمشّي الحقيقي يتمثّل في التوجّه بالتحليل أساسا، إلى تمثّل العلاقات القائمة أو الفعليّة والراهنة لا فحسب بين أعوان الحضريين والسلط والتجمّعات والمؤسّسات لتبيّن النظام الجماعي للجماعة الحضرية بل أيضا النماذج الممكنة للفعل وللنظام الجماعي لمدينة معطاة.

هل يمكن اعتبار متساكني المدينة أو بعبارة أخرى شاغلي الفضاء المديني أعوان مدينون؟ وهل يمكن أن يكون لأنشطتهم وأفعالهم دلالة ووظيفة جماعية؟ هذا ما يطرحه ويتساءل عنه لادروت وما يمثّل جوهر بحثنا. لا ينفي لادروت البعد الجماعي لسلوك شاغلي المدينة لكنّه يقرنه بشرط مستوى مشاركتهم وانخراطهم في الحياة الجماعية للمدينة أو الجماعة الحضرية. فحياة المتساكنين "تتعلّق في كلّ لحظة بتهيئة الفضاء المديني"(Ledrut. R, 1968: 22). لكن حياة الجماعة الحضرية أي متساكني المدينة ليست، في منظوره، سوى تحرّكات وانتقال داخل فضاء العمل واستهلاك السلع مثلما الخدمات. فهم يعيشون ومعهم تحيا المدينة، ذلك أنّ تغاير وتبدّل نسق وخاصيّة وتكرّر هذه الحركات يفرز تحوّلات لها تأثير أو فعل في المدينة بمجملها، شرط أن يشمل ذلك عدد هامّ من الحضريين أو جماعات استراتيجية.

يوحي هذا الشرط بأنّ لادروت لا يتمثّل شاغل الفضاء المديني في علاقته بفضائه الخاصّ قبل العام الجماعي والمشترك أو موضوع اشتراك. وهي مسألة مفهومة اعتبارا لأنّ معيار جماعيّة الفعل أو تحوّل المتساكنين إلى أعوان مدينين جماعيين يتعلّق لديه بمدى مشاركتهم في الحياة الجماعية للمدينة. فمن يستجيب لهذه الحاجة " يتصرّف كعون جماعيّ لديه "(Ledrut. R, 1968: 23).

يقارب، إذا، منظّرو التغيّر المخطّط مثلما لادروت، المديني (شاغل الفضاء المديني) كعون للتنظيم الحضري، وان كان يتمتّع بفعل فمجال فعله ضيّق وهو في آخر التحليل عون يعزل فعله عن تمثّلاته وعن مخياله وأحلامه وذاكرته التي تتمظهر في وعبر الفضاء الذي لا يشغله بل يحياه رمزيّا. فهؤلاء يقفون على ظاهرة كونية مثيرة في مدن اليوم وهي عزوف شاغلي الفضاء المديني عن الانخراط في الحياة الجماعية للمدينة (أزمة

مواطنة أو ضعف مواطنية المديني Citoyennet) والمشاركة في صياغة وبلورة السياسات التنموية إمّا مباشرة (التواصل المباشر بالجماعات المحلية – البلديات-) أو عبر السلوك الانتخابي (المشاركة في اختيار ممثليه في السلطة المحلية). لكنّهم يقفون غالبا عند فعل الوصف ولا يبلغ التحليل لديهم مستوى التفسير السببي أو صياغة الترابطات السببيّة للظواهر والعوامل التي يطرحونها عرضا. فحركة الجسد وانتقاله داخل الفضاء مثلما تحيل إلى مكانة الفرد ومستوى عيشه فهي تستجيب لكلّ مخزونه الثقافي والرمزي. فتواصل الذات مع الفضاء اليومي المعاش الذي تحيا ضمنه وتتفاعل معه وفي إطاره مع وعبر كلّ ذاكرتها الفردية والجماعية هو تواصل مع الماضي (الفردي والجماعي) واستدعاء له في الحاضر المعاش، ينعكس في اليومي أي الاستعمال المطّرد للفضاء. فعبر الاستعمال أي عبر الممارسة الفضائية الرمزية بالأساس يتحدّد معنى ووظيفيّة الفضاء الفعليّة لدى شاغليه. إنّ من يسمّيهم لادروت بالمتساكنين يلعبون دورا في ديناميكية التغيّر الذي هو فضائيّ عبر إخضاعهم للفضاء الخاصّ مثلما المديني لتمثّلاتهم الفضائيّة باعتبار أنّ" الحياة اليومية تمثّلا بالأساس"(Herpin.N,1973: 70)، ولأهدافهم الفردية أو الجماعية. فالفرد يكيّف فضائه الخاصّ وظيفيّا ومعماريّا وجماليّا وسلوكيّا لذاكرته ولكي يقدّم صورة عن نفسه للآخر المديني لا تكون، بالضرورة، مطابقة له وإنما تستجيب لتصوّره للآخر وما ينتظره منه وللفضاء المحيط به.

فكلّ فرد لدى قوفمان ينخرط في" الفاصل بين ما يريد أن يكونه وما هو عليه في نظر الآخرين" (Grawitz,1979: 152) وبالتالي يفهم الاجتماعي لا في " معناه الموضوعي بل في المعنى المفكّر فيه ذاتيّا من قبل الذين يؤدّونه"(Durant.G,1972: 269) . فشاغلي الفضاء بهذا المعنى هم فاعلون يحتكمون على هويّة ومخزون ثقافي يموضعهم جماعيّا ويمارس عليهم إكراهات تنعكس في فعلهم مثلما في تمثّلاتهم، لكنّهم في ذات الوقت يوظّفون مخزونهم، بصفة واعية، وفق استراتيجيات فعل ملائمة لتجسيم أهدافهم. فالإنسان " يفعل أي أنّ له إرادة وهدف ودافع"(Aron.R,Boudon.R,Ansart,1978: 107) .

ففعل الفاعل الاجتماعي كما لدى فيبر لا يدرك كمجرّد أثر للبنى الاجتماعية. فلا بدّ لتعقّله وفهمه من أن ينفذ التحليل إلى مقاصد ودوافع الفاعل المديني والوسائل التي يتصرّف فيها أو يعتقد أنّه يتصرّف فيها مثلما التقويم الذي يعطيه الفاعل نفسه لمختلف وسائله. لكن هذه الوسائل التي يوظّفها الفاعل ضمن استراتيجية فعل مثلما اختياراته لا تنفصل حسب برنستاين عن تأثير البنى الاجتماعية في المجال المديني الذي يحيا ضمنه ويحيا به. فالفضاء المديني الذي يتحرّك ويتفاعل ضمنه ومعه الفاعل المديني الشاغل والمستعمل له، لا يبدو كما ذهب لذلك مارلوبونتي " كمنظومة أشياء نألّف بينها لكن كمنظومة مفتوحة لأشياء نسقط عليها ذواتنا " (Phara.P,Quéré.L,1990: 20).

وهذا يعني أنّ الفاعل المديني ينظر ويتعاط مع العالم من حوله من وجهة نظر معيّنة ومن زاوية ومسافة معيّنة واتّجاه معيّن، يحيلنا إلى أبرز الإشكاليات التي تعيشها المدينة العربية الإسلامية اليوم (والتي منها الحفصية) في ظلّ سياسات لا تولي اعتبارا في تخطيطها الحضري والتنموي للمدينة " للقيمة الثقافية للاستعمال وحيازة الفضاء "(Bouchrara Zanned ,T, 1995: 20) لدى شاغلي الفضاء المديني متعدّدي المرجعيّات الفضائيّة وبالتالي التصوّرات والتمثّلات الفضائية والتقويمات القيميّة والمعياريّة للفضاء التي تنعكس في الممارسة الفضائية اليومية أي المعاش اليومي الفضائي الذي يكشف عن ازدواجيّة تطبع مورفولوجيّة المدينة مثلما العلاقات والسلوكات والمواقف في ظلّ اختلاف وتعدّد أهداف الحيازة أو التواجد ضمن المكان.

2. التغيّر الاجتماعي: العفوي والمخطّط

يحصل تعريف مصطلح التغيّر في تقابل مع مفهوم الثبات الذي يعرّف على أنّه " صفة ما لا يكفّ عن أن يكون هو نفسه "(Tremblay.M. b, Noureau.j.j, Tessier. R, 1991: 316) . ويصعد الأصل اللاتيني للكلمة إلى فعل التوقّف، إلاّ أنّ الدلالة المعطاة قبل ذلك وخلال القرنين الثاني والثالث عشر تفضي إلى معنى: ما يدوم باستمرار وبدون انقطاع وبدون تغيّر. وقد عرف المفهوم اتّساعا خلال القرن السابع عشر ليشمل إضافة الصفة الكمّية " التي تحتفظ بنفس القيمة "(Tremblay.M. b, Noureau.j.j, Tessier. R, 1991: 316) . يرادف الثبات، إذا، الديمومة التي هي كما لدى بوحديبة " مقاومة للتلف"(Horacio. C, 1974: 18) الذي مصدره التبدّل وبالتالي فالثابت يعرّف بالنظر للمتغيّر والمتغاير واللا إستقرار.

يمكن مقاربة مفهوميّ الثبات والتغيّر لدى بروني، في نفس الوقت كصفة وككميّة. ويقترن المفهومين ككميّة بقيمة ومقياس الثوابت، ويستندان كصفة إلى جملة من الأوصاف والخصائص والمميّزات. ويرتبط مفهومي الثبات والتغيّر أيضا ونتاجا بمفهوميّ القياس والحالة. فالحالة التي هي صفة لما هو عليه شيء أم معطى ما، تتحدّد عبر عدد من القياسات ومن الملاحظات حول عدد أدنى من الخصائص المقترنة بالشيء. فإذا تمّ بعد كلّ القياسات والملاحظات والانتباه إلى ذات القيم لهذه الخصائص فذلك يقودنا إلى استنتاج أنّنا أمام حالة ثبات على عكس الحالات المغايرة التي تحيلنا إلى التغيّر.

إذا، ودائما مع بروني، فتعقّل كلّ من الثبات والتغيّر يقتضي من التحليل استدعاء أربعة تعارضات أو تقابلات وهي: 1.الاستمرارية / التقطّع 2. التجانس / اللا تجانس 3. التماثل/التباين 4.الإسقرار /واللا إستقرار. فالثبات يقرن دائما بالاستقرار والاستمرارية ويتم اعتباره حالة تجانس في مقابل إلحاق واللا إستقرار واللا

تجانس والقطيعة بمفهوم التغيّر وبالتالي صنع القطيعة النظرية والفعلية بين الديمومة والتغيّر. معنى ذلك أنّ هذا المنحى النظري في مفهمة الديمومة والتغيّر يقرّ بأنّ الحالة التي تصنع القطيعة التّامة مع البنى القديمة وأشكالها التعبيرية لا تتّخذ صفة التغيّر. لكن يغيب عن هذا الاتجاه أنّ التغيّر لا ينتهي دائما إلى نفي تامّ أو نهائيّ للقديم، بل أنّ هذا القديم يتواصل بأشكال متعدّدة ومختلفة في رحم الحديث لفترة تنتهي إمّا بالاضمحلال نهائيّا بفعل عدم فاعلية ميكانيزمات المقاومة العائدة له أو الاندماج ضمن هذا الجديد بشكل يضمن له الاستمرارية في الوقت الذي تستمرّ معه مقاومته للتغيّر. يوجّه هذا الفهم وينبّه التحليل إلى الجانب اللا شكلي والعفوي في التغيّر وإلى ظواهر الرفض والمقاومة ويحوّل الانتباه إلى تعقّل وفهم الإشكاليات التي تطرح على التغيّر الموجّه أو المخطّط بعبارة بروني.

لا بدّ، مثلما نميّز بين الثبات والتغيّر، أن نتبيّن ثنائيّة التغيّر والتطوّر الاجتماعيين والتمييز بينهما. لقد مثّل التطوّر الاجتماعي الموضوع المحبّذ للسوسيولوجيا الكلاسيكيّة: سوسيولوجيا سبنسر وكونت ودوركايم وماركس وفيبر. أمّا التغيّر الاجتماعي فقد شكّلت ظواهره الموضوعات التي تتّجه السوسيولوجيا المعاصرة أساسا لدراستها ومقاربتها عبر مناهج وتموقعات براديغميّة متباينة ومتعدّدة. التطوّر الاجتماعي هو" جملة تحوّلات التي يعرفها مجتمع خلال حقبة طويلة" (Rocher.G,1968: 17)تمتدّ على أكثر من جيل، أمّا التحوّل الحاصل على مستوى التغيّر الاجتماعي فهو معطى للملاحظة مثلما للتحليل على مدى أو فترات قصيرة على خلاف التحوّلات في معنى التطوّر الاجتماعي. ثمّ إنّ التغيّر الاجتماعي، لدى غي روشاي، يختلف عن التطوّر من حيث كونه مموضع على صعيديّ الجغرافيا والسوسيولوجيا، بمعنى قابليته الأكيدة للملاحظة في زمن أقلّ وفضاء أضيق ممّا هو عليه بالنسبة للتطوّر الاجتماعي.

يدعو غي روشاي، أيضا، إلى ضرورة أن نمفصل بصفة دقيقة بين التغيّر الاجتماعي والفعل التاريخي والسيرورة الاجتماعية. فالفعل التاريخي يستند إلى أعوان التغيّر الذين هم أفراد أو جماعات أو حركات معيّنة، على أنّ فعل أعوان التغيّر إمّا أن يتّجه إلى مستوى المضمون أي محتوى التغيّر ذاته أو يمسّ من نسقه في اتّجاهي الدفع أو على العكس البحث عن كبحه أي تعطيل تسارع التحوّلات. وقد يتّجه فعل أعوان التغيّر خارج فعل التعديل إلى منع حصول هذه التحوّلات ذاتها سواء كليّا أو في جزء من التنظيم الاجتماعي. يحيل هذا القول إلى الإقرار بأنّ أعوان التغيير يلعبون دورا في مسار التغيّر ونسقه، إمّا بشكل سلبي أي الرفض والمقاومة للجديد بمنعه أو تعطيل تعمّمه وتجذره في النسق الاجتماعي أو بشكل يوجد دافع ومحفّز للتحوّلات.

هذا الفعل ببعديه الإيجابي والرافض هز جزءا من الفعل التاريخي الذي هو " تلك الناحية من الفعل

الاجتماعي " (Rocher.G,1968: 17) الذي يتموضع إمّا في ناحية التجديد أو يتعارض معه. فإذا كان الفعل التاريخي هو مظهر للفعل الاجتماعي والمظهر الأكثر سوسيولوجي للتغيّر الاجتماعي، فإنّ السيرورة الاجتماعية تصف أو تحكي هذا التغيّر الاجتماعي. فهي ليست التغيّر بقدر ما هي ذلك التمشّي الذي يحيل الملاحظة إلى تسلسل الظواهر والأفعال مثلما إلى كيفيات انتظام وتراتب وحدوث الأشياء في الزمن.

يحصل تعريف التغيّر، إذا، في حضور أكيد لمقولة الاختلاف أو التباين وهو ما نجده في تناولات كلّ من بروني وآشي و بلتيسون. تسمح لنا هذه المقولة بإدراك وتمييز حالتين يفضي إلى تبيّن وملاحظة حصول تغيّر ما. معنى ذلك أنّ التغيّر يتمفصل لدى آشي عبر مفهوم الحالة في مجاليّ الفضاء والزمن في ذات الوقت. ويقابل القول بالاختلاف، لدى غي روشاي، مقولة التحوّل. فالتغيّر لديه تحوّل قابل للملاحظة في الزمن على أن يمسّ بنية أو اشتغال التنظيم الاجتماعي لجماعة معيّنة في الزمن والفضاء. فالتحوّل البنيوي هذا يحدث تأثيرات على مجرى تاريخ هذه الجماعة المعيّنة. يصبح ظاهرة اجتماعية اعتبارا لضرورة أن يتوجّه إلى وضعيات ونماذج حياة جماعة بعينها. ويفترض في هذا التحول، في معنى التغيّر لدى غي روشاي، أن تتلوه بلورة لهذا التنظيم سواء في مجمله أو في بعض مكوّناته أي تغيير جزئيّ أو شامل ينبغي معه أن يكون هذا التغيّر قابلا للملاحظة وللتحقق العيني ووصف هذه المشكلات الحاصلة في عناصر أو كلّ التنظيم الاجتماعي. ويختلف التغيّر الاجتماعي عن الحدث العرضي. فهو يبرهن عن دوام أي استمرارية في مستوى التحوّلات الملاحظة، حيث تصنع هذه الديمومة الفارق المفهومي بين التحوّل بمعنى التطوّر progrès وفي معناه الطي يحيل إلى التغيير changement مثلما تسمح لهذه التحوّلات بأن تؤثّر في التنظيم الاجتماعي.

يطرح تناول موضوع التغيّر الاجتماعي ضمن الفضاء المديني داخل المدينة العربية الإسلامية بالذات، عدّة إشكاليات تعترض مسألة التنمية الحضرية ضمنها. ولعلّ أهمّ ما يستدعيه موضوع التغيّر الاجتماعي هو الرفض أو المقاومة ضمن المعاش اليومي الفضائي والسلوكي والتواصلي للفاعلين المدينيين سواء كانوا أفرادا أو جماعات. هذه المقاومة لا يجوز أن ينظر لها على كونها مجانيّة أي لا تحيل إلى معنى وإلى دلالة تكشف موقع الفاعلين ومدى مشاركتهم أو انخراطهم أو إقصائهم وتهميشهم من التخطيط للتغيير المديني وبالتالي الاجتماعي.

تتقنّع هذه المقاومة في أشكال عدّة ويتّخذ الفاعلين ضمنها استراتيجيات فعل متعدّدة ومختلفة من بينها ما يعنينا هنا في هذا المجال المتعلّق بالتغيّر وهو ما يسمّى بالتغيّر العفوي أو بما نسمّيه بالتغيّر الموازي الذي يتواجد ضمن وعبر التغيّر المبرمج والمخطّط والموجّه حتّى وإن كان لا يستجيب بصفة كليّة لشروط التغيّر الأربعة التي ذكرناها آنفا، استنادا لـ غي روشاي. فالسؤال يجب، إذا، أن يتوجّه إلى التمييز المفاهيمي بين التغيّر

الموجّه أو المخطّط بعبارة بروني والعفوي أو الموازي.

يعرّف أحدي أهمّ منظّري تطوّر التنظيمات والتغيّر المخطّط وهما تيسياي و تيلياي (Tessier.R,Tellier.Y, 1991: 318) التغيّر المخطّط على أنّه القابل لإحتواء كلّ محاولة تحضير أو تمدين عقلانيّة لتحوّل النسق الاجتماعي. ويحيل هذا الشكل من التغيّر مباشرة إلى العقلاني الذي يرادف التخطيط مثلما لمفهوم القصديّة. يصبح التغيّر المخطّط، إذا، وبهذه المفهمة، تغيّرا عقلانيّا قصديّا يستجيب لإكراهات أعوان التغيير والجماعات التي يخدم هذا التغيّر مصالحها وأهدافها. وتحيل القصديّة إلى معنى الجبريّة (التحديديّة) المتجسّدة عبر المراقبة ووسائل الإكراه داخل الفضاء المديني منطلق ومسرح وهدف التخطيط بالنظر لبنية السلطة وموازين القوى ضمنه. وقد يكون التغيير المخطّط القصدي والموجّه أيضا نتيجة لا سلطة فاعل . جماعة بل نتيجة تفاوض على أنّ هذه النتيجة تكشف عن تساوي ميزان القوى رغم التقاء الأهداف. إلاّ أنّ هذا الشكل من التغيّر المخطّط في نظرنا يقتضي التقاء القوى المثقّفة في مستوى لا فحسب الأهداف والمصالح بل أيضا التمثّلات والتصوّرات أي مناهج ووسائل تجسيد هذه الأهداف والمصالح. لا يعني هذا التغيير تساوي السلطة ضمن هذا العقد المصلحي التفويضي. فالتحالف يقتضي أو يكشف عن تنازلات على صعيد السلطة ووسائل المراقبة وإكراه وعلى صعيد الأهداف ذاتها مثلما على مستوى تعريف المشاكل واستنباط الحلول والاختيار من بينها. فإذا كان الاتفاق على صعيد المصالح والأهداف قائم فإنّه قد لا يتحقّق على مستوى تحديد وتعريف المشاكل. وإذا تمّ في هذا المجال فقد لا يكونه على صعيد اختيار الحلّ مت بين الحلول.(Tessier.R,Tellier.Y, 1991: 72) فهذا الأخير يخضع إلى بنية السلطة داخل هذا التحالف واستراتيجيات القوّة أو القوى الأكثر تأثيرا.

يسمّي لادروت هذه القوى داخل الفضاء المديني بالأعوان المدينيين ويصنّفهم إلى: أعوان جماعيين عموميين وأعوان خواصّ. ويعتبر أنّ طبيعة العلاقة بين هؤلاء الأعوان المدينيين فيما بينهم وبين السلط والتجمّعات والمؤسّسات " هو الطريق الذي يجب أن نسلكه إذا أردنا لا فحسب معرفة النظام الجماعي الخاصّ بكليّة حضريّة معيّنة بل أيضا النماذج الجماعية الممكنة للفعل وللنظام (Ledrut. R, 1968: 25) . وتوجد علاقات محدّدة بين بنية الفعل وبنية السلطة وبين هذه الأخيرة والبنية الفضائيّة ثمّ بين بنية المؤسّسات وبنية الفعل. يصبح التغيّر، بهذا التصوّر اللادروتي، موجّها بطبيعة العلاقة بين هذه البنى وأنّ أيّ تغيّر يجد تفسيره في هذه العلاقة بين الأعوان الجماعيين الحضريين.

يضع مفهوم التغيّر الاجتماعي المخطّط أو الموجّه التحليل أمام الجانب الشكلي للتنظيم الاجتماعي

داخل الفضاء الحضري وللكليّة المدينيّة. ويستدعي أيضا مفاهيم أخرى لعلّ أهمّها: الأعوان أو الفاعلين الاجتماعيين، الفعل الاجتماعي، المراقبة والإكراه الاجتماعيين الرفض والمقاومة واستراتيجيات الفعل والتخطيط التي يصنّفها تيسياي ونورو إلى أربعة وهي: التعميم / التخطيط / الاستشارة / والإدارة المشتركة للتغيير، بالنظر إلى معيار المشاركة.

3. الوظيفة التواصلية للرمزية الاجتماعية

تتجسّد إحدى خصائص الظاهرة الاجتماعية في تمظهرها الرمزية (Mauss.M,1968: 71) . ويعتبر دوركايم ذاته أنّ " المجتمع هو ذو جوهر رمزي" (Sumph.J,Hugues.M,1973: 120) . فالفعل الاجتماعي "يسبح كليا وبصفة دائمة ضمن الرمزية "(Rocher.G,1968: 88) . يستدعى الرمز أو البعد الرمزي لظاهرة الاجتماعية لتعيين المظاهر الأكثر تعدّدا للحياة الاجتماعية نفسها. ثم إن اغلب التمظهرات الاجتماعية، لدى غورفيتش، كالطقوس والعادات والممارسات وحتى التمثّلات الجماعية والحالات الذهنية الأخرى تتعلق هي أيضا بالرمزية أو تفرض على الفهم استدعاء المعطى الرمزي. إلاّ أنّ الحقل الرمزي هو" بالأساس غامض ولهذا السبب ذاته هو بالأساس اجتماعي وإنساني" (Gurvitch.G,1957,93) . وتشكّل الرموز والعلامات المشتركة، لدى مارسال موس، الواسطة الضرورية لتقارب وتواصل الناس داخل مجتمع ما والوسيلة اليتيمة، لدى دوركايم، لانتشار الوعي والتواصل فيما بين متعدد وعي الأفراد. تضفي هذه الرمزية على الفعل الإنساني والاجتماعي، لدى غي روشاي طابع الاجتماعي، بما أنّها تشكّل المكوّن الرئيس له وإحدى أسسه المحورية. يعرّف غورفيتش الرمز الاجتماعي باعتباره علامة على شيء معين وهي في ذات الوقت أداة مشاركة أو انخراط وبالتالي الجمعنة. والرمز في مدلوله المرجعي في المعجمية اليونانية يعني" نصف كلّ قادر على تجسيد المجموع" (Gurvitch.G,1957,92) وهو يعني " شيء ما يحتلّ مكان شيء آخر " أو شيء ما يعوض ويستدعي شيء ما آخر" (Rocher.G,1968: 88) ويتطلب الرمز دالا وهو الشيء الذي يحتلّ مكان شيء آخر ومدلولا أي الشيء الذي يحلّ الدّال محلّه ودلالة وهي العلاقة بين العنصرين الأولين. هذه العلاقة معطاة لتأويل الأعوان الذين تتجه إليهم الرموز مثلما الذين يشكّلونها (Gurvitch.G,1957,93) إلاّ أنّ الرموز الاجتماعية متعلقة كعلامات" لا تجسّد إلاّ جزئيا المضامين المدلولة" (Gurvitch.G,1957,93) لدى غورفيتش. وهي، في الواقع تقنّع الأشياء التي تستدعيها وتدلّ عليها، بما أنها لا تكشفها " لا بالضبط ولا كليا" (Rocher.G,1968: 93) .

يبدو المجال الرمزي كمعطى يسجل حضوره في كلّ تناول للحياة الاجتماعية، إلا أن الأكيد والمعلوم هو تباين المقاربات السوسيولوجية في الخاصيات التي تسندها للرمزية الاجتماعية مثلما من زاوية تصورها

لاشتغالها ووظائفها ونماذج تأثيرها على الحياة الاجتماعية، حيث يكشف علم الاجتماع الفرنسي الكلاسيكي عن ثلاثة أطروحات حول الرمزية الاجتماعية، تشكل الرمزية الاجتماعية ضمن الأطروحة الأولى نظام ظواهر يحصل تناولها موضوعيا في معنى كونها تؤسس وحدة أو رابطة فعلية بين أعضاء المجتمع أو الجماعات.وليس بالإمكان، ضمن الأطروحة الثانية أن يتشكّل ويستمر أي مجتمع إلاّ عبر تشكّله هو ذاته كرابطة رمزية.

تقرن، الأطروحة الثالثة في السوسيولوجيا الفرنسية الكلاسيكية، بين الرمزية الاجتماعية وعملية التواصل أي أنّها تسند للرمزية وظيفة تواصلية وبالتالي فهي تختلف حسب شكل ومضمون عملية التواصل نفسها. ويستدعى، ضمن هذه الأطروحة، ضرورة: هربارت ميد الذي يعتبر أنّ الرموز" تشكل الأسس الوحيدة الممكنة للمجتمع " (Gurvitch.G,1957,26)لكونها تماهي في تصوّره مفهومه للآخر المعمّم الذي هو نتاج عملية تواصل بين الأفراد أي بين الذات والآخر. فالرموز هي الوسيط الذي عبره " يفهم عديد الأفراد بعضهم ويتواصلون فيما بينهم "(Sumph.J,Hugues.M,1973: 135) ، على أنّ التواصل في مفهومه له يعني ذلك التفاعل الاجتماعي الذي هو العملية التي عبرها يستطيع كلّ فرد أن يتموقع موضع الطرف الآخر في التواصل. فالذوات تحلّ في دور الآخر وبالمثل هذا الآخر.

يقتضي التفاعل، إذا، الفهم المتبادل أو تبادل الفهم بين المتفاعلين في وضعية تواصل، على أنّ هذا الفهم المتبادل بين الأنا والآخر يستند إلى انتظارات متبادلة يسعى الفاعلون عبرها إلى تحديد وضعياتهم المتبادلة. فالتفاعل، إذا، يصبح في مفهوم هربارت ميد " مجموع استراتيجيات تتوافق عبرها الأنا والآخر، الواحدة مع الأخرى "(Sumph.J,Hugues.M,1973: 67) . هذا التوافق هو رمزيّ بالأساس ويستدعي من الفاعلين وسائل ومصادر معيّنة لتجسيد تلك الاستراتيجيات. وتتجاوز الرمزية الفرويدية رمزية دوركايم لكونها استعاضة وتقنيع، من هنا فإنّ الصور الحلمية ترمّز الرغبة المكبوتة. وهي حين تشبع هذه الرغبات فذلك يتمّ عبر الاستعارة أي أنّها لتعبّر عنها فهي تقنّعها أي تعرضها رمزيا. فالرغبات التي تكبتها وتردّها الضوابط أو الموانع خارج حقل الوعي، لا ترتدّ إلى الوعي ضمن الحلم إلاّ عبر الاستعارة.

يظلّ هذا التعقّل للرمزية وفيّا لفردوية المقاربة النفسية الفرويدية، لذلك فهي تتغاضى كليّا عن المظهر الموضوعي والإدراكي للرمزية مجال اهتمام الدوركايمية التي تقف عند الوظيفة التواصلية للرمزية الاجتماعية. وتعتبر الرمزية الدوركايمية الرموز بمثابة الجسر الضروري لتعميم متعدّد الوعي الجماعي. فكل وعي فردي ينكشف في تصورها وعيا مغلقا على الآخر وبالتالي يقتضي التواصل بين متعدد الوعي الفردي علامات ورموز، بل أبعد من ذلك فإنّ دوركايم مثلما ميد و مارسال قاربيال، يختزل كلّ تمظهرات الاجتماعي في الرمزي. فالحياة

الاجتماعية " في كلّ مظاهرها وفي كلّ فترة من تاريخها ليست ممكنة إلاّ بفضل رمزية واسعة " (Durkheim.E,1968: 331) والرمزية في مفهمته لها تتعدى كونها حيلة أو قناع لتمثّل أداة تسمح للتحليل بإبراز كلّ ما يتجاوز متعدد الوعي الفردي، ضمن الظواهر الاجتماعية. ولعلنا لا نلامس الخطأ حينما نساير مافيزولي في فهمه لمعنى الرمز لدى الدوركايمية، على أنّه " سبب وأثر كلّ حياة مجتمعية "(Maffesoli.M,1985: 16) .

تغطي الرمزية، لدى غورفيتش، أغلب الأصعدة المتناضدة للواقع الاجتماعي على غرار معظم تمظهرات الاجتماعي مثل التنظيمات والنماذج والعادات والممارسات والتمثلات الجماعية والحالات الذهنية مقلما مختلف تمظهرات ظواهر الحضارة كاللغة والدين والقانون والمعرفة. وتضع الرموز الاجتماعية في الاعتبار المواقف الجماعية للذوات الباثّة أي المشكّلة لها والمتقبّلة أو المؤوّلة لها.

تتأسّس المقاربة الغورفيتشية للمجال الرمزي على معارضة كلّ المقولات التي تختزل أسس الواقع الاجتماعي في التواصل ما بين ذهني أو ضمن الصلة بين متعدّد الوعي المغلقة. فأيّ تواصل إنساني يستمدّ إمكانيته من تضمّنه الضروري لوحدة سابقة تجعل الوسائط الاتصالية فعّالة، أي العلامات والرموز التي عبرها تتواصل. فالرموز لا تسجّل حضورها بنفس الكيفية والحجم في كلّ تمظهرات الاجتماعي مثلما تصرّ على ذلك الدوركايمية. فقد يكون دور الرمزية في مظهر ما مختصرا وغائبا في مستوى بعض تمظهرات علاقات الذات مع الآخر مثل الصداقة والحبّ. وفي بعض الأصعدة الاجتماعية تكون الرمزية موضوع تعالي. فالرمزية الغورفيتشية ترفض منطق المغالاة في حشر أو الدافع بالرمزية في أي مجال أو حقل اجتماعي معطى للتفسير السوسيولوجي مثلما ترفض الرمزوية أي المذهب المغالي في ردّ كلّ الواقع الاجتماعي بمختلف تمظهراته إلى الرمز أو الرمزية. معنى ذلك أن الرمزية الاجتماعية، لا تجسّد لديه، سوى صعيد من بين متعدّد أصعدة الواقع الاجتماعي، يستدعي من التحليل أن يعطيها أهميتها في التفسير لكن على أن يتناولها في الآن ذاته " كنوع من اسمنت اجتماعي سائل وكلي الوجود، يتسرّب في كلّ مكان لرتق الشروخ وحيد المستويات" .(Gurvitch.G,1957,90) فالرموز الاجتماعية بها التأويل المفاهيمي تنعكس كوسيط تحتفظ عبره الأصعدة المتناضدة للواقع الاجتماعي بإرتباطها بعضها ببعض وتنافذها المتبادل.

ينتبه غورفيتش إلى ضرورة أن يجتهد الباحث في التمييز بين أنواع الرموز التي يحصرها في ثلاثة أنواع: فهناك دائما رموزا مثل الشعارات والأحكام المسبقة، مضلّلة بصفة واعية. وفي مقابل الرموز التضليلية يوجد رموزا هزئية لا وعيا. كما توجد كذلك رموزا لا يخفي تشكيلها أي قصد تضليلي خفيّ أو ضمنيّ وهي الرموز التي يسند لها غورفيتش الدور الرئيسي في الواقع الاجتماعي ويوصلها بمختلف مظاهر الحضارة كالقانون والدين

والفنّ والمعرفة واللغة. ولا تعمل الخاصية الوسائطية أو التوسطية للرموز الاجتماعية بنفس الكيفية، بل أن هذه الخاصية هي التي تجعلها متغايرة بالنظر إلى جملة من المعطيات. فهي تختلف بالنظر إلى الذوات الجماعية الباثّة لها أي المشكّلة لها وبالنظر أيضا للمتلقّين. فنفس" الرمز ونفس الكلمة لا تستدعي نفس مظاهر شيء ما لدى أشخاص مختلفين ".(Rocher.G,1968: 93)

تتغاير الرموز الاجتماعية حسب تباين الأطر الاجتماعية أي حسب نمط المجتمع أو التجمّعات الخصوصية مثلما أنماط البنى الاجتماعية: جزئية كانت أم كلية. ولا تتباين الرموز بإعتبارها وسائط بالنظر للأطر والبنى الاجتماعية فحسب بل أيضا حسب الحالات الاجتماعية الخصوصية. فهي تختلف عن الأزمنة الهادئة عنها في الأزمنة المضطربة والحالات أو الظروف الدافعة أو على العكس الرافضة للتغيير. وتعترض الرموز وضعيات وحواجز تتجّه إلى تجاوزها والتحكّم فيها. من هنا أيضا يبدو مستوى إضافيا لتغيّر الرموز حسب هذه الحواجز وهذه الوضعيات. إلا أنّ الرموز الاجتماعية تتغاير تباعا لتبدّل العلاقات القائمة بين الرموز والمرمّز إليه تبعا لمعطيات عديدة أخرى.(Gurvitch.G,1957,95) يصنّف جورج غورفيتش الرمزية إلى ثلاثة أصناف. يتعلّق الصنف الأوّل من الرموز بالحقل الوجداني مثلما نجد ذلك لدى كلّ من بيار جانيي ووايتهيد. لا تقترن هذه الرموز، بالضرورة، بالخيال الذي يلحق عادة بالعاطفة مثلما ينعكس ذلك في التمييز الباريتي بين الفعل المنطقي وغير المنطقي والتصنيفات التي يوجدها، كما يذهب لذلك آرنولد. ويرفض غورفيتش المطابقة التي يضعها سورال بين الرمزية والأساطير المعاصرة. فيمكن إذا أن تغلب على الرموز الخاصية الانفعالية مثل الرقصات والأغاني وطرق التعبير الفردي أو الجماعي عن الإعجاب بالأشياء أو الأشخاص. أمّا الصنف الثاني من الرموز فتغلب ضمنها خاصية النشاط والإرادة وهو ما يشكّل تميّزها ويسند لها وظيفة علامات، تحفيز، دفع، قيادة، الخ. وإذا نظرنا إلى التمثّلات سواء الفردية منها أو الجماعية، فإنّ الرموز الاجتماعية المتعلّقة بها تغلب عليها الصفة الذهنية.

لا يمثّل التصنيف الغورفيتشي للرمزية دعوة إلى تصنيف للتمظهرات الاجتماعية موازي بقدر ما هو جلب انتباه إلى مقولة تعددية الوظيفة الرمزية بدل انحصار التحليل في الحديث عن رموز تتعلّق بمظاهر مختلفة من العقلية. فالرمزية، لدى غورفيتش، هي أكثر العناصر ارتباطا في الآن ذاته بالظواهر الاجتماعية الكلية والظواهر النفسية الكلية، لكن مع ضرورة اعتبار أولوية الاجتماعي عن النفسي.

تحيلنا مقولة تعددية الوظيفة الرمزية إلى استدعاء الوظائف التي تؤديها الرموز بالنظر إلى الفعل الاجتماعي. وتؤدي الرموز الاجتماعية وظائف يمكن حصرها في وظيفتين أساسيتين تعرضنا لهما بصفة

متفرقة مع دوركايم وميد وموس وهما التواصل والمشاركة. يتمّ ضمن التفاعل الذي هو التواصل في تعريف ميد، تبادل الوسائل بين الذوات في وضعية تواصل أي تفاعل. وإذا كانت اللغة تتضمّن رؤية للعالم وإدراك وتصوّر الفاعلين لما يحيط بهم ولأنفسهم ولمكانتهم، فإنّ الرمزية لا تنقل مجرّد رسائل بل رؤى وتصورات وتمثّلات الذوات المتواصلة فيما بينها توصل الرموز الاجتماعية عبر وسائل اتصال متعدّدة بين الفاعلين الاجتماعيين. تلعب الرمزية وظيفة مشاركة من حيث أنّها تذكر وتصون مشاعر اشتراك وتأكيد انخراط الذوات في جماعة بعينها. فانخراط فعل الذات في القيم وأشكالها الرمزية أي نماذج الفعل يرمز إلى انتماء هذه الذات إلى جماعة معيّنة.

يميّز غي روشاي، ضمن هذه الوظيفة، أربعة أشكال للرموز. فالأعلام والشعارات والأغاني والرقصات والألوان المميّزة هي رموز تعنون وتميّز جماعة اجتماعية عن غيرها مثلما أنّها تثير أو تصون شعور الانتماء أو كرابط بين أعضاء الجماعة، كما انتهى إلى ذلك تراسهار في دراسته حول عصابات الإجرام في شيكاغو. وتجسّد الرموز، في جانب آخر، التراتب الاجتماعي وتصاحبه لترمز لمتعدد الشرائح والطبقات الاجتماعية. فالألوان واللباس والترفيه واللهجات وحركة الجسد في الفضاء الداخلي مثلما المشترك داخل الحي وهذا الحي نفسه ونمط السكن تؤدي كلّها دور مؤشّرات ورموز الموقع الذي تحتلّه وتشغله الجماعة ضمن التنظيم الاجتماعي.

فاليومي بكل تمظهراته المتعدّدة السلوكية والتواصلية مع الآخر ومع الفضاء يتموضع موضع الرمز الذي يحيلنا لا فحسب إلى موقع الفرد أو الجماعة، بل أيضا تستفزّ وتثير تمظهرات اليومي الذاكرة الجماعية أي أنها توصل الماضي بالحاضر: توجد الماضي في صلب الحاضر كما ينعكس في المعاش اليومي بكل جزئياته وتفاصيله حتّى البسيطة جدّا والتافهة أو حتّى المبتذلة منها. إنّ ما يحتفظ به شاغلي الفضاء المديني من أشياء في ركن المنزل أو سطحه أو شرفته لا يستجيب لمقتضيات اليومي المديني بل يعود إلى سلوكات وعادات توصل بالماضي الفضائي الريفي تسجّل حضورها ضمن المجال اليومي لحركة الجسد كنصب أو آثار تذكارية أي رموز تستدعي الذاكرة الفردية مثلما الجماعية. فهي رموز يتواصل عبرها الفاعلين مع ماضي يريدونه حاضرا في ذاكرتهم حيا في حاضرهم بمختلف تمظهراته الذهنية والفضائية كما الممارسة اليومية. ترمز هذه النصب، إذا، في ذات الوقت إلى الماضي مثلما إلى شريحة أو موقع الجماعة ضمن المجتمع المديني.

تبدو الرمزية الاجتماعية، إذا، رغم اختلاف زوايا البحث ضمنها بين اتجاهات علم الاجتماع، في صلب اهتمام التحليل الذي يهدف إلى تعقّل وفهم أعمق للواقع الاجتماعي. فكما أنّ موس ودوركايم يعتبران الرمزية جوهر الاجتماعي وأن كلّ تمظهرات الاجتماعية تردّ إلى الرمزية التي تسمح لمتعدّد الرعي الفردي مثلما الجماعي

بالفهم المتبادل والتواصل. وللرمزية مثلما يذهب لذلك هربارت ميد وظيفة تواصلية ووصلية. فالتواصل الذي هو التفاعل لديه يستدعي وسائط هي الرموز التي تتواصل عبرها الأنا مع الآخر ومن هنا جاءت تسمية هذا الاتجاه بالتفاعلية الرمزية. إنّ محورية الرمزية في مقاربة الاجتماعي لا يجب في مدلولها الغورفيتشي أن تعيد إنتاج المغالاة. فالرمزية تغطي لا كلّ بل معظم الأصعدة المتراتبة للواقع الاجتماعي وتمظهراته وظواهر الحضارة، إلاّ أنّه على التحليل السوسيولوجي ألا ينغلق على موضوع بحثه. ذلك أنّ الرموز إضافة لكونها لا تنسحب على كلّ أصعدة وتمظهرات الاجتماعي فإنّ حضورها لا يسجّل بنفس الكيفية والحجم. والرمزية ليست ذات صفة أو خاصية أحادية غالبة سواء وجدانية أو المتعلّقة بالنشاط والإرادة أو العقل بل أننا أمام أصناف ثلاثة للرمزية قد تسجّل حضورها مجتمعة أو منفردة في إحدى أو متعدّد تمظهرات الاجتماعي.

إنّ أبرز ما يحسب لغورفيتش في مجال الرمزية هو تنبيهه إلى تعقّل دينامي لا مغالي ولا اختزالي وينظر إلى الرمزية نظرة تتجاوز الثباتية إلى استدعاء مفهوم التغاير أو التباين. فالرموز تتباين حسب الذوات الجماعية الباثّة أو المتقبّلة وبالنظر إلى تغاير الأطر وأنماط المجتمعات مثلما أنماط البنى الاجتماعية وحسب الوضعيات الاجتماعية. إنّ الرمزية حقل يضعنا أمام عمق الظاهرة أو الظواهر الاجتماعية. فالمشغول والموظّف والمستخدم أو المتروك من الأشياء هي رموز تحيلنا لا فحسب إلى مكانة الجماعة ضمن التنظيم الاجتماعي بل إلى الذاكرة الجماعية التي توصل الحاضر بالماضي بأشكال متعدّدة ورمزية تحيلنا إلى مفهوم التقنّع وبالتالي مسرحة اليومي لدى مافيزولي. وتجعل الرمزية الحاضر الذي توصله بالماضي، حيّا متواجد ضمن المعاش. تحول المنزل إلى متحف اجتماعي لا يحكي الآن وهنا فحسب بل الذي كان ولم ينجح الآن في إقصائه أو صنع القطيعة النهائية معه.

فالألوان والروائح المنبعثة من المنازل وحتى الفواضل المنزلية يقول لوفافر . تحيلنا إلى الداخل، إلى العائلة، إلى عاداتها وسلوكاتها الغذائية التي تكشف مستواها الاقتصادي مثلما مرجعيتها الثقافية. فالسلوك الغذائي مثلما الفضائي لا يستجيب دائما للتحديدات الاقتصادية وبالتالي التفسير المادي بقدر ما هو ثقافي يتغاير من جماعة إلى أخرى(Horacio.C,1974: 73-80) . وينعكس على معمار وتوزيع الفضاء الخاص وبالأخص التواصل معه: الخاص والمشترك من الفضاء المديني الذي يكشف في المدينة العربية الإسلامية عن تداخل التقليدي والحديث (Bouchrara.Z,1994: 119-125) وتداخل الأزمنة في الفضاء يقرأ من معماره) (Riboulet.P,1971: 193مثلما في حركة الجسد داخل وعبر الفضاءات المدينية كالحمّام والمسجد والسوق والزاوية والجامع ووسط الدار(Bouchrara.Z,1984: 148) .

ثانيا: الخارطة السوسيو -فضائية لمدينة "الحفصية": بين سياسات التنمية الحضرية والحراك السوسيو-فضائي العفوي.

1 -عوامل تشكّل الجغرافيا الاجتماعية لفضاء " الحفصية "

أ-التمديني والإثني: ثنائية التأثير:

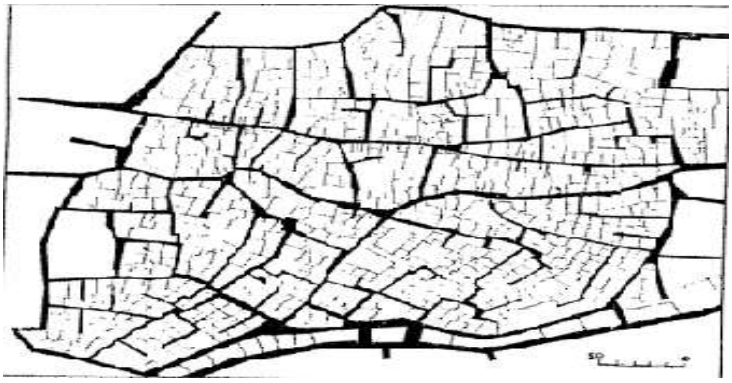
عرف الرسم الفضائي أو فلنقل بصفة حيادية الارتسام الفضائي للتركيبة الاجتماعية لفضاء "الحفصية " عبر الأبواب والأسوار التي تصنع حواجز مادية وفواصل فضائية بين الجماعات الاجتماعية وأيضا تراتب المنازل على امتداد الفضاء، مراجعة مع أوّل تدخّل لسلطات الحماية (1918م) (Abdelkefi.J,1989,181) يهدف إلى تطهير أكثر أحياء المدينة العتيقة قذارة وفقرا وتردّي عمراني وحضري المسمّى بالحارة. والحارة هي تسمية للحي اليهودي الذي بعث خلال القرن 10 ميلادي بقرار سياسي من "الباي" استجابة للضغط اليهودي وبدعم ديني إسلامي من الشيخ " محرز بن خلف " الذي وطّن اليهود القادمين من ضاحية "الملاسين" (Daoulati.A,1976: 51) حوله في بداية الأمر. وقد أصبحت الحارة بعبارة دانون "رحم تشكّل ضمنه مجتمع (Abdelkefi.J,1989,180) غير صحّي أكبر من أكثر المدن القصديرية اكتظاظا" (Abdelkefi.J,1989,180)بعبارة مارتلو، بفعل التوافد المتزايد لليهود على منطقة "الحفصية".وهو ما تستدعي توسيع هذا الفضاء الإثني والديني المختلف لحلّ مشكلة الاكتظاظ والكثافة السكنية والتردّي الذي أضحت عليه. وقد تكرّرت هذه التوسيعات بفعل ضغط التزايد الديموغرافي والهجرة اليهودية نحو المنطقة وبدفع أيضا من ضغط الطائفة الإسرائيلية، وقد امتدت الحارة إلى داخل منطقة "الحفصية" التي أصبحت مع "الوْكَايِلْ" ونهج الجرابة وحي الدعارة: سيدي بيان Baien ونهج "عبد اللّه قشّ" تحيط بالحارة اليهودية.

لقد خلّفت الوضعية العمرانية لليهود في تونس ونفوذ الطائفة اليهودية، تدخّلا سياسيّا في فضاء المدينة التاريخية على مستوى البنية الإثنية والدينية لمنطقة "الحفصية" ومورفولوجية الحي عبر تشييد مجمّع سكني عمودي (أي حديث في رحم التقليدي / التاريخي) ما بين 1936 م و 1938 م تتمثّل في بناء أربعة عمارات لإعادة إسكان أربعمائة عائلة يهودية (بينوس.ج،1985: 96) على طول نهج الدكتور كسّار (المفضي إلى نهج سيدي بوحديد الفاصل بين"سوق القرانة" و"سوق الجديد" والمفضي إلى نهج التومي الذي يقطعه نهج الحفصية ونهج سيدي إبراهيم الرياحي المعرّج والذي يوصل المترجّل إلى نهج عاشور المؤدّي بدوره إلى نهج الدكتور كسار من ناحية وهو يقترن من ناحية أخرى بنهج بن أبي الضياف الذي يقطعه نهج الكاهية المفضي إلى نهج الباشا.

ويفتح النهج الأخير من ناحية على الربض السفلي للمدينة العتيقة: باب سويقة ويؤدّي من الاتجاه الآخر إلى سوق الصباغين ومنه إلى سوق الدبّاغين المفضي عبر أزقّته ودكاكينه التي يعلوها المساكن ذات الطابق الواحد في الغالب إلى باب المنارة والربض العلوي: باب الجزيرة.).

النسيج العمراني ما قبل التجديد

رسم عدد: **4**



يستجيب هذا المعمار الموضع داخل منطقة "الحفصية" في تجانس مع مورفولوجية الدار التقليدية العربية الإسلامية لعاملي المديني والديني ويكشف عن تداخل المرجعيات الإثنية / الدينية والتمدينية في القرار التمديني للحارة ولمنطقة "الحفصية" الذي جاء استجابة لضغط اللوبي اليهودي (إن صحّ إطلاق عبارة لوبي على المجموعة اليهودية الإسرائيلية في تونس)، لفكّ الحصار والعزلة الفضائية التي وجد اليهود أنفسهم فيها رغم غياب التحزيم الفضائي / الإثني المادي أي عبر الأسوار لحارة اليهود أي الترجمة المادية للعزلة على مستوى فضاء العيش والتعايش أي فضاء التفاعل (أَيُّ تفاعل) وحاصله الشبكي الذي ترسمه الجماعة فضائيا وتكرّسه اجتماعيّا. لقد كان هذا الحصار علائقيا لتموقع الحارة وسط أحياء المسلمين والمسيحيين الذين لم يندمجوا في هذه الوضعية الجديدة. ذلك أنّ عدم تفاعل وتواصل المسلمين إيجابيا خاصة مع الطائفة اليهودية دفع اليهود إلى تبنّي استراتيجية اندماجية تقوم على أسلوب الثنائية في التواصل مع شاغلي الفضاءات المحيطة بها والمطوّقة لها أي تراوح الفعل الثقافي بين: المعطى للآخر الرافض لوجوده المادي والإثني والديني والمعطى للذات أي التماهي السرّي مع المرجعية السوسيو-ثقافية للجماعة الإثنية التي ينتمون لها في الأصل.

وقد خلّف انتقال اليهود إلى خارج "الحارة " مساكن غير صحية شغلها اليهود الجدد الوافدين على تونس ومنها من احتلّها المسلمون والمسيحيون. ولم يكن انتصاب وتموقع اليهود في الحفصية غاية في حدّ ذاتها بل حلّ

تمديني اقتضاه قرار الإزالة ضمن مشروع تطهير حارة اليهود القديمة مثلما هو حلّ لفكّ عزلتهم الاجتماعية / الفضائية عبر اختراق فضاء الأغلبية الإثنية الدينية المسلمة. وقد يفسّر هذا الدافع الأخير تغليب نزعة الإزالة على نزعة الإصلاح والترميم. فالنزعة الثانية تثبيتية تعيد إنتاج التموقع الجغرا-فضائي في حين تنتج النزعة الأولى حركية جغرا-فضائية تحوّل انتصاب اليهود في الفضاء التاريخي من الشكل الكتلي الشبيه بالاستيطان لكونه يوصل بين المكان والصفة الإثنية والدينية لشاغلي الفضاء الواحد إلى الانتشاري أو التموقع في أكثر من مكان في فضاء الحفصية يصنع لليهود جغرافيا فضائية لم تكن لهم عندما اتّخذ انتصابهم شكل التعيين أو التخصيص الفضائي المعلوم.

شكّل هذا المجمع السكني العمودي، مع هجرة اليهود فيما بعد نحو الاستقرار بالمدينة الأوروبية بالنسبة للفئة المحظوظة أو خارج البلاد لدى فئات أخرى، فضاء استقبال جديد أو نقطة جذب إمّا " لِبَلْدِيَةْ "الحفصية من الفئة المتوسطة أو للنازحين من" الرَبْضَيْنِ" السفلي والعلوي للمدينة العتيقة أو من" بَلْدِيَةْ " المدينة العتيقة أو من أحياء مجاورة. أمّا منازل اليهود الذين تركوها في الحارة ولم يتسلّمها أو أهملها قرار الإزالة فقد احتلّها فيما بعد التونسيون من ضعاف الحال.

لم يمسّ مشروع تطهير الحفصية الحارة القديمة من العشرية الثانية من القرن العشرين، الانتشار الاجتماعي والإثني من فضاء الحفصية ولم يفرز حركية جغرافية أي حركة تبادل للمواقع وإعادة تموضع في الفضاء المديني، بل خلق المدى الواسع للتهديم الذي عرفته الحفصية " جيوبا للريف في النسيج العمراني" (Abdelkefi.J,1989,181) مثلما انتهى لذلك سارج سانتالي، أدخلت اضطرابا على النسيج الاجتماعي رافقه نموّ وانتشار عمراني عفوي تفاقم بشكل تضخّمي لا مراقب وغير قابل للمراقبة (Bouchrara.Z,1994: 12)، لتمثّل كما انتهت لذلك دراسات جمعية صيانة المدينة 11 % من المساحة المبنية في تونس العاصمة يمثّل سكانها 27% من مجمل سكان العاصمة تونس. وتشكّل منازلها 20 % من المساكن القائمة والمبنية سنة 1976م.

لعبت عوامل هجرة اليهود لِدُورِهِمْ داخل الحارة في توسّع فضائي وسط الحفصية واختراق لنسيجه الاجتماعي -ترك فضاءاتهم الجديدة في اتجاه الانتصاب خارج الحفصية وخارج المدينة التقليدية ضمن المدينة الأوروبية -إلى جانب هجرة "البلدية" البورجوازية للفضاء التاريخي نحو الاستقلال في أحياء جديدة راقية أو في المدينة الأوروبية المقابلة (Bouchrara.Z,1984: 108) ، دورا هاما في خلق حركية جغرا- فضائية بينية أي ضمن الحفصية ذاتها أو ما بين مدينية، بين أحياء متعددة من المدينة التقليدية وأريافها وفضاء الحفصية.

تتجاوز هذه الحركية مظاهرها التعديلية للخارطة الاجتماعية لفضاء الحفصية المتشكّلة تاريخيا

لتحيل إلى عمق الظاهرة أي أنّ هذه الخارطة الفضائية المستبطنة لنتائج المقاومة الاجتماعية للفاعلين الاجتماعيين الذين لا يستجيبون لمعايير الحيازة، وبالتالي شغل الفضاء لا تمسّ التراتب الفضائي عبر هذا الاختراق الاجتماعي فحسب بل تبثّ الفئات الاجتماعية تصورها وتمثّلاتها الفضائية.

تكيّف هذه التمثّلات فضاء الإقامة مثل معماريته وفضاء التفاعل والتواصل أي الفضاء الاجتماعي إلى قيمها ومعاييرها وتصوراتها لذواتها ولمكانتها الاجتماعية ولموقفها من الفضاء وصيغ اختراقها له. وينكشف هذا الاستقطاب الذاتي والاستخدام في معاشها اليومي بأبعاده وتمظهراته العلائقية والتوظيفية للداخل الخاص مثلما الخارج / العام أي نمط التواصل بين الذاتي والاجتماعي وتمظهراته الرمزية التي تميّز وتغاير كيفيات شغل واستخدام الفئات الاجتماعية لفضاءاتهم أو فضائهم.

ب – العفوي والمنظم في التغيير المديني:

إنّ الحاصل التمديني لمنطقة الحفصية بمتعدّد أبعاده وتمظهراته الفضائية والعمرانية والمعمارية والاجتماعية، هو نتاج تاريخي لخطّين متشابكين ومتداخلين هما المنظّم والموجّه أو التغيير المخطّط والعفوي أو الموازي من ناحية أخرى. يحتكم هذان الخطّان أو هذان الاتّجاهان رغم تبادلية التأثير إلى قانون الصدّ والمقاومة اللذان يتّخذان إشكالا متعدّدة لكنّها تلتقي عند نزعة استقطاب المنافس الذي وإن كان لا يهدّد دائما وجوده، فإنّه ينزع إلى تطويعه إلى منطقه وأهدافه أي أن يصبغ عليه لونه، وما حوّل ويحوّل الفضاء المديني للحفصية إلى لوحة يحيل تعدّد ألوانها وأشكالها وظلالها إلى تعدّد رساميلها الثقافية والرمزية بشكل يغيب معه الرسّام الأصلي.

يرتسم هذا التعيّن المادي للهويات الثقافية الخاصة للجماعات الاجتماعية والعرقية والدينية التي تتشكّل منها تاريخيا منطقة الحفصية، على الفضاء الخاص – المنزل – مثلما العام – الحي – وعلى المعمار مثلما على السلوكات الشعائرية والدينية والعلائقية واليومية. يضيف ذلك للفواصل المادية والفضائية للجماعات المدينية فواصل رمزية تحيل من جديد إلى لا الازدواجية بل الخليط اللا متجانس للنسيج الحضري للمنطقة. فالحي اليهودي لم يتم حصره وفصله لا بسور ولا بأبواب تعيّنه ماديا في فضاء الحفصية إلاّ أنّ مسلمي الحفصية صاغوا بينهم وبين اليهود سورا لكنه اجتماعي وعزل اليهود اجتماعيا في فضاء لا معزول ماديا. وقد تشكّلت استراتيجية فكّ الحصار والاندماج الفضائي لليهود من بعدين أساسيين. تأسّس البعد الاجتماعي على مبدأ الازدواجية أي ثنائية الظاهر المعطى للآخر والمغاير تماما للخفيّ والضمني والمخفيّ المعطى للذات. أمّا الظاهر فهو استراتيجية تواصلية تقويضية للعزلة الاجتماعية تنزع إلى التماثل مع السائد الذي هو

الثقافة المسلمة وشعائرها وطقوسها الاجتماعية. تجلّت هذه الاستراتيجية في التظاهر بالإسلام وتعليم أبنائهم القرآن وأداء الصلوات في المساجد والجوامع. وهو سلوك استراتيجي تضليلي لكونه يطلب لغير ذاته. فهو عبر خرقه ونفاذه للمقدس، يهدف إلى تحرير مورفولوجية حركة الجسد في الفضاء عبر اختراق الفضاءات اليومية المسلمة. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى الانتشار فضائيا أي اجتماعيا دون أن يرافق أو يسبق ذلك امتداد عمراني في الفضاء ويخفي الظاهر باطنا يقول المراكشي "الله وحده يعلم ما تخفي قلوبهم وما تنطوي عليه منازلهم"(Merrackchi,1893,264-265) من يومي يغاير الصورة التي يبثونها للخارج والتي تنتهي عند عتبة الدار. يستحيل الباب بذلك إلى جسر أو نقطة عبور وانقطاع بين المعطى للآخر اندماجيا والمعطى للذات ثقافيا أي بين الاستراتيجي والذاتي. ففعل الذات الاجتماعية، إذا، موجّه ذاتيا وبالتالي قصديا لإنجاز أهداف الذات الاجتماعية وبالتالي مراجعة غائية لمورفولوجية العلاقات الاجتماعية أو التواصلية التي تقترحها التخطيط المنظّم أو التنمية الحضرية المبرمجة لمنطقة الحفصية.

يصبح معه تناول التحليل للظاهر سببيّا في البحث عن تفسير عاملي أو سببي تحديدي سواء بمنطق أحادي أو متعدّد الأبعاد قصورا عن فهم الفعل الإنساني الذي يقتضي تعقّله من الباحث تمثّل المعنى الذي تعطيه الذوات الاجتماعية لأفعالها لفهمه وتأويله.

انتهينا، في هذا المبحث، إلى تأويل استراتيجية اندماج اليهودي في فضاء الحفصية عبر تمثّل وفهم سلوكياتهم الاجتماعية ووضعياتهم الفضائية التي تكشف موقعهم وصورتهم لدى الجماعات الأخرى التي تحيط بها فضائيا واجتماعيا.

ينزع البعد الثاني في استراتيجية فكّ الحصار لليهود في الحفصية إلى خلق حركية جغرافية على مستويين: التوسّع أفقيا عبر اكتراء منازل المسلمين الذين هجروا دوائر الحارة نحو أحياء أخرى من "المدينة" ممّا أفضى إلى توسّع دائرة الحي اليهودي من دائرة تضمّ أنهج: عاشور/التومي/سيدي سريدك / المسلخ / البركة/سوق الحوت، إلى دائرة تمتدّ توسعيّا على أنهج مسلمة مثلما تدلّ على ذلك أسماؤها مثل نهج سيدي مردوم/ سيدي خلف/ سيدي شريف وأنهج: الشاذلي/ درغوث/ التمومي/ الدولاتي/ الأغا/ الطبيب/ الخميرة/ زرقون وبعض الأزقّة على غرار " زنقتي ": الحنّاشي وخليل. وقد احتلّ معظم المنازل التي تقع في الدائرة الموسّعة لحارة يهود وافدين من الضواحي ومن المطرودين من اسبانيا إنطلاقا من القرنين الرابع والخامس عشر ميلادي.

مورفولوجية الحارة قبل مشروعات التطهير
رسم عدد: 1

وقد عرفت هذه الدائرة الموسّعة لحارة اليهود ظاهرة الازدواجية التي انعكست مظاهرها على فضاءات المقدّس: الكنائس، الأحبار، المقابر، فضاءات التعلّم والتواصل كالمجالس. لا تميّز هذه الثنائية أو الازدواجية حارة اليهود بقدر ما هي" تنسحب على كلّ مساحة المدينة" (Chevallier.D,1979,106) . فقد اتّجهت الطائفة اليهودية إلى تنظيم فضاءاتها اجتماعيا بشكل تحوّل معه إلى مدينة داخل مدينة لها معابدها وكنائسها ومدارسها ومقابرها التي تقابل وتواجه المساجد والزوايا والمدارس القرآنية والجوامع في الفضاءات المسلمة. ولم تسعى" بلدية الحارة اليهودية أي اليهود التونسيين إلى موضعة تغايرها الثقافي فضائيا في تميّز واختلاف عن الآخر المسلم والمسيحي فحسب بل عن اليهود الوافدين على الحارة من إسبانيا أو من تشقند أيضا ممّا خلّف ثنائية المؤسّسات الدينية والفضائية المقدّسة. فلكلّ جماعة يهودية مساكنها ومقابرها وأحبارها وكنائسها مثل لباسها المميّز والمغاير لها وأنشطتها الاجتماعية والاقتصادي.

لم تكن خارطة انتشار وتموقع الطائفة اليهودية في فضاء الحفصية ضمن الحارة وخارجها نتاج سياسة تمدينية ولم تندرج في سياق القرار السياسي والديني إلاّ في منشئها الأوّل. فقد كانت نتاج عاملين أساسيين. يتجلّى العامل الأوّل في غياب ضبط ومراقبة من دائرة القرار التمديني للحركية الجغرا-فضائية لليهود. إلاّ أنّ هذا العامل هو نتاج عامل أعمق مسبّب له يتمثّل في ضغط اللوبي اليهودي إن صحّ التعبير خاصة إذا علمنا أن اليهود نجحوا في تقلّد وظائف عليا إدارية ومالية مثلما اختراق الاقتصاد التقليدي للفضاء التاريخي للحفصية

واحتكار أنشطة تجارية واقتصادية داخل منطقة الحفصية أو مع الخارج. وقد افرز هذا الاختراق الاقتصادي اختراقا فضائيا لعالم" لِبَلْدِيَة "الحفصية المسلمة أنتج حركية سوسيو-فضائية. أمّا العامل الثاني فلا يتمثّل في عدم حصر الحي اليهودي بأسوار كما ذهب لذلك بول سيباق بل في هجرة التونسيين المسلمين عن منازلهم المحيطة والمطوّقة للحارة نحو المدينة الأوروبية بالنسبة للمحظوظين ونحو المدينة العتيقة أو داخل الحفصية ذاتها بالنسبة للفئات متوسطة الدخل سمحت الحركية الجغرا-فضائية لليهود بالانتشار وتمديد فضاء الحارة عبر تسوّغ منازل المسلمين الذين لم يتخلّوا عنها وسمحوا لليهود بشغلها بدافع تسامحهم الديني كما أوّل ذلك مصطفى زبيس (زبيس، م،1981) بل نتاجا للظروف الاقتصادية الجديدة. فقد عرف الاقتصاد التقليدي "لِلْبَلْدِيَة " المسلمة أزمة في نهاية القرن التاسع عشر نتيجة المنافسة الشديدة التي لقيها خاصة من التجارة اليهودية وسيطرة واحتكار الأجنبي على المبادلات التجارية مع شمال المتوسّط. وقد شملت "اللزمة" طبقة التجار إلى جانب حرف صناعة الشاشية والحرير مثلما حصل ذلك في المغرب الأقصى ذاته (Laroui,A,1971,104-108). فاختراق اليهود لم يكن لفضاء المسلمين بل لاقتصادهم :(Cherif.M.H,1970: 714-715). وقد مسّ هذا الاختراق بنية السلطة التقليدية " لِبَلْدِيَةْ " الحفصية مثلما القيم والمعايير التي تنتظم حولها الحياة التقليدية "لِلْبَلْدِيَة "(Pennec,1964,206-208) اقتصاديا واجتماعيا والتي تتمظهر في الفضاء.

تسارعت التغيّرات التي عرفتها الحفصية على الخارطة الإثنية والدينية والاجتماعية للفضاء نتاج حركية فضائية أفضت إلى تفاقم ظاهرة اللا تجانس متعدد الأصعدة والذي يتمظهر رمزيا في المعاش الفضائي اليومي أي في علاقة الفاعلين بفضاءاتهم الخاصة مثلما بالفضاء العام(الحي). هذه العلاقة التي تستجيب لقناة التمثّلات التي يستبطنها الفاعلين: أفرادا أو جماعات وتنعكس في الاستعمال الذي يقوم به الفاعلين لفضاءاتهم في تواصل مع الذات وفي تواصل مع الآخر المشترك أي تتجلّى في الصورة التي يبثّونها عبر المعمار وعبر كلّ المعاش اليومي، للآخرين في الفضاء الاجتماعي أي فضاء العلاقات الاجتماعية ضمن فضاء العيش أو التواجد اليومي لحركة وانتقال الجسد.

فجغرافيا الفضاء بهذا المعنى هي جغرافيا المعاش أي خارطة مورفولوجية اليومي استنادا لتتبّعنا التاريخي لمورفولوجية الانتشار الجغرافي للفاعلين الاجتماعيين في فضاء الحفصية وتركيزا على تقفّي مسار أو خارطة حركة وتموضع اليهود التونسيين – البلدية اليهود – أو الوافدين من ضواحي المدينة التاريخية أو من خارجها: اسبانيا / ايطاليا والبلقان، ابتداء من القرن العاشر وانتهاء بالنصف الأوّل من القرن العشرين، نلاحظ أن الخارطة الجغرا-فضائية لإنتشار الفاعلين الاجتماعيين لا تحتمل ردّها كليّا إلى المنظومة الاجتماعية أي إلى كونها صورة فضائية لخارطة علاقات القوى داخل المجتمع التونسي. اتّخذت الحركية الفضائية لليهود

مظهرين: اقتصادي وسياسي لكنهما مقترنان، فاختراق اليهود لفضاء "البَلْدِيَةْ التْوَانْسَة" في الحفصية كان أساسا اقتصاديا تجلّى في اختراقهم للاقتصاد المسلم والسيطرة خاصة على عملية المبادلات التجارية مع شمال المتوسط. وقد ارتقى اليهود لتقلّد وظائف هامة في ديوان القصر "الباياتي" مثلما اختراقهم القطاع البنكي الذي خرج كليّا عن سيطرة التونسيين المسلمين.

وقد أدخل تدريجيا هذا الاختراق والتوسع الاقتصادي اليهودي بالذات اضطرابا في القيم التقليدية للمجتمع المديني، انعكس سلبا على الاقتصاد التقليدي الذي تأزّمت فاعليته مع تراجع الانتقال الوراثي للمهنة أو الصنعة أو الحرفة من الأب للأبناء وعدم استمرارية الورشة كحقل لإنتاج لا سلع مادية بل مكانة أو موقع اجتماعي. وقد خلقت أزمة الاقتصاد التقليدي وجنوح الأجيال الشابّة من الحرفيين وأبنائهم وحتى أبناء العائلات " الْبَلْدِيَة " إلى الوظيفة بدل حرفة أو مهنة الآباء والأجداد أي الهوية الاقتصادية العائلية ومنه المجتمعية. وإذا علمنا أن الورشة في حياة "الْبَلْدِيَ" هي امتداد للمنزل، تتفرّع في الغالب عنها وبالمثل الدكّان، يصبح ارتباط " الْبَلْدِيَ " بفضائه في ظلّ تراجع المردودية الحياتية والقيمة الاجتماعية لهذا الامتداد أقلّ حميمية وبالتالي يستحيل التحوّل عن الفضاء استجابة للظروف السوسيو-اقتصادية الجديدة التي أضعفت القيم التقليدية لعالم " الْبَلْدِيَة " المسلمين وخلقت معايير ارتقاء اجتماعي جديدة لا يستجيب لها الفضاء الحميمي. يقتضي معها التواصل من " الْبَلْدِيَ " ذاته قابلية جديدة للتكيّف مع المتغيرات الجديدة أو القطيعة مع الفضاء في وضعيته الجديدة أي رفض التغيير وتجلّياته الاجتماعية والفضائية. ذلك أنّ الولاء للمكان هو ولاء في الأصل لأسلوب حياة ولشروط إعادة إنتاجه وتأكيده (Bouchrara.Z,1980: 4-6) في الفضاء. فالمدينة "هي موضوع فضائي" (Lefebvre.H,1974: 7) يكيّفه ويتكيّف معه شاغله وينكشف في الثبات مثلما في الحراك والانتقال ضمن وخارج الفضاء.

تستجيب حركة الجسد وانتقاله في الفضاء المديني أي جغرافيا حركته وتمظهراته لأسس أو خلفيات سوسيو-فضائية دون أن يعني ذلك الإقرار بموضوعية العلاقة بين الفاعل وفضائه أو بالطابع التحديدي للعلاقة التواصلية. فللذوات الاجتماعية التي تحتكم على تمثّلات وتصورات فضائية ومصالح وأهداف ودوافع وتحتكم إلى روابط قيمية أكثر منها اقتصادية مع الفضاء الخاص مثلما الحي أو المدينة، استراتيجيات فعل اندماجية للتكيّف مع المتغيرات. هذه الاستراتيجية وإن اختلفت بالنظر إلى مواقع الجماعات الاجتماعية من التغير الفضائي وعيره من اتّجاه التغيّر الاجتماعي، فإنها تراقب سيرورته لا لتشكّل كبح (Labasse.J,1971,298) بل لتتكيّف بأشكال مختلفة وأحيانا متباينة مع الوضعية الجديدة، للاستمرارية لا في المكان بل، في الواقع، التواصل مع ما يحيل إليه المكان من تاريخ وعادات وأسلوب حياة وتصوّر لا يساير بالضرورة التغيّر في الفضاء

المديني(Horacio.C,1974: 73-74). فالتغيرات التي عرفتها الحفصية ومسّت القاعدة الاقتصادية للتراتب الاجتماعي وميزان القوى التقليدي لم تلفظ كلّ من تضرّر بفعل نتائجها خارج الحي أي أنها لم تشكّل دافعا أحاديا يرتقي إلى مستوى العامل المحدّد لسيرورة حركة انتقال وتموقع " الْبَلْدِيَة" في فضاء الحفصية. فمثلما شكّل العامل المادي متغيّرا مفسّرا لهجرة "بَلْدِيَة" الحفصية من الفئات المحظوظة كالتجّار الذين ضعفت العلاقة الاقتصادية التي تكيّف وتشرعن ارتباطهم بفضائهم، فإنّ التدخّل السلطوي في فضاء الحفصية عبر مشروع تطهير الحارة خلّف بفعل تمشّي الإزالة، حركية جغرا-فضائية شملت بالذات الفئات الضعيفة. نجد، من ناحية أخرى، أن خارطة التواجد الجغرافي والامتداد الفضائي للحارة نفسها كان نتاج استراتيجية اندماجية لليهود تقوم على اختراق القاعدة الاقتصادية " لِلْبَلْدِيَة " المسلمة كتصرّف اندماجي استراتيجي يهدف إلى فكّ العزلة الاجتماعية والفضائية التي فرضها تاريخيا متساكني الحفصية من المسلمين بالذات رغم انتفاء الصراع الإثني والديني بينهم على مستوى الظاهر. فالخارطة الفضائية لليهود كما أسلفنا هي نتاج امتلاك هذه الجماعة الدينية لقوّة تأثير اقتصادية وسياسية وجّهت من ناحية أخرى القرار التمديني لتحديث فضاء الحارة وإعادة تهيئتها مثلما التوظيف اليهودي خارج الحارة وداخل الحفصية في فضاءات خاصة.

قائمة المراجع

1. بينوس.ج، بن بشر الجلولي.ف، عبد الكافي.ج، (1985)، تونس: دار الجنوب للنشر.
2. زبيس. م.س، مدينة تونس العتيقة، تونس، المعهد القومي للآثار والفنون.

3. Abdelkefi.Jallel, (1989), La Medina de Tunis ; Espaces Historiques ; Tunis, ALIF.
4. Aron.Raymond, Boudon.Raymond, Ansart, (1978), La Sociologie, éd Larousse.
5. Bouchrara Zanned.T, (1980), Essai d'analyse socio-morphologique, la relation entre les pratiques corporelles féminines et le cadre urbain à Tunis, th 3eme cycle.
6. Bouchrara Zanned, (1984), symboliques corporelles et espaces musulmans, tunis,Cérès.,
7. Bouchrara Zanned.T, 1994, La ville mémoire, paris, éd Méridien klinek sieck.
8. Bouchrara Zanned.T ,(1995),Tunis une ville et son double, éd MTE,.
9. Cherif.M.H, (1970), Expansion européenne et difficultés du tunisiennes de 1815-1890, Annales N°3, Mai- juin.

10. Chevallier.D, (1979), L'espace sociale de la ville arabe, paris, Maisonneuve et La rose.
11. DAoulati.Abdelaziz, (1976), Tunis sous Les Hafsides ; INAA.
12. Durant.Gilbert, (1972), La Sociologie, TII, éd Gérard et c.
13. Durkheim.E, (1968), Les formes de la vie Religieuse, paris Puf.
14. Grawitz.Madeleine, (1979), Méthodes des Sciences Sociales, éd Dalloz.
15. Gurvitch.G, (1963), La vocation actuelle de la sociologie, vol I, paris, puf.
16. Herman, Jacques, (1998), les langages de la sociologie, paris puf.
17. Herpin.N, (1973), Les Sociologues Américains Et Le Siècle, paris puf.
18. Horacio.C, (1986), L'espace géographique, n°1 ; jan – mars 1974, Art: L'image de la ville et le comportement Spatial des citadins.
19. Jeudy (H.P.), Mémoires du social, paris puf.
20. Labasse.J, (1971), L'organisation de l'espace, éléments de géographie volontaire, paris, Hermann.
21. Laroui.A, (1971), Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain, paris.
22. Ledrut.Raymond, (1968), Sociologie Urbaine, paris, puf.
23. Lefebvre.H, (1971), Revue, espaces et sociétés, N°2.
24. Maffesoli.M. L'Ombre de Dionysos, paris, Librairie des Méridiens.
25. Mauss.Marcel, (1968), sociologie et anthropologie, paris puf.
26. Merrackchi,(1893), Histoire des almohades, trad., E. fagnan – Alger.
27. Pennec, (1964), Les transformations corps de métiers de Tunis, Tunis, isea.
28. Phara.P, Quéré.L, (1990), Les Formes De L'action, éd EHESS.
29. Riboulet.P, (1971), Périodiques Espaces et Sociétés, mars, N°2.
30. Rocher.Guy, (1968), L'action sociale, paris, éd HMH.
31. Tessier.R,Tellier.Y , (1991),Changement planifié et évolution spontanée , paris ,PUQ.
32. sumph.J, Hugues.M, (1973), Dictionnaire de la sociologie, paris, Larousse.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

عمارة الواحة: المجال الطبيعي والوعي البيئي

زينب قندوز- جامعة القيروان / تونس
gandouzzeineb@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2016/12/19 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

المسكن التقليدي كانت له الواحة موقعا ومستقرّا، صيغت المساكن أشكالها من ملامح الواحة واستمدّت من تفاصيلها جزئيات لتفرض بقائها بوجود الواحة. مساكن مجالها منظّرها؛ أقام الموقع وفرض الهيئة ليحقّق الشّكل علّه النّهائي. فالمجال الواحي هنا مُفتعِلُ المسكن بلا منازع.

لم تكن بناءات الواحة إسقاطا على المنظومة البيئيّة بقدر ما كانت جزءا من تلك المنظومة. فمن مجاله يتبنّى مسكن الواحة موادا خام وأوّليّة استنتجها من محيطه، يُجاري العوامل الطبيعيّة والمؤثّرات الخارجيّة، يتطوّر وينمو بتطوّر مجاله ونموّه ليكون ذاتُ "البناء" نتاجا لهذا التّفاعل. بناءات تتشكّل في المكان خاصّتها، يُرافقها تِباعًا كمّ من المُدّخرات ومخزون الخبرات. أقيمت الأحواش التقليديّة استنادا لخبرة متوارثة وحصيلة اجتهادات ومن تجارب ذاتية مشتركة، كذلك اعتمادا على الإحساس الفطري بالاحتياج والوعي البيئي الاجتماعي. فهل أنّ السّكن الواحي بناءه مدروس سلفًا؟ أم أنّه إنشاء عفوي؟ أم علّه عمل انتقائي؟

الكلمات المفاتيح: السكن التقليدي- بناء مُهَنْدَسْ- بناء تلقائي.

Résumé

La maison traditionnelle du sud tunisien est un lieu d'habitation dont les grandes lignes ont été définies par l'environnement et dont l'aspect général fut déterminé par le savoir-faire hérité, de génération en génération, et matérialisé par des formes architecturales. Le processus

d'édification et les choix formels relèvent sans doute moins d'un ensemble de facteurs précis que d'une vision du monde. C'est qui fait que le style des habitations et la créativité formelle émanent des efforts, expériences et compétences multiples développes par des générations d'homme, sur de longues années, et convergeant en une seule visée ; faire de la maison le lieu où se rencontrent les vues de l'individu et celles du groupe, en harmonie avec le milieu naturel.

les mots clés: maison traditionnelle, l'environnement, architecturales

مقدمة

اقترنت قرى/مدن الواحة بمجالها الطّبيعي، فأسّست بناءات وفق إملاءات التّشريع البيئي لتكون النّواة الأولى؛ مُستقرّا على أرض تتوفّر على الواحة والماء (Gafsa ASM, 2011 ,p71). تأسست مساكن قرى/مدن الواحة من توافق مجالها الطّبيعي ومواد البناء "المحلّيّة"، فاستجابت للضّرورات المناخيّة وكانت حصنًا رادعا لمُؤثّراته. تبنّت ما أتاحه لها المجال الطّبيعي مَحملا، وما وفّرته لها الطّبيعة موادًا، لتُقيمَ بناءات هي مُنتج لمجالها. "فالموضع الطّبيعي ليس عمليّة تغيّر مستقلّة بالكامل عن الإنسان، ولا عاملا ثابتا. إنّه واقع يُحوّله الإنسان تقريبا بطرقه المتعدّدة للتّأثير على الطّبيعة ولتمّلك الطّبيعة".(Godelier M., 1984, p73)

لم تكن بناءات الواحة إسقاطا على المنظومة البيئيّة بقدر ما كانت جزءا من تلك المنظومة. فمن مجاله يتبنّى مسكن الواحة موادا خاما وأوّليّة استنتجها من محيطه، يُجاري العوامل الطبيعيّة والمؤثّرات الخارجيّة، يتطوّر وينمو بتطوّر مجاله ونموّه ليكون ذاتُ "البناء" نتاجا لهذا التّفاعل. بناءات تتشكّل في المكان خاصّيتها، يُرافقها تِباعًا كمّ من المُدّخرات ومخزون الخبرات.

فهل أنّ السّكن الواحي بناءه مدروس سلفًا؟ أم أنّه إنشاء عفوي؟ أم علّه عمل انتقائي؟

سكن واحي مُبرمج: تكوّن مقصود وبناء "مُهندَسْ"

سواء أكان هذا التّجمّع السّكني في مركز الواحة أو على مقربة منها أو هو بين الجبل والواحة فقد اقتضت طبيعة منطقة الواحات أن يستقرّ وافدوها على مقربة من المجال الواحي وعيون الماء. إطار طبيعي مُهيّأ ليتبنّى مساكن هي بعضٌ من مجالها.

تُعدّ الواحة ورشة عمل شاغري الفضاء السّكني، فكانت الأرضيّة محمل السّكن، اتّخذ من طوبها

جدرانا ومن نخيلها أسْقفَ. أوجِدت البناءات لكي تجيب على ضرورات مناخية بمعنى، أن المساكن كانت حصنًا رادعا لمؤثرات المناخ، كذلك هي بناءات في تبعية للوظيفة والمواد الأوّليّة، يجعلها -أي المساكن- تدرج في خانة الدّراسة والبرمجة فنكون إزاء تكوّن مقصود وبناء "مُهندَسْ". استعان منظرو الفضاء السّكني بأشجار النّخيل لتكون واقٍ نباتي ضدّ الرّياح والعواصف الرّمليّة وأشعّة الشّمس (ريح الشّهيلي)، كما أنّ لشاهقات النّخيل دورها في خلق مناطق ظلال والتّخفيض من سرعة الرّيح.

يُعدّ الفضاء المعماري الوعاء الشامل الذي يحوي الكتل العمرانية والفضاءات البينية والذي تتمّ فيه الحركة وتمارس فيه الأنشطة ويتفاعل فيه الناس والذي يمكن تمثيله على أساس نظام فراغي.

منطلق الدّراسة والبرمجة لمساكن الواحة هو موقعها المميّز وتطوّر نسيجها العمراني بخلق علاقات بين الوحدات المكوّنة لوحدة القرية/المدينة، فكان ذلك من خلال شبكة الطّرقات النّافذة إلى الوحدات حسب أهمّيتها. نسيج عمراني رُعيت فيه الخصائص المناخيّة للمنطقة والخصائص الاجتماعية والاقتصاديّة. تجمّعت المساكن على شكل كتل مُتراصّة أفقيّا ومتلاصقة بعضا ببعض بشكل يمنع تعرّض أكبر ما يُمكن من الجدران الخارجيّة إلى أشعّة شمس الصّيف وبرودة طقس الشتاء هذا من أجل تحقيق الاعتدال. داخل حدود القرية كان لعلوّ بناءات المساكن شروط حُدّدت وفق عادات وتقاليد المجتمع وطبيعة المنطقة الصّحراويّة.

إن ضيق الشوارع وقرب الحيطان بعضها من بعض ووجود المظلات والاقواس احيانا ادى الى وفرة الظل في الشوارع لوقاية المشاة من ضربة الشمس وضيق الشوارع وتجاور المساكن بعضها جنب وقربها من بعضها البعض أدّى الى التقليل من تأثير الرياح. تُلقي هذه الكتل البنائيّة بظلالها في فراغ الأزقّة الضّيّقة، بحيث أمكنها أن تُغطّي كامل عُرضه وفي بعض الأحيان تتعدّى ظلالها إلى المباني المقابلة وذلك للتّخفيف من الأشعّة المباشرة ومن كمّية الحرارة التي ستنتقل لاحقا ولو بكمّيات أقلّ إلى داخل المساكن. إضافة إلى عرقلة حركة مرور الرّياح الرّمليّة داخل الأزقة بفضل التواءاتها ومعاكستها لوجهة الرّياح، تُوجّه مُعظم المساكن نحو الجنوب الغربي ممّا يسمح بتوفير حدّ أدنى من الكسب الشّمسي صيفا ومن الضّياع الحراري شتاء.

يتصف النسيج العمراني التقليدي بضيق الطرقات وبتراصّ وصلابة الكتل وترابطها وتداخلها مع الفراغات المعمارية في النسيج العمراني، وذلك كردّة فعل للمؤثرات المناخية، كما يتميز هذا النسيج التقليدي بكثافة الكتل المعمارية المترابطة والمتصلة ببعضها البعض بحيث يضلّل كلّ منهما الآخر، والتي تتخلّلها الطرق والأزقة الضيقة والمتعرّجة التي توفّر الظلّ ونسمات الهواء البارد للمارّة، بالإضافة إلى تقليل آثار الرياح والعواصف الرّمليّة.

مباني الواحة، وحدات ملتحمة أو شبه ملتحمة في نسيج عشوائي منظّم، هو التخطيط المدمج أو النسيج المتضامّ (Compact)، تلتفّ الوحدات حول الفراغات الداخلية لأفنيتها مما يوفر أكبر مساحة مظللة، ويعتبر تكامل الفراغات وتداخله ميزة الفضاء السّكني، ولعلّ هذا "التخطيط" العضوي يعمل على الحدّ من تعرض مكوناته المختلفة كالمسكن والشوارع والممرّات إلى قدر كبير من المؤثرات البيئية الخارجية كأشعة الشمس المباشرة أو الأتربة المحمولة في الهواء، فتُقلّل من حرارة الشمس وتحدّ من قوّة الرّيح. ومن مميزات التخطيط المتضامّ أنه يقلّل من أطوال الطرق والممرات وتعمل الخطوط المنكسرة لممرات المشاة على عدم تشجيع حركة الرياح داخلها، علاوة على توفيرها لقدر من الظلال والحماية الطبيعية لداخل الممرات، وتزداد كفاءة تلك الممرات عندما تصبح مسقوفة أو شبه مسقوفة حيث تقوم بتوفير الحماية الطبيعية للمشاة ضد أشعة الشمس المباشرة أو الحماية من الأتربة العالقة بالجو (حازم محمد إبراهيم، ص41، مارس 1981).

تتقارب مباني المدينة بعضها من بعض حيث تتكتل وتتراص في صفوف متلاصقة، في البيئة الصحراوية الجافة يكون التفاوت كبير بين درجة الحرارة صيفاً وشتاء، وكذلك بين الليل والنهار، مما يوجب معه استخدام التخطيط المتضام المتلاحم لتوفير أكبر قدر من الظلال التي تسقطها المباني على بعضها البعض والناتجة عن اختلاف الارتفاعات والبروزات في الحوائط الخارجية، بحيث لا يتعرض لأشعة الشمس سوى أقل مساحة من الواجهات والأسطح، ومن ثم تكون الطاقة النافذة أو المتسربة إلى المباني في أضيق الحدود. ومن سمات التخطيط المدمج أن عروض الشوارع ضيقة وملتوية، لتقليل المساحات المعرضة للشمس مما يعمل على الاستقرار الحراري والحفاظ على ركود الهواء البارد أسفل الشوارع، مع مراعاة أن تكون متعامدة على اتجاه الرياح السائدة بسبب احتمال هبوب الرياح المحملة بالرمال والأتربة، التي تؤدي إلى رفع درجة الحرارة داخل المباني.

يتميّز تخطيط قرى/مدن الواحة بالمركزيّة والتفاضلية؛ مركزيّة الجامع الذي يتوسّط القرية/المدينة، والتفاضليّة التي خطت عليها منظومة الأنهج والأزقة والباحات. "وهذا ما يؤدي إلى كثافة النسيج وتراصّ الوحدات وتلاصُقها." (الناصر البقلوطي، 2005، ص156)

اعتمد الفكر التخطيطي لقرى/مدن الواحة على مفهومي الخصوصيّة والحماية ما انعكس على الهيكل الحظري. لقد تميّز النسيج العمراني لهذه الأفضية بمقاسه العام ووحداته ذات الاستمراريّة والتجانس، والنّمط العضوي المُتضامّ، المُتراصّ حيث تظهر القرية/المدينة كبنية مُتلاحمة الأجزاء متكوّنة من مجاميع عمرانيّة مُتراصّة، وذات واجهات مستمرّة غير منقطعة، فضلا على خاصّيّة الانفتاح على الدّاخل، استجابة

للمتطلّبات الاجتماعيّة ومتطلّبات البيئة المناخيّة. ليمثل هذا النسيج انعكاسا للروابط البيئية والاجتماعية والروحية ضمن المجتمع الاسلامي.

يمتاز النسيج الحضري لمدن الواحة بتخطيطه المتراصف، حيث أن هناك الأزقة الملتوية الضيقة والمتعرجة التي تجعل الدور متقاربة بعضها مع البعض الآخر، فيعطي تضليلا للماشي في هذه الأزقة، فهذا التخطيط يساعد في التقليل من المساحة المعرضة لأشعة الشمس، كما أن الالتواء والتعرج في الأزقة يحدّ من اندفاع الرياح والعواصف الترابية من المناطق الصحراوية المجاورة. كذلك، "تعمل الخطوط المنكسرة لممرات المشاة والمكوّنة من متتابعات فراغية مختلفة الشكل والمساحة على عدم تشجيع حركة الرياح داخلها، علاوة على توفيرها لقدر من الظلال والحماية الطبيعية لداخل الممرات" بالجو (حازم محمد إبراهيم، ص16، مارس 1981).

فمجموعة الوحدات السكنية كانت على شاكلة نسيج عضوي متشابك وتحصر بينها الأزقة ومسارات الحركة التي كانت ضيقة ومتعرجة ومحاطة بجدران شبه مصمتة ومظلّلة، فتعمل كمنظم حراري للوحدة السكنية والمجموعة ككلّ. وفي هذا السياق نذكر مدينة غدامس بليبيا؛ فقد امتازت بتفوقها في معالجاتها التخطيطية، بحيث كانت أكثر الأزقة المقنطرة مظلّلة مع وجود فتحات للإنارة والتهوية على مسافات تتراوح ما بين (12 و15متر) مما يعمل على خلق مناطق ذات ضغط عالي وأخرى ذات ضغط واطئ، وبالتالي يساعد على إحداث تحرك هوائي طبيعي يلطف من حدّة المناخ الحار الجاف الذي تمتاز به المناطق الصحراوية في شمال إفريقية.

يحتوي المسكن التقليدي على أفكار تصميمية تتناسب مع الظروف الطبيعية والمناخية حيث الجو الحار والجاف صيفا، والبارد والجاف شتاءا. ونظرا لإدراك سكان المدن التقليدية قساوة مناخهم، كانت أبنيتهم ودورهم متجاوبة مع هذا المناخ بهدف تقليل أثره إلى أقصى حدّ ممكن. توافُق المسكن الواحي التّقليدي مع البيئة تمّ تحقيقه وفق استراتيجيتين هما الحماية والتّكيّف. تمّ تحقيق الحماية بالحدّ من تأثير ظروف البيئة الطبيعيّة القاسية كالمناخ الحار وقلّة الرّطوبة في بعض المناطق وارتفاعها في مناطق أخرى وشدّة الاشعاع الشّمسي. أمّا التكيّف فكان باستغلال الامكانيات الكامنة لهذه الظروف القاسية والتّعامل معها واستغلال مصادر الطاقة الطبيعيّة كالشّمس والرّياح.

اعتمدت العمارة التقليدية على التعامل مع المنتوج المعماري من حيث الشكل والوظيفة. فالشكل - كتعبير جمالي- جاء كنتاج للمؤثرات البيئة المناخية على منطقتنا التي تتميز بدرجة سطوع عالية للشمس

والارتفاع في درجات الحرارة، من حيث اعتماد النسيج المتضام في تخطيط المدن والاتجاه إلى الداخل والانفتاح على الأفنية لتلافي الارتفاع في درجات الحرارة والاستفادة من العلاقة الجمالية التي تتوالد بين الظل والضوء وانعكاساتهما المتبادلة على سطوح المباني.

أما الوظيفة فكانت ناتجة عن حاجة المجتمع للتعبير عن قيمه الثقافية والدينية التي تحث على احترام خصوصية الفرد والأسرة وبالتالي جاءت الحلول التخطيطية والمعمارية واضحة وجلية في هذا الشأن من خلال الاتجاه إلى الداخل والانفتاح على فناء وتحقيق عوامل الخصوصية والترابط الاجتماعي في آن واحد، وتوظيف الحوائط المصمتة السميكة والفتحات الصغيرة كمعالجات للواجهات لمنع أعين المتطفلين من النظر إلى حرمات البيت. كذلك اعتمد النظام الاجتماعي المترابط أيضا فكرة النسيج المتضام. وبذلك توحدت الوظيفة مع المطلب الاجتماعي والمناخي وأثمرت رؤية تخطيطية هي مزيج بين المنفعة والجمال.

بناء تلقائي: تطوّر تلقائي: بناء غير "مُهندَسْ"

كان للعفويّة حضورها بمساكن شيّدت في غياب المخطّط، فيكون التطوّر تلقائي وبناء غير "مُهندَسْ". إنّ التلقائي العفوي هو البناء من دون تخطيط مسبق، بناء من دون مهندس، بناء غير مُهَنْدَس بحيث لا يمكن الحديث عن عمارة بقدر ما هو حديث عن بناء، فالمساكن لم تكن لها نفس خصوصيّات التّشكّل وإن تقارب فيها الشّكل الظّاهر. كذلك، كان استغلال الموارد الطبيعية محكوما بما تجود به الأرض، فلم يكن اختيارا بقدر ما كان إلزامي. لذلك استعان المتساكنون بالموجود وعاشوا مفهوم "الاستدامة" وطبّقوه بشكل عفوي وتلقائي. لقد كان تفاعلهم مع البيئة المحيطة والاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية جزءا من ضمان بقائهم بالتوافق مع الأرض واستغلال ما توجِد به من خبرات والتكيف مع الظروف الصعبة، كالمناخ القاسي وشحّ بعض الموارد. "الاستدامة" بالنسبة لهم كانت عفوية وتلقائية، على أن عفوية تعامل الأجداد مع البيئة لم تكن عشوائية أو فطرية بل استندت على إرث عميق من التجارب عبر مبدأ "التجربة والخطأ" يدعمه حضور ذهني وفكري نافذ.

استجابت التقنيات البسيطة للمواد المتوافر عليها محيط الواحة من تربة وخشب وحجارة، حيث كانت الحلول فعالة ومتفاعلة مع البيئة والموارد. في هذا السياق فإن بول أوليفير Paul Oliver في كتابه موسوعة العمارة التقليدية يعزو نجاح العمارة التقليدية إلى كونها نتاجا للتجاوب المنطقي مع الموارد المتوفرة في البيئة والعوامل المناخية وحاجات المجتمع (Paul Oliver, 1997, p 2).

لئن كان اختيار الموقع قد خضع إلى ضرورات حياتيّة وتوظيف المواد إلى ضرورات طبيعيّة، فإنّ نسق

تطوّر سكن الواحة قد استند إلى ضرورات معيشية توافق مع حاجة مستعملي الفضاء وكيفيات التعامل مع الفضاء السّكني. فتطوّر الوحدة السّكنيّة لئن خضع لمواد البناء المُتوفّرة، والتي تحدّ في جانب كبير منها عملّية تطوّر المسكن الواحي، فإنّ الفضاء السّكني قد أوجد لنفسه مساحة عمل حرّ يتطوّر بموجبها بصفة عفويّة دونما شروط.

ينشأ السّكن على مراحل بحيث يكون المنطلق وحدات ضروريّة كالدّار والسّقيفة والمستراح ووسط الحوش، تتزايد الوحدات كلّما اقتضت الحاجة من ذلك تزايد أفراد العائلة أو العائلات الشّاغرة للمسكن ليكون التوسّع على حساب المجال المخصّص للبناء أو ربّما تجاوزه ليكون الفعل في الموجود بمعنى، التّخلّي عن بعض الوحدات لفائدة أخرى ولعلّ التّأسيس ليس مُقترنًا ضرورة بالإنشاء "من لا شيء" بل من فضاءات مُستهلكة بزيادة عناصر لتكون الإضافة أو هو نقصانُ أخرى لتكون ذات الإضافة.

ازدواجيّة التكوين: بناء انتقائي

يتشكّل الفضاء السّكني على أرضه، في جانب كبير منه، بصورة عضويّة وتلقائية دون الارتباط المسبق باعتبارات تشكيلية أو معمارية معيّنة... إلاّ أنّها تلقائيّة مشروطة تُجاري البيئة المحيطة بها كما تتوافق ومتطلّبات المجموعة، فيأتي العمران صادقا في عشقه للأرض وطوبوغرافيتها.

إنّ بتوافر عناصر البيئة المحيطة به في استخراج مواد البناء، واستنادا لخبرات متوارثة في إيجاد أساليب بنائه؛ كان وراء حضور مميّز لفضاء سكني بأن أحدث تجانساً بين الموجود موادا والمرغوب وظيفة. تراوحا بين المادة/الفكرة على اعتبار أنّ الشكل مادة تُدرَك، تُحَسّ، تنظر وتُناظر، كما الشكل هيكلة تعكس فكرا. إنّ بين قيام الشكل على فكرٍ مدروس مبرمج وقيامه بتطويع المادّة ليحمل التّشكّل بعضا من التلقائية تكون الجدليّة؛ ما يستدعي حضور قطب ثالث متمثّلا في الممارسة لنكون بالتّالي قبالة سكن انتقائي.

تعدّ العمارة السكنية التقليدية تشكيلا خاصّا للفراغات السكنية، وهي نتيجة تحصيل معارف في طرائق البناء والانشاء وفي استحقاقات أنماط العيش ومتطلّباتها. يتمّ تداول تلك المعارف كابرا عن كابر، فتتراكم المعرفة وتتبلور الإضافة. يتميز البناء فيها باستعمال مواد طبيعية مستخرجة من المحيط القريب، والاستعانة بمهارات إنشائية متراكمة ومتداولة، "وذلك حسب تخطيط معلوم، تتكامل فيه فراغات مكشوفة وأخرى مسقوفة" (الناصر البقلوطي، 2015، ص155). تمثل التقاليد نمطا سلوكيا يتبعه الفرد كما الجماعة، اقتداء بسنن الأسلاف وتمسكا بها، وهي تحمل رواسب متوارثة ومتراكمة..

في ميدان البناء، تحيل التقاليد إلى التجربة المتراكمة التي تحصل بتواصل الممارسة والتداول بالنقل من السلف إلى الخلف في احترام ضمني للنماذج، ولمّا كانت العمارة التقليدية شكلا من أشكال تهيئة الانسان للمجال الذي يعيش فيه، أي نمط سكن متأثر بثقافة الجماعة وبقيمها، فإنّ التقاليد السكنية تعبير مباشر عن تلك الثقافة في مضمونها المادي وغير المادي، وتجسيم لمعارف ومهارات متراكمة، قد أفضت إلى بلورة نماذج وأنماط معمارية أصبحت ذات صبغة معيارية موجبة ضمنيا، وبذلك تفيد التقاليد نسقا سلوكيا يحتذى ويتبع بصفة تلقائية ولكنها تكاد تكون إلزامية.

تعدّ العمارة التقليدية نتيجة تفاعل بين المعطيات المناخية والإمكانات الطبيعية المحلية مع حاجيات الانسان السكنية ومتطلبات نمط عيشه، في نطاق نسق القيم ومنظومة الأعراف السائدة، هكذا إنتاج أنماط معمارية سكنية، تشكل قواعد ينبغي احترامها، انطلاقا من نماذج ضمنية معلومة مسبقا (الناصر البقلوطي، 2005، ص16)، فلا تتغيّر سوى بعض التفاصيل عند التنفيذ، بحيث تعدّ الأنماط المعمارية من الثوابت، أمّا المتغيرات فهي شخصية، تتماشى مع أوضاع المالك المادية أو أنها تعود إلى الاختلافات الطبيعية كالتضاريس مثلا. لقد أبدع الأسلاف فكريا، فاستنتجوا مواد بنائهم من الطبيعة (قوالب الطين والحجر). ولعلّ استغلال مرونة الطين في التحكم في شكل مادة البناء وهندستها عكس ذوقهم في بناء مساكنهم، والذي ساعدهم كأداة لتنفيذ ما بذهنهم من ذوق وسلاسة في توظيف الأيادي، لتكتشف هذه الأخيرة ما وراء ما تتفحّصه العين لتصبح بذلك أداة مكمّلة للعقل. فبواسطة خبرته التجريبية تمكّن البناؤون من تمييز الخطوط الأسهل لشقّ الخشب والحجارة، فكشفوا طبيعة الأشياء وتجاوزوا القوانين المتحكمة ببنية المادة. لم يمتلك البناؤون أكثر من خزّان عقولهم من النماذج والأفكار اجتمعت بالتجربة مع أدوات بسيطة فكانت حرفة البناء بمثابة طلسم يحمله البناؤون بعقولهم ومهارة أيديهم، سرّها من أسرار المعرفة يقع خارج حدود التعلّم.

كما الطين وطوب الأرض، مادّتان طُوّعتا بأفكار وتجارب مستخدمي الفضاء السكني، لإقامة صروح سكنية، كانت تقنية الحفر (تجسّدها غياب المادة) نتاجا لحضور الحسّ والحدس والخبرات المتراكمة المتمثلة في الإرث المهاري والتقني. ويتشكل الفضاء تدريجيا من خلال تفاعل التجارب المتراكمة التي تختزل بعضها البعض بالتكامل والمواصلة. والحفر صناعة متوارثة أب عن جدّ، لها قواعدها وقوانينها التي تقع مراعاتها في كلّ عمليّة، ممّا يعكس فكرا إنشائيا تصوّريّا، مصادقا لقول أبو حيان التوحيدي: "الفكر هو مفتاح الصنائع البشرية" (أبو حيان التوحيدي، 1965، ص134). الحفر صنعة لا تقوم إلا بالممارسة حيث تتطلب حضور العين (كفاعل للإبصار والادراك) والذاكرة لحفظ هذا المدرك وخزنه (أيوب عبد الرحمان، 1998، ص 38).

إنشاءٌ كان بمثابة باكورة تجارب الأسلاف على تواترهم، خبرات متوارثة، نتاج لممارسات في البناء والتشييد أُحتُفظ فيها بالأفضل. فكانت دروسا في البناء وفي طرائق الإنجاز، مما يعكس عمق المعرفة المتراكمة بحكم التجربة والتداول التي اكتسبها البناؤون المحليون الذين حذقوا فنون تجسيدها في بناء ملائم للظروف المناخية بما يوفره المحيط الطبيعي من مواد مندمجة في الوسط الحضري، ومستجيب لمتطلّبات أنماط العيش. تتكامل عناصر التصميم المستدام مع الفكر "التصميمي" للعمارة التقليدية، التي تم اختيارها وأثبت نجاح حلولها عبر فترات طويلة من التجربة والخطأ باستخدام مواد البناء المحلية وبتقنيات بسيطة مدروسة لكنها نابعة من بيئتها المحلية.

تعتبر قرى/ مدن الواحة بنسيجها المتضامن التقليدي أفضل مثال على تطبيق مفهوم الاستدامة على مستوى المدينة ككل، فتخطيط المدينة ومعالجات مسارات الحركة من حيث الشكل، العرض والطول، التوجيه وتغيير الاتجاه يمثل الحركة الأساسية للتكيف مع البيئي، يؤدى النسيج المتضام إلى تلطيف مؤثرات المناخ القاسية والتخفيف من أثرها خاصة درجات الحرارة على الأبنية خاصة الوحدات السكنية، ولعلّ هذا "التخطيط" العضوي يعمل على الحد من تعرض مكوناته المختلفة كالمسكن والشوارع والممرات إلى قدر كبير من المؤثرات البيئية الخارجية كأشعة الشمس المباشرة أو الأتربة المحمولة في الهواء.

إن أساليب العمران التقليدي كانت متجاوبة مع البيئة ونابعة منها سواء في الحلول التخطيطية أو الافكار التصميمية أو في مواد البناء المستخدمة أو في المعالجات المناخية.

لقد عاش المجتمع الواحي بالبنايات التقليدية طبقاً لنظم وعادات اجتماعية تكوّنت وتطوّرت عبر أجيال مختلفة بناءا على خبرة إنسانية متوارثة من حصيلة اجتهادات ومن تجارب ذاتية مشتركة كان للإحساس الفطري دور كبير في خلق هذه "التصاميم"، كما كان للاحتياج والوعي البيئي الاجتماعي دور في حل معظم عقبات "التصميم" لمراعاة المناخ والعادات والتقاليد الاجتماعية، مما أوجد نماذج من المنازل التقليدية الناجحة استمر استخدامها عشرات السنين. ولذا نجد ان المدينة التقليدية تعطي للإنسان الأساس اللاّزم لتشكيل كتلي وفراغي متكامل وتفاعل مكاني متواصل.

يقدم السكن التقليدي مجموعة من القيم الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية التي حملها عبر مسيرة تشكّله كان قد عايشها ساكنه، وذلك لتحقيق المعادلة بين الشكل والمضمون، بين الجمال والمنفعة، بين المتانة والاقتصاد، بين الأنا والمجتمع، معادلة اعتمدت على التجربة والخطأ المنطلقة من معطيات المحلية بكل ما تحمله من إرث ثقافي واجتماعي وبيئي.

قائمة المراجع:

1. أبو حيان التوحيدي، الامتاع والمؤانسة.
2. أيوب عبد الرحمان، الذاكرة واللّهجات، مجلة الفنون والتقاليد الشعبية، عدد 1998/2.
3. الناصر البقلوطي، مقولات في التراث الشعبي، تبر الزمان 2005.
4. الناصر البقلوطي، مجلة الثقافة الشعبية، العدد 30، مقال تحت عنوان: "العمارة السكنية بالمدن العتيقة التونسية مقاربة ثقافية حضرية"، الصفحة 155.
5. حازم محمد إبراهيم، "التنمية العمرانية في المناطق الصحراوية"، عالم البناء، العدد (8)، مارس 1981.
6. Dictionnaire Larousse.
7. Gafsa: une médina oasienne en Tunisie, sous la coordination de Francesca Soro et P. de Montaner, ASM Gafsa, 2éme édition,.
8. Godelier M, L'environnement. Paris, PUF, 1984.
9. Encyclopedia of Vernacular Architecture of the World, sous la direction de Paul Oliver, volume 1, Cambridge University Press, 1997.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

الصورة الذهنية لشرطي المرور لدى المواطن السوداني

إسماعيل أحمد الطيب –
جامعة الرباط الوطني / السودان
drismail12905233@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2017/02/09 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الصورة الذهنية لرجل المرور لدي مستخدمي الطريق العام. والتعرف على معوقات إيجاد صورة ذهنية مثلي لشرطي المرور لدي مستخدمي الطريق العام. وتهدف أيضا إلى معرفة رؤية سائقى المركبات العامة حول النواحي الإدارية المرورية وأثرها على تكوين الصورة الذهنية لرجل المرور لديهم. ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على المنهج الوصفى، وعليه فقد استهدف الباحث الوصف الدقيق لمجموعة مفردات البحث المتمثلة في الصورة الذهنية المكونة لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي المرور. وقد قصر الباحث في هذه الدراسة على عينة من ضباط المرور (140 عينة شاملة)، وعينة من سائقى الحافلات (100 عينة وهي تمثل 15% من العدد الكلى)، وعينة من المشاة (200 عينة) وهي عينة عرضية أو عينة الصدفة داخل ولاية الخرطوم.وتم تصميم ثلاث استبانات لهذه العينات. للوصول إلى نتائج البحث اعتمد الباحث على عدة وسائل إحصائية وفقا لبرنامج الحزم البرمجية للعلوم الاجتماعية (spss).

وأهم النتائج التى توصل إليها الباحث هي: أنّ الصورة الذهنية لشرطي المرور لدى سائقى المركبات العامة، ومستخدمى الطرق العام من المشاة، تحتاج إلى كثير من التقويم والمراجعة. كما أن مستخدمى الطريق العام يجهلون الكثير من نظم ولوائح المرور والتى بدورها تساهم في تحسين الصورة الذهنية عنه، وضرورة إجراء تغيير وتعديل في قانون المرور ليساعد في تغيير نظرة المواطن السودانى لرجل المرور بصورة جيدة.

Abstract

This research aims to the following: Study of the image of a traffic police in the mind of the Sudanese citizen. Identify obstacles to find an optimal image to the traffic policeman to users of the road. Also it aims to investigate the current image of the road users toward a traffic policeman.

The research also aims to study the vision of drivers of public vehicles on the administrative aspects of traffic and their impact on form the mental image of a traffic police. To achieve the objectives of the research the researcher used the descriptive method is exactly group the search terms of Constituents in the mental image of users of the road for employees of traffic.

The limit of the researcher of this study on a sample of traffic officers (140 overall sample)، and a sample of bus drivers (100 samples represent 15% of the total)، and a sample of pedestrians

(200 samples)،. Within Khartoum State. Questionnaire has been designed for those three samples. To assess the results of the research، the researcher depends on a number of statistical methods in accordance with the program of Statistical Package for Social Sciences (spss). The most important results reached by the researcher are: The researcher found through this study that the image of a traffic policeman to the drivers of public vehicles، road users pedestrians، needs to a lot of evaluation. The users of and the highway do not know a lot of traffic rules and regulations، which in turn contributes to improving the image of them ،and the need for change and adjustment in the traffic law to help in changing the image of the Sudanese citizens towards the traffic police.

Key words: image, police, Identify, Khartoum

مدخل:

تتعدّد التعريفات والمفاهيم الخاصة بالصورة الذهنية ولكنّنا سوف نشير إلى بعضها والتي لها علاقة بموضوع الدراسة. يعرف قاموس ويبستر الصورة الذهنية Image بأنها (التقديم العقلي لأي شئ لا يمكن

تقديمه للحواس بشكل مباشر .أو هي محاكاة لتجربه حسية ارتبطت بعواطف معينه نحو شخصية معيّنة أو نظام ما أو فلسفة ما أو أي شئ آخر، وهي أيضاً استرجاع لما اختزنته الذاكرة أو تخيل لما ادركته حواس الرؤية أو الشم أو السمع أو اللمس أو التذوق). ويشير القاموس(محمد عبدالرؤوف كامل ونجيب الحصادي،، 1995م، ص 89، 90). بأن الصورة (مفهوم عقلي شائع بين أفراد جماعه معيّنة يشير إلى اتجاه هذه الجماعة الأساس نحو شخص معين أو نظام ما أو طبقه بعينها أو جنس بعينه أو فلسفه سياسية أو قوميه معيّنة أو أي شئ آخر).

ويرى " روبينسون" وبارلو " أن المفهوم البسيط لمصطلح " صورة المنشأة " يعنى (الصور العقلية التي تتكون في أذهان الناس عن المنشئات والمؤسّسات المختلفة) (محمد عبدالرؤوف كامل ونجيب الحصادي، ص9 10)، وقد تتكون هذه الصور من التجربة المباشرة أو غير المباشرة. وقد تكون هذه عقلانيه أو غير رشيدة. وقد تعتمد على الأدلة والوثائق أو على الإشاعات والأقوال غير الموثقة ولكنها في نهاية الأمر تمثل واقعاً صادقاً لمن يحملونها في رؤوسهم .

إذن الصورة الذهنية هي الناتج النهائي للانطباعات الذاتية التي تتكون في أذهان الأفراد حيال فرد معين أو نظام ما أو مؤسسة بعينها. (على محمد شمو، 1998م، ص 37-38)، وقد تتكون هذه الانطباعات من خلال التجارب المباشرة أو غير المباشرة وترتبط هذه التجارب بعواطف الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم بغض النظر عن صحة المعلومات التي تتضمنها هذه التجارب فهي في النهاية تمثل دافعاً صادقاً بالنسبة لهم ينظرون من خلاله إلى ما حولهم ويفهمونه على أساسها.

ونلاحظ من التعاريف السابقة أن المعلومات التي تكوّن الصورة الذهنية للفرد - والتي يتصرف على أساسها – ليست بالضرورة صادقة أو حقيقة أو مطابقة للواقع على الأقل، ولكنها تشكل للفرد قناعة أساسية يتصرف بناء عليها ولهذا يجب على الآخرين – الذين تهمهم هذه الصورة أن يتعاملوا معها على أنها تشكل واقعاً تحكم تصرفات الآخرين تجاه موضوع الصورة. إما بالرضا بها، أو بالتغيير الكلي، أو التصحيح لها.

ودراسة الصورة الذهنية لأي مؤسسة من الدراسات التي أصبحت لها أهمية كبرى في مجالات التسويق وتقبل الخدمات التي تقدمها المؤسّسات بكافة أشكالها من مؤسّسات خدمية أو تجارية أو غيرها، فكل المؤسّسات التي تعتمد على تفاعل المجتمع مع ما تقدمه من خدمات، فلابد لها من صورة ذهنية طيبة عند الرأي العام حتّى يتقبل خدماتها بثقة ويرضى بالتعامل معها. والشرطة ليست استثناء من هذه المنظومة المجتمعية ولاسيما قوات شرطة المرور.

لقد أصبح تغيير واقع الصورة الذهنية لدي مستخدمي الطريق العام (المركبات العامة تحديدا لسائقي الحافلات، والمشاة) عن منسوبي المرور، لابد منه بإيجاد صورة مثلي للتعامل ما بين الكائن البشري الممثل في هذه العملية. ولقد أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على رؤى عينة من سائقي المركبات العامة (تحديداً الحافلات)، وعينة من المشاة، حول الأثر الانطباعي عن منسوبي المرور أثناء تأدية واجبهم، وعينة من الضباط الذين شاركوا في الحملات المرورية حول الأثر السلوكي لسائقي المركبات العامة أثناء هذه الحملات، وبالتإلى فإن هذه الدراسة تهدف إلى إيجاد صورة مثلي للتعامل بين رجل الشرطة المروري ومستخدمي الطريق العام من سائقي المركبات العامة وجمهور المشاة.

ولكي يتم إحداث هذا التغيير لابد من جهود متضافرة ومتكاملة، إذ أن التغيير في هذه القطاعات الثلاث (أصحاب المركبات العامة،المشاة، منسوبو المرور) يتم من خلال تغيير الحالة العقلية الراهنة لهم، عن طريق توسيع الإدراك المعرفي، وزيادة الخبرات الحياتية والمهارات العملية، ولا يتأتي ذلك إلا عن طريق الدورات التدريبية لمنسوبي المرور، وإقامة محاضرات بصورة دورية لسائقي المركبات العامة، وتقديم البرامج والرسائل الإعلامية المختلفة عبر وسائل الاتصال والتي تستهدف جمهور المشاة.

لهذا فإنه من الضروري الوقوف على العوامل النفسية والمادية لرجل المرور، ومن ثم تأثير النواحي الإدارية المرورية على وظيفة شرطة المرور لكى تتكامل الرسالة الإعلامية والوظيفية لأداء رجل المرور وتغير تلك الحالة العقلية لدى مستخدمي الطريق العام من سائقي المركبات أو المشاة عن رجل المرور وتتكامل جميع هذه الدراسات لتقييم وتقويم هذه الحالة ومن ثم ايجاد طريقة مثلى للتعامل بين مستخدمي الطريق العام وشرطة المرور. وبالطبع أن تعاون مستخدمي الطريق مع شرطي المرور يساعد على انسياب حركة المرور دون عوائق، كما يساعد على تقليل المخالفات، والتي بدورها تساعد على انخفاض نسبة الحوادث المرورية. وهذا التعاون لا ترتفع وتيرته إلا بالثقة في شرطة المرور ومهامها عبر صورة ذهنية طيبة. وهذا يؤكد على أهمية دراسات الصورة الذهنية. مما يودي بالتأكيد لانسياب حركة المرور بصورة مثالية، والتي تساهم بدورها وبصورة كبيرة جدا في ادارة عجلة التنمية في السودان.

في هذه الدراسة، حاول الباحث معرفة الصورة الذهنية لرجل المرور لدى مستخدمي الطريق العام من سائقي المركبات العامة (ويمثلهم في هذه الدراسة سائقو الحافلات)، والمشاة، و الصورة الذهنية الطيبة تعنى التعامل المثمر والمتبادل بين شرطي المرور وجمهوره الذى يخدمه بإخلاص وتفان نحو مرفق خدمي وأمني هام جداً لا تنفصل علاقته بالجمهور، وهذه العلاقة لها جوانب عديدة تحكمها وهي جوانب قانونية ومهنية وإدارية،كما يمثل فيها التعامل الحسن لشركاء الطريق حجر الزاوية في رسم صورة ذهنية موجبة عن شرطة

المرور مما يشكل المهارات المطلوبة في السلوك مع عدم التفريط في تطبيق القانون بعدالة ونزاهة، وتوصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن الصورة الذهنية لشرطي المرور لدى سائقي المركبات العامة، ومستخدمي الطرق العام من المشاة، تحتاج إلى كثير من التقويم والمراجعة، وذلك لأنهما يريان صورة ذهنية سالبة لرجل المرور، ويتطلب تغير الصورة الذهنية التدريب المستمر لرجل المرور أكاديميا ومهنيا وفنيا على استخدام التكنولوجيا الحديثة. يحتاج قطاع المرور في السودان لبناء علاقة احترام وثقة ما بينه وبين أهم فئة يستهدفها على الإطلاق ألا وهي مستخدمي الطريق العام،سائقي المركبات العامة ومثلوا في هذا الدراسة بسائقي الحافلات، والمشاة، وهذه العلاقة يتوجب أيضا تحسين الصورة الذهنية التي شكلها المواطن (سائق مركبة أو مشاة) بداخله عن رجل المرور أو بالأحرى إيجاد صورة مثلي له حتّى يتم ترتيب إعادة هذه العلاقة. وبالتالي يتحسن الأداء العام لمنسوبي المرور والتي يترتب عليها، تحسين سير حركة المرور، وتقليل حوادث المرور سعياً لجودة شاملة في هذا القطاع الهام.

بهذا - ماهي الصورة الذهنية المكونة لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي المرور؟ وماهي الوسائل التي تساعد في تحسين الصورة الذهنية لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي لمرور؟ وهل تحتاج الصورة الذهنية الحالية لشرطي المرور إلى دعم أو تغيير وما هي المعوقات التي تعترض ذلك؟ وماهي المشاكل والأضرار التي تواجه منسوبي المرور أثناء تأدية واجبهم؟ وما العلاقة بين منسوبي المرور والمشاة؟ و مدى تأثير النواحي الإدارية المرورية على وظيفة شرطي المرور؟

مشكلة البحث: يحتاج قطاع المرور في السودان لبناء علاقة احترام وثقة ما بينه وبين أهم فئة يستهدفها، ألا وهي مستخدمي الطريق العام،سائقي المركبات العامة، ومُثلوا في هذا البحث بسائقي الحافلات، والمشاة، ويتوجب أيضا تحسين الصورة الذهنية التي شكلها المواطن (سائق مركبة أو مشاة) بذهنه عن رجل المرور أو بالأحرى إيجاد صورة مثلي له ومدى احتياجها إلى دعم أو تغيير ومعرفة المعوقات التي تعترض الصورة الذهنية المثلى، حتّى يتم ترتيب إعادة هذه العلاقة. وبالتالي يتحسن الأداء العام لمنسوبي المرور والذي يترتب عليه، تحسين سير حركة المرور، تقليل حوادث المرور سعياً لجودة شاملة في هذا القطاع الهام.

أسباب اختيار الموضوع:

1/ أسباب عامة:

1/معرفة الصورة الذهنية لمنسوبي شرطة المرور لدي مستخدمي الطريق العام وخاصة أنها أحد أذرع الشرطة العامة في الحفاظ على سلامة المجتمع وممتلكاته.

2/ الاهتمام المتعاظم للرأي العام بخدمات شرطة المرور، مما يساهم بشكل فاعل في رسم الصورة الذهنية عن الشرطة العامة وشرطة المرور بشكل خاص.

3 / شرطة المرور كغيرها من إدارات الشرطة الأخرى تحتاج إلى دعم ومساندة من أفراد المجتمع في أداء مهامها الأمنية.

4/ يمكن تعميم هذه الدراسة على بقية الإدارات الشرطية لأن وظائفها منظمة بقانون الشرطة العام وكما تؤدى كلّ وظائف الشرطة العامة.

2/ أسباب خاصة: قام الباحث بتصميم وتنفيذ العديد من الدورات التدريبية لمنسوبي المرور من ضباط وضباط صف وجنود في مجال مهارات التعامل مع الجمهور، ومن خلال ذلك اتضح لنا ضرورة عمل بحث متكامل لتحديد معالم الطريق والاستفادة منها في تطوير الجهاز المرورى بالسودان في هذا الجانب.

أهمية البحث: يعتبر هذا البحث من البحوث النادرة التي أجريت في السودان إن لم يكن أولها في جانب إيجاد صورة مثلي للتعامل بين منسوبي المرور ومستخدمي الطريق العام. وتتمثل أهمية هذا البحث في:

1/ دراسة الكيفية التي يتعامل بها منسوبو المرور مع مستخدمي الطريق العام.

2/ انعكاس الصورة الذهنية الطيبة في التعاون والتكامل بين شرطي المرور والمجتمع..

3/ دراسة الأثر الانطباعي والصورة الذهنية لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي المرور.

4/ ندرة البحوث في هذا المجال.

5/ المتغيرات الأمنية التي طرأت على السودان وجعلت الرأي العام يتأرجح بين كثير من المفاهيم المستحدثة عن الأمن مما جعل دراسة الصورة الذهنية من الضروريات الملحة.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الآتي:

1/ دراسة الصورة الذهنية لرجل المرور لدى مستخدمي الطريق العام.

2/ معرفة تأثير النواحي الإدارية المرورية على وظيفة شرطي المرور بالتالي صورته الذهنية أمام الآخرين.

3/ التعرف على معوقات إيجاد صورة ذهنية مثلي لشرطي المرور لدى مستخدمي الطريق العام.

4/ التعرف على الصورة الذهنية الحالية لدى مستخدمي الطريق العام تجاه شرطي المرور.

5/ معرفة رؤية سائقي المركبات العامة حول النواحي الإدارية المرورية.

6/ الوقوف على العوامل النفسية والمادية لرجل المرور و تأثيرها على تعامله مع مستخدمي الطريق العام.

التساؤلات التي يسعى الباحث للإجابة عليها:

1/ ماهي الصورة الذهنية المكونة لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي المرور؟

2/ كيفية تحسين الصورة الذهنية لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي لمرور؟.

3/هل تحتاج الصورة الذهنية الحالية لشرطي المرور إلى دعم أو تغيير وما هي المعوقات التي تعترض ذلك؟.

4/ ماهي المشاكل والأضرار التي تواجه منسوبي المرور أثناء تأدية واجبهم وانعكاسها على سلوكه؟.

5/ مدى تأثير النواحي الإدارية المرورية على وظيفة شرطي المرور، تأثيرها على تعامله مع مستخدمي الطريق العام؟.

منهج الدراسة: يعد هذا البحث من البحوث الو صفية التي تستهدف تصوير وتحليل وتقويم خصائص مجموعة معيّنة،أو موقف يقلب عليه صفة التحديد أو دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع بهدف الحصول على معلومات كافية ودقيقة عنها(سمير محمد حسين، 80).

وعليه فقد استهدف الباحث الوصف الدقيق لمجموعة مفردات البحث المتمثلة في الصورة الذهنية المكونة لدي مستخدمي الطريق العام عن منسوبي المرور، ومن ثم الوسائل التي تساعد هذه الصورة، والمشاكل والأضرار التي تواجه رجل المرور،وأخيرا العلاقة بين منسوبي المرور ومستخدمي الطريق من سائقي المركبات العامة والمشاة. ومن حيث المناهج فقد استخدم الباحث منهج المسح الذي يعتبر من أهم المناهج المستخدمة في المجالات الإعلامية،وبخاصة في البحوث الو صفية وفي إطار منهج المسح استخدم الباحث أداة الاستبيان والمقابلة، والملاحظة المنتظمة.

أدوات البحث: استخدم الباحث أداتين في البحث هما الاستبانة والمقابلات الشخصية، الاستبانة لثلاث فئات وهي سائقي المركبات العامة والمشاة وضباط المرور، والاستبانة هي أداة تغطية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات المبحوثين واتجاهاتهم نحو موضوع الدراسة من خلال توجيه أسئلة. ومقابلات مع صناع القرار والمهتمين بقضايا المرور.

أولا: **الاستبانة:** ولجمع المعلومات المتعلقة بالموضوع قام الباحث بتصميم ثلاث استمارات (questionnaires) خاصة بمستخدمي الطريق العام من سائقي الطريق العام والمشاة وضباط المرور العاملين في تنظيم الحملات المرورية، وكانت كالآتي:

تصميم الاستمارة:

أولا: استمارة سائقي الحافلات: احتوت الاستمارة على 18 سؤالا يركز الباحث فيها على معرفة الصورة

الذهنية لرجل المرور لديهم وذلك من عدة محاور:

1- محور انطباعي عن الصورة الذهنية المتكونة لرجل المرور لدى سائقي المركبات العامة (الحافلات).

2- محور وظيفي في الكيفية التي يؤدى بها رجل المرور عمله.

3- محور أدارى وذلك بقياس مدى تأثير النواحي الإدارية على النواحي السلوكية والوظيفية لرجل المرور.

ثانيا: استمارة مستخدمي الطريق العام من المشاة: احتوت الاستمارة على 21 سؤالا يركز الباحث فيها على معرفة الصورة الذهنية لرجل المرور لديهم وذلك من عدة محاور:

1- محور انطباعي عن الصورة الذهنية المتكونة لرجل المرور لدى مستخدمي الطريق العام من المشاة.

2- محور وظيفي في الكيفية التي يؤدى بها رجل المرور عمله.

3- محور أدارى وذلك بقياس مدى تأثير النواحي الإدارية على النواحي السلوكية والوظيفية لرجل المرور.

4-محور ثقافي قانونى لمعرفة مدى إلمام مستخدمي الطريق العام من المشاة بالثقافة المرورية وفهم وظيفة رجل المرور.

ثالثا: استمارة ضباط المرور: احتوت الاستمارة على:

1- البيانات الأولي: وهي البيانات الشخصية للمبحوثين والتي شملت النوع والعمر والخبرة والمؤهل الأكاديمي.

2- الأسئلة: احتوت الاستمارة على 23 سؤالا يركز الباحث فيها على معرفة انطباع رجل المرور عن سائقي الحافلات وذلك من عدة محاور:

1- محور انطباعي عن الصورة الذهنية المتكونة عن سائقي المركبات العامة (الحافلات) لدى رجل المرور.

2- محور وظيفي في الكيفية التي يؤدى بها رجل المرور عمله.

3- محور إداري وذلك بقياس مدى تأثير النواحي الإدارية على النواحي السلوكية والوظيفية لرجل المرور.

ثامنا: تحديد مجتمع الدراسة:

قصر الباحث هذه الدراسة على عينة من ضباط المرور (140 عينة شاملة) وهم الضباط الذين يعملون على الإشراف في الحملات المرورية بولاية الخرطوم،وعينة من سائقي الحافلات (100 عينة) وهي تمثل 5% من العدد الكلى (2000) حافلة داخل ولاية الخرطوم (مقابلة مع الفريق أحمد أمام النهامى، المدير السابق للإدارة العامة للمرور)، وعينة من المشاة (200 عينة) وهي عينة عرضية أو عينة الصدفة. داخل ولاية الخرطوم أيضا.

حدود البحث:

وهي فترة زادت الدولة قيمة المخالفات المرورية المالية زيادة كبيرة، وزاد النقد الصحفي لهذه الزيادات بصورة

واضحة. كما طفح صوت أصحاب المركبات العامة من خلال الأجهزة الإعلامية. أما النطاق الجغرافي للبحث هو ولاية الخرطوم التي أُخذت منها عينة البحث و التي تمثل دوائر الاختصاص المكاني لشرطة مرور ولاية الخرطوم، وذلك للكثافة المرورية للعاصمة من عدد المركبات ومستعمليها من أفراد المجتمع مقارنة ببقية ولايات السودان، ولتنوع أفراد مجتمع ولاية الخرطوم من الناحية الثقافية، والإثنية والاقتصادية بشكل أكبر وأوضح ولوجود معظم وسائل الاتصال الجماهيري بها.

البيانات الأولية لضباط المرور:

(جدول رقم 01)

النوع	العدد	النسبة
ذكر	130	%87
أنثى	10	%13

وفي السؤال عن النوع كانت النسبة الأكبر للذكور وقد بلغت(87%) من جملة المستطلعين، بينما كانت نسبة الإناث (13%)، حيث أن النساء العاملات في مجال المرور أقل من الرجال كما يوضح الجدول رقم 01 أعلاه.

(جدول رقم 02)

العمر	العدد	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	80	%57
30 وأقل من 40 سنة	42	%30
40 سنة وأكثر	18	%13

أتت أكثر الفئات وجوداً في عينة الاستبيان في سؤال العمر (أقل من 30 عاماً) بنسبة(57%) و بلغت فئة بين (30 وأقل من 40 عاماً) نسبة (30%)،أما فئة بين (40عاما وأكثر) فكانت بنسبة(13%) كما يوضح الجدول رقم 02 أعلاه، وهذا يشير إلى أن معظم الضباط العاملين بالحملات المرورية تنقصهم الخبرة الكافية لإدارة الحملة المرورية مما يوثر سلبا على صورة رجل المرور الذهنية لدى مستخدمي الطريق العام.

(جدول رقم 03)

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنة	40	%28.5
5 وأقل من 10 سنة	73	%52.2
10 سنة وأكثر	27	%19.3

من الملاحظ في الجدول (02) أن الأعمار الصغرى هي الأكثر شيوعا ويؤكد الجدول (03) أن معظم الضباط العاملين بالحملات المرورية تنقصهم الخبرة الكافية لإدارة الحملة المرورية إذ كانت خبرة 10 سنوات وأكثر هي أقل نسبة19.3 % فقط.

(جدول رقم 04)

المؤهل الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية
ثانوي	6	%4.3
جامعي	127	%91.7
فوق الجامعي	7	%5

من الملاحظ أن الغالبية العظمى من ضباط المرور من الجامعيين وبنسبة (92%) من العينة الكلية للمبحوثين مما يشير إلى مقدرتهم على التعامل مع مستخدمي الطريق العام بصورة ايجابية مما يساعد على تحسين الصورة الذهنية لضباط المرور.

الأسلوب الاحصائي: قام الباحث بتوزيع الاستبيانات وتسليمها لأفراد العينة عن طريق التسليم والاستلام المباشر. وبعد تجميع الاستبيانات البالغ عددها (440 استمارة) بدأ الباحث بتفريغ المعلومات الواردة بالاستمارات مستخدما الطريقة اليدوية بالإضافة للبرنامج الاحصائي (spss) بالحاسب الآلي لجدولة المعلومات ثم تفريغها في جداول تكرارية تحتوي على التكرارات والنسب المئوية لمجموع الإجابات الواردة واختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط أفراد العينة ومتوسط عبارات المحور، بالإضافة إلى الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأوزان إجابات المبحوثين، كما قام الباحث باستخدام صيغة معامل الارتباط (correlation) لاستخراج العلاقة بين المتغيرات، ومن ثم قام الباحث بتحليل الجداول واستخراج النتائج.

عرض النتائج والتحليل والتفسير والمناقشة:

تحليل الاستبانة الأولى (سائقى المركبات العامة):

1/ عند مقابلتك لرجل المرور تحس بالأمان: من الطبيعى أن يجد سائقو المركبات العامة عند مقابلتهم لرجل المرور الأمن والطمأنينة إلا أنه جاءت غالبية الإجابات سلبية وبنسبة بلغت (50%) ومما يؤكد ذلك النسبة التالية لها (24%) من غير الموافقين بينما بلغت نسبة الذين يجدون الأمان عند مقابلتهم له (11%) فقط.

2/ رجل الشرطة يتحايل لإيجاد مخالفة لك: يتفق المبحوثون بشدة بأن رجل الشرطة المرورى يتحايل لإيجاد مخالفة له فجاءت غالبية الإجابات من سائقى المركبات العامة وبنسبة 60% ويؤكد ذلك نسبة الموافقين التالية (30%) مما يشير إلى أن رجل المرور يتعمد لإيجاد مخالفة مرورية لهم.

3/ زى رجل الشرطة يجعلك تكرهه: زى رجل الشرطة جزء من المبررات التى تجعل سائقى المركبات العامة يكرهونه فجاءت غالبية الإجابات وبنسبة 47% بهذا المعنى ومما يؤكد ذلك أن نسبة(2%) فقط غير موافقين على ذلك.

4/ الأسلوب الذي يواجهك به شرطي المرور لدفع المخالفة حضاري: يتعامل شرطي المرور مع سائقى المركبات العامة بأسلوب حضارى وبنسبة 57% ويزيد تأكيد ذلك النسبة التالية للذين يوافقون (23%) وهذا لا يتعارض إذ أن رجل الشرطة المرورى يمكنه أن يتعامل مع سائقى المركبات العامة بأسلوب حضارى ويتقبلونه منه إلا أنه في نفس الوقت يكرهونه ولا يطمئنون إليه.

5/ شرطي المرور يودى واجبه بكفاءة أثناء الحملات المرورية: لايؤدى شرطي المرور واجبه بكفاءة أثناء الحملات المرورية كما ذكر المبحوثون ذلك وبنسبة 55% للغير موافقين بشدة، وتؤكد ذلك النسبة التالية وهي (20%) للغير موافقين، وقلت نسبة الموافقين بشدة إلى أدنى حد بعد المحايدين أى بنسبة(10%).

6/رجل الشرطة هو الأفضل في أخذ المخالفة منك: ذكر المبحوثون وبنسبة 46% بأن رجل الشرطة هو الأفضل في أخذ المخالفة منهم ولكن إذا نظرنا للنسب التالية فهي أيضا مقدرة في إمكان مشاركة جهات أخرى غير رجل الشرطة المرورى في تسجيل المخالفات المرورية.

7/ موظف عادى هو الأفضل في أخذ المخالفة منك: ارتفعت النسبة عن سابقتها مما يشير إلى أن سائقى المركبات العامة يفضلون الموظف العادى لأخذ قيمة المخالفة منهم أكثر من شرطى المرور وبنسبة56% ويؤكد ذلك نسبة الموافقين وهي النسبة التالية مباشرة(24%).

8/ تسجيل المخالفة ثم دفعها بشيك هو الأفضل: يرغب سائقو المركبات العامة في دفع المخالفة المرورية بشيك كما اتضح ذلك بأعلى نسبة 47% و الذين يوافقون بشدة على ذلك ولكن إذا نظرنا إلى النسب التالية فهي مقدرة نوعا ما، فيعنى وجود حلول أخرى لدفع المخالفة المرورية.

9/ تسجيل المخالفة ثم دفعها عند تجديد الرخصة هو الأفضل: عند سؤال المبحوثين عن إمكانية تسجيل المخالفة ثم دفعها عند تجديد الرخصة هو الأفضل جاءت نسبة الذين قالوا أوافق بشدة48% ونسبة غير الموافقين 32% مما يشير على أنهم مترددون مابين الموافقة والرفض.

10/ وجود ضابط مع أفراد المرور يساعد في سرعة الحل عند المخالفات: أجاب المبحوثون من سائقى المركبات العامة بضرورة وجود ضابط مع أفراد المرور يساعد في سرعة الحل عند المخالفات وذلك بنسبة بلغت52% وأكدته النسبة التالية (31%) وهي نسبة الموافقين ونسبة غير الموافقين بشدة (2%) فقط أما نسبة المحايدين فكانت (0%).

11/ الأفراد هم الذين يحددون المخالفة: سائقو المركبات العامة يقولون أن الأفراد هم الذين يحددون المخالفة وليس الضباط وذلك بنسبة بلغت63% ويؤكد ذلك نسبة الموافقين وهي النسبة التالية مباشرة (27%) ولا أحد يوافق على أن الضباط هم الذين يحددون المخالفة مما يؤدى إلى الإخلال بنظم وقوانين المرور.

12/ تقديم كتيب تعريفي أو حديث شفوي للتعريف بأهمية المخالفة: أجاب المبحوثون من سائقى المركبات العامة بضرورة تقديم كتيب تعريفي أو حديث شفوي للتعريف بأهمية المخالفة جاءت نسبة الذين قالوا أوافق بشدة46% ونسبة غير الموافقين 27% مما يشير على أنهم مترددون مابين الموافقة والرفض أو ربما وجود أداة أخرى تساهم في التعريف بأهمية المخالفة.

13/ شرطي المرور يتحايل لإيجاد أخطاء حتّى تدفع المخالفة: يعتقد سائقو المركبات العامة أن شرطي المرور يتحايل لإيجاد أخطاء حتّى يدفعون المخالفة المرورية ويتضح ذلك من خلال إجابات الذين يوافقون بشدة بنسبة 60%، مما يؤكد بالفعل أن شرطى المرور تحايل لإيجاد أسباب توقع سائقى المركبات العامة في مخالفات مرورية.

14/ الفائدة التي تجني من دفع قيمة المخالفة هي تحسين وضع رجل الشرطة: رأى 70% من المبحوثين أن المقصود من دفع قيمة المخالفة هو تحسين وضع رجل الشرطة وهي نسبة كبيرة جدا إذا ما قورنت ببقية النسب الأخرى وحتى النسب التالية مباشرة تأتى مؤكدة من الذين يوافقون بشدة، ونسبة (1%) فقط هم غير الموافقين بشدة.

15/ الفائدة التي تجني من دفع قيمة المخالفة هي تقليل حوادث الحركة: ليست الفائدة التي تجني من دفع قيمة المخالفة تقليل حوادث الحركة كما رأى ذلك المبحوثون وبنسبة بلغت57% وكما يتفق ويؤكد ذلك نسبة غير الموافقين وهي النسبة التالية مباشرة (21%) أعلاه.

16/ الفائدة التي تجني من دفع قيمة المخالفة هي عقاب لك: اتضح أن سائقى المركبات العامة يعتقدون أن الفائدة التي تجني من دفع قيمة المخالفة هي عقاب لهم فجاءت نسبة الذين قالوا أوافق بشدة 72% فبالتالى أن الهدف من دفع المخالفة هو تحسين أوضاع رجل المرور وعقاب لهم كما يرى المبحوثون ذلك.

17/ إذا كانت قيمة المخالفة كبيرة فإنك تحاول تقديم رشوة: ليس بالضرورة إذا كانت قيمة المخالفة كبيرة أن يحاول سائقو المركبات العامة تقديم رشوة إذ تباينت نسب المبحوثين أو أقرب إلى عدم تقديم رشوة إذ أن أكبر نسبة تتفق مع ذلك (27%) وتأكدها نسبة غير الموافقين التالية لها (24%).

18/ يمكنك دفع المبلغ دون إيصال مإلى لقيمة المخالفة: تقاربت نسب المبحوثين حول د فع المبلغ دون إيصال مإلى لقيمة المخالفة مما يشير إلى ترددهم بين الموافقين بشدة وبنسبة 48% وغير الموافقين وبنسبة 30%وهي أيضا تشير إلى أن عددا يقرب من نصف المبحوثين يمكنهم دفع مبالغ دون إيصال مالي مما يعنى تقديم رشوة لشرطى المرور.

تحليل الاستبانة الثانية (المشاة):

1/ عند مقابلة رجل المرور وأنت عابر الطريق تحس بالأمان: نسبة الذين قالوا أوافق بشدة28% ونسبة غير الموافقين بشدة 20% مما يشير على أنهم مترددون مابين الموافقة والرفض على الإجابة أو بمعنى آخر أنهم يجهلون أن لرجل المرور واجبات تجاههم مثل مساعدتهم في عبور الطريق مع أن نسبة لايستهان بها من المشاة (28%)، (21%) وجزء كبير من المحايدين (25%) يحس بالأمان عند مقابلتهم لرجل المرور.

2/ عند مقابلة رجل المرور وأنت عابر الطريق ترى أن عمله يختص فقط بالعربات: تعادلت نسب المبحوثين حول ما إذا كان عمل رجل المرور يختص فقط بالعربات و كما هو واضح في الجدول (22) مما يشير إلى ترددهم بين الموافقين بشدة وبنسبة40% وغير الموافقين بشدة بنسبة 40%.

3/ عند مقابلة رجل المرور وأنت عابر الطريق - لا تعيره انتباها: تعادلت أيضا نسب المبحوثين بأنهم عند مقابلة رجل المرور وهم عابرى طريق لا يعيرونهم انتباها مما يشير إلى ترددهم بين الموافقين بشدة وبنسبة22% وغير الموافقين بشدة بنسبة 21.5% ويلاحظ أن نسبة المحايدين هي أعلى نسبة ومما سبق تشير هذه النسب

إلى أن عابر الطريق لا يعنيه رجل المرور في شى.

4/ رجل المرور يقدم مساعدات إرشادية لعابر الطريق العام: تقاربت نسب المبحوثين عما إذا كان رجل المرور يقدم مساعدات إرشادية لعابر الطريق العام مما يشير إلى ترددهم بين الموافقين بشدة وبنسبة 24.5 % وغير الموافقين بشدة بنسبة 20% فلقد كانت نسبة المحايدين أكبر نسبة (38،5%)، وكذلك فان نسبة كبيرة من مستخدمي الطريق العام (المشاة) لا يجدون مساعدة إرشادية من رجل المرور.

5/ لباس رجل المرور مهندم ويهتم بمظهره: إذ جاءت نسبة المبحوثون الذين يوافقون بشدة ب 55% وهذا الرأى مدعم بالنسبة التالية لها من الموافقين من عابرى الطريق العام بينما جاءت نسبة غير الموافقين بشدة ب 25% وتعنى هذه النسبة أيضا أن عددا مقدرا وهو ربع المبحوثين يرون غير ذلك.

6/رجل المرور يودي وظيفته بصورة أفضل من بقية الوظائف في الخدمة العامة: رجل المرور يؤدي وظيفته بصورة أفضل من بقية الوظائف في الخدمة العامة مثلما ذكر مستخدمو الطريق العام من المشاة فجاءت نسبة الذين يوافقون بشدة بأكثر من النصف (51.5%)، ويدعمهم في الرأى الموافقون بنسبة(15%)، بينما جاءت نسبة غير الموافقين بشدة (28.5%) وهي نسبة تجاوزت ربع المبحوثين ولها دلالة إحصائية أيضا، إذ ليس بالضرورة أن يكون كلّ رجال المرور يؤدون وظائفهم من بقية الوظائف في الخدمة العامة.

7/ عند رؤيتك لنزاع بين رجل المرور وصاحب مركبة وقبل أن تصل الموقع تعتقد أن رجل المرور على حق: يعتقد مستخدموا الطريق العام أن رجل المرور ليس على حق و بنسبة (37%) وذلك عند رؤيتهم لنزاع بين رجل المرور وصاحب مركبة وقبل أن يصلوا الموقع ومما يؤكد ذلك النسبة التالية أى غير الموافقين وبنسبة (21.5%) ولكن هناك نسبة مقدرة تقترب من ربع المبحوثين يوافقون بشدة على مساعدته وأيضا نسبة الموافقين التالية لها (23.5%،15%)، ولكن عموما فان الصورة الذهنية لرجل المرور عند مستخدمى الطريق العام من المشاة أنه ليس على حق.

8/ رجل المرور إثناء الحملات المرورية يعمل بإخلاص وتفان: يعتقد مستخدموا الطريق العام أن رجل المرور ليس على حق و بنسبة (37%) وذلك عند رؤيتهم لنزاع بين رجل المرور وصاحب مركبة وقبل أن يصلوا الموقع ومما يؤكد ذلك النسبة التالية أى غير الموافقين وبنسبة (21.5%) ولكن هناك نسبة مقدرة تقترب من ربع المبحوثين يوافقون بشدة على مساعدته وأيضا نسبة الموافقين التالية لها (23.5%،15%)، ولكن عموما فان الصورة الذهنية لرجل المرور عند مستخدمى الطريق العام من المشاة أنه ليس على حق.

8/ رجل المرور إثناء الحملات المرورية يعمل بإخلاص وتفان: زادت نسبة الذين يوافقون بشدة (40%)بينما

جاءت نسبة غير الموافقين بشدة (30%) عند السؤال بأن رجل المرور أثناء الحملات المرورية يعمل لمصلحته الشخصية لكن الملاحظ أن الفارق بين النسبتين ليس كبيرا(10%) إلا إننا إذا اعتبرنا نسبة الموافقين (18%) فالرأى الغالب إذن هو أن رجل المرور يعمل لمصلحته الشخصية.

10/ عند رويتك لنجدة المرور يخيل إليك: تعمل لحفظ النظام: زادت نسبة الذين يوافقون بشدة (40%) بينما جاءت نسبة غير الموافقين بشدة (27.5%) عند السؤال عند رؤيتهم لنجدة المرور يخيل إليهم بأنها تعمل لحفظ النظام لكن الملاحظ أن الفارق بين النسبتين ليس كبيرا(10%)إلا أننا إذا اعتبرنا نسبة الموافقين (15%) فالرأى الغالب إذن هو أن نجدة المرور تعمل لحفظ النظام.

11/ عند رويتك لنجدة المرور يخيل إليك: محاولة استعراض السلطة: يقف معظم المبحوثين في صفة الحياد بنسبة 40 % عندما جاء السؤال عند رؤيتك لنجدة المرور يخيل إليك محاولة استعراض السلطة فصفة الحياد هنا تأتى بصورة أو أخرى.

12/ عند رويتك لنجدة المرور يخيل إليك: إنها مزعجة لا غير: يقف معظم المبحوثين في صفة الحياد بنسبة 35% عندما جاء السؤال عند رؤيتهم لنجدة المرور يخيل إليهم أنها مزعجة لا غير فصفة الحياد هنا تأتى بصورة أو أخرى مع وجود رأى مقدر (25%) لا يوافقون على ما سبق.

13/ إذا ما طلب منك رجل المرور المساعدة أثناء عمله فإنك تساعده: يوافق مستخدمو الطريق العام على مساعدة رجل المرور إذا ما طلب منهم أثناء عمله وبنسبة (56.5%) والنسبة التالية للذين يوافقون على ذلك وقلت نسبة المحايدين إلى دون (0%) إلا أن نسبة مقدرة من المبحوثين (20%) لايوافقون بشدة على المساعدة.

14/ من حقك توجيه صاحب مخالفة مرورية: لايدرى مستخدمو الطريق العام إن كان من حقهم توجيه صاحب مخالفة مرورية أم لا فجاءت النسب متقاربة ومما يؤكد ذلك مجي نسبة المحايدين كأكبر نسبة من بين المبحوثين (30%).

15/ من واجبك فتح بلاغ مروري في صاحب مخالفة مرورية ولو انك لم تكن طرفا فيها: لا يدرى مستخدمو الطريق العام إن كان من وأجبهم فتح بلاغ مروري في صاحب مخالفة ولو أنهم لم يكونوا طرفا فيها فجاءت النسب متقاربة، ونسبة المحايدين إذ كانت أعلى نسبة من بين المبحوثين (34%).

16/ من أسباب حوادث المرور وخاصة مع المشاة في نظرك عدم صلاحية العربة: لم تكن دائما عدم صلاحية العربة سببا من أسباب حوادث المرور وخاصة مع المشاة فجاءت نسبة الذين يوافقون بشدة (40.5%) بينما

جاءت نسبة غير الموافقين بشدة (39.5%) مما يشير إلى تكافؤ نسب المبحوثين حول الإجابة، أي يعنى أن هناك أسباب أخرى غير صلاحية العربة تتسبب في الحوادث مع المشاة.

17/ من أسباب حوادث المرور وخاصة مع المشاة في نظرك عدم تأهيل السائقين: لم يكن دائما عدم تأهيل السائقين سببا من أسباب حوادث المرور وخاصة مع المشاة فجاءت نسبة الذين يوافقون بشدة (45%) بينما جاءت نسبة غير الموافقين بشدة (35%) ولن يلاحظ تقارب جميع النسب، فيعنى أيضا وجود أسباب أخرى إضافية لأسباب حوادث المرور مع المشاة.

18/ من أسباب حوادث المرور مع المشاة في نظرك عدم تأهيل الشوارع: جاءت أيضا نسبة الذين يوافقون بشدة (25%) بينما جاءت نسبة غير الموافقين بشدة (37%)مع أن الرأى الراجح هو عدم تأهيل الشوارع إذا وضعنا في الاعتبار إجابة المبحوثين بالموافقة بنسبة (30%)

تحليل الاستبانة الثالثة (ضباط المرور):

1/ قائد المركبة المخالفة لقانون الحركة لا يدفع قيمة المخالفة وهو راض: جاءت نسبة عالية من المبحوثين (71.4%) مؤيدة للفقرة أعلاه وكذلك نسبة الذين يوافقون (21.4%) مما يشير إلى أن قائد المركبة العامة لايدفع المخالفة المرورية وهو راض ومما يؤكد ذلك نسبة الذين لايوافقون بشدة (0%)، وغير الموافقين (5%) فقط من جملة المبحوثين.

2/ الأسلوب الأمثل لجعل صاحب المخالفة دفعها وهو راض، تقديم مطبق يحتوي على التعريف بأهمية دفع قيمة المخالفة: كاد أن يتفق المبحوثين حول السؤال السابق إذ جاءت نسب اتفاقهم كأعلى نسب متتالية (29،25، 24)%، وهذه النسب العالية جاءت مؤيدة لعمل مطبق يحتوي على التعريف بأهمية دفع قيمة المخالفة المرورية إذ كانت نسبة الموافقين بشدة (29%)، والموافقين (24%)، و مما يشير إلى ضرورة عمل مطبق تعريفي بأهمية دفع المخالفة المرورية.

3/ الأسلوب الأمثل لجعل صاحب المخالفة دفعها وهو راض: حديث شفوي يشرح أهمية دفع المخافة: ولكن عندما سألنا المبحوثين عن أهمية الحديث الشفوي لشرح أهمية دفع المخافة جاءت نسب اتفاقهم أكبر من ضرورة عمل مطبق تعريفي (79%) وهذه النسبة تعنى أن أكثر من 4/3 المبحوثين يؤيدون هذا الرأى، مما يشير إلى أن رجل المرور يعتقد بأهمية الحديث الشفوي لشرح أهمية دفع المخافة المرورية.

4/الأسلوب الأمثل لجعل صاحب المخالفة دفعها وهو راض: أسلوب يجمع بين الاثنين: زادت النسبة أكبر من

السؤالين السابقين بصورة واضحة إذ أجاب المبحوثين بضرورة عمل مطبق تعريفي بأهمية دفع المخالفة المرورية بالإضافة لحديث شفوي يشرح أهميتها وبنسبة91%.

5/ السلوك الذي يتخذه صاحب المخالفة عند ضبطه، الدفع مباشرة: ومما يؤيد ما جاء في الفقرة الأولى أن نسبة (63%) من المبحوثين يرون أن قائد المركبة العامة لا يدفع المخالفة المرورية مباشرة وكذلك نسبة غير الموافقين(29%) على الفقرة أعلاه، وتقارب النسب الباقية يؤيد هذا الرأي، إذ جاءت نسبة الموافقين بشدة (1.4%) والموافقين (3%) والمحايدين (4%) فقط.

6/ السلوك الذي يتخذه صاحب المخالفة عند ضبطه، التذمر ثم الدفع: قائد المركبة العامة لايدفع المخالفة المرورية وهو راض وإنما يتذمر ثم يدفعها ومما يؤكد ذلك نسبة الذبن لابوافقون بشدة لهذا الرأى (70%)، وغير الموافقين بشدة(5%) فقط من جملة المبحوثين.

7/ السلوك الذي يتخذه صاحب المخالفة عند ضبطه،محاولة تقديم رشوة: قائد المركبة العامة لايدفع المخالفة المرورية مباشرة أو هو راض وإنما يتذمر عند دفعها، وفي أغلب الأحيان يحاول تقديم رشوة لرجل المرور.

8/السلوك الذي يتخذه صاحب المخالفة عند ضبطه: الهروب: قائد المركبة العامة لايدفع المخالفة المرورية وهو راض وإنما يتردد في دفعها ويكاد أن يتفق المبحوثون على أن قائد المركبة العامة لايحاول الهروب عندما تحدد له قيمة المخالفة المرورية،وإنما يمارس سلوكا آخرا، ومما يؤكد ذلك نسب المبحوثين العالية المؤيدة لهذا الرأى بينما جاءت نسبة الموافقين بشدة (2%) فقط.

9/ هل توافقون على السماح لجهات أخري غير الإدارة العامة للمرور بالمشاركة في إقناع سائقي المركبات العامة بأهمية دفع المخالفة المرورية: جاءت نسبة غير الموافقين بشدة أو غير الموافقين أكبر من بقية المفردات (22.1، 36.4 %) مما يشير إلى أن ضباط المرور لايرغبون في السماح لجهات أخري غير الإدارة العامة للمرور بالمشاركة في إقناع سائقي المركبات العامة بأهمية دفع المخالفة المرورية.

10/ أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي تقليل حوادث الحركة: أجمع المبحوثون على أن أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي تقليل حوادث المرور وبنسبة بلغت 86.4 %.

11 / أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي تحسين وضع رجل الشرطة: ان غالبية المبحوثين قد رفضوا إن تكون الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي تحسين وضع رجل الشرطة وبنسبة (64.3%)، ولكن توجد

نسبة مقدرة منهم تشير إلى غير ذلك، أي أن من أهدافها تحسين وضع رجل المرور، فجاء رأى الموافقين بنسبة (17%)، والموافقين بشدة بنسبة (11%).

12/أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي زيادة الدخل القومي: يتردد المبحوثون في الإجابة إذ تقاربت نسبهم عند السؤال عن أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هل هي زيادة الدخل القومي، فلربما تكون إحدى الأسباب أو أسباب أخرى، ومما يؤكد ذلك مجئ نسبة المحايدين كأعلى نسبة من بين المبحوثين (31.4%).

13/ أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي معاقبة صاحب المخالفة: ليس بالضرورة أن تكون أهم الأهداف وراء دفع المخالفة المرورية هي معاقبة صاحب المخالفة إذ تباينت نسب المبحوثين، إلا أن الرأى الغالب يميل إلى نفي ذلك، إذ كانت نسبة الرافضين بشدة لهذا الرأى هي (39.3%)، ومما يؤكد ذلك أيضا مجئ النسبة التالية مؤيدة لذلك وهي نسبة الرافضين له (26%).

14/ في حالة وجود مخافة مرورية تلجأ إلى العقاب على المخالفة المرورية أولاً: ربما توجد وسائل أخرى مع العقاب على المخالفة المرورية إذ تقاربت إجابات المبحوثين.

15/ في حالة وجود مخافة مرورية تلجأ إلى توجيه صاحبها أولاً: يلجأ ضابط المرور إلى توجيه وإرشاد صاحب المخالفة المرورية وبنسبة بلغت (62.1 %) ويؤكد هذا الرأي النسب التالية فالذين يوافقون كانت نسبتهم أكبر من بقية النسب أيضا (16%).

16/ يمكن تسجيل المخالفة ثم دفعها بشيك: لايوافق ضباط المرور على تسجيل المخالفة ثم دفعها بشيك وبنسبة بلغت 58.6 % من جملة المبحوثين، ويؤكد هذا الرأى النسب التالية فالذين يوافقون كانت نسبتهم أكبر من بقية النسب أيضا (21.4%).

17/ يمكن تسجيل المخالفة ثم دفعها عند تجديد الرخصة: تقاربت نسب المبحوثين حول تسجيل المخالفة ثم دفعها عند تجديد الرخصة مما يشير إلى تردد ضباط المرور لقبول هذا الرأى وبشكل واضح من خلال إجاباتهم وقبول البعض لهذه الفكرة ورفضها من البعض الآخر.

18/ تقع أضرار مادية ونفسية على منسوبي المرور جراء دفع هذه المخالفة: عند سؤال المبحوثين عما إذا كانت تقع أضرار مادية ونفسية على منسوبي المرور جراء دفع هذه المخالفة جاءت نسبة الذين قالوا أوافق بشدة 50% ونسبة غير الموافقين بشدة 21% مما يشير على أن الأضرار قد تقع مرات عديدة ولكن ليس بصورة.

19/ ما يأخذه منسوبي المرور من حافز دفتر المرور مجز: تقاربت نسب المبحوثين سلبا وإيجابا عند السؤال عما يأخذه منسوبو المرور من حافز دفتر المرور، وهذا يعنى أن نصف المبحوثين تقريبا من منسوبى المرور يرون أن مايأخذه مجز، والنصف الأخر يرى غير ذلك.

20/ تخضع المخالفات وتحديدها بواسطة الأفراد: غالبا ما تخضع المخالفات وتحديدها بواسطة الأفراد كما جاءت نسبة الذين يوافقون بشدة (63%)، وأحيانا بواسطة الضباط كما ذكر المخالفون لهذا الرأى وبنسبة (23 %)، ومن المؤكد أن ذلك يخالف نظم ولوائح المرور.

21/ ما تنشره الصحف لا يؤثر على عملك: لا يوثر ما تنشره الصحف على عمل رجل المرور إذ بلغت نسبة الذين يوافقون بشدة (70%)، ومما يؤكد ذلك النسبة التالية (18%) وهي نسبة الموافقين، مما يشير إلى أن رجل المرور لايعنى بالنقد الموجه إليه من قبل الصحافة.

22/ ما تنشره الصحف يؤثر على تحسين الأداء: ولما جاء السؤال بطريق أخرى تختلف عما جاء في الفقرة السابقة تغيرت الإجابات نوعا ما وتميل إلى أن الصحافة قد تؤثر على تحسين الأداء، فجاءت أعلى من بين المبحوثين مؤيدة لهذا الرأى، بينما جاءت النسبة المنخفضة معارضة له.

أهم النتائج:

كان من البديهي معرفة اتجاهات الرأى العام والذى يتمثل في سائقى المركبات العامة، المشاة، ومنسوبى المرور أنفسهم. حول الناتج النهائي للانطباعات الذاتية التي تتكون في أذهانهم حيال رجل المرور، وكان ملخص عرض التركيز و التعريف عليها يأتى كاللآتى:

- لا يجد سائقو المركبات العامة عند مقابلتهم لرجل المرور الأمن.
- يتعامل شرطي المرور مع سائقي المركبات العامة بأسلوب حضاري، وزيه جزء من المبررات التي تجعلهم يكرهونه ولا يطمئنون إليه.
- لا يؤدى شرطي المرور واجبه بكفاءة أثناء الحملات المرورية.
- مستخدمو الطريق العام من المشاة يجهلون أن لرجل المرور واجبات تجاههم مثل مساعدتهم في عبور الطريق إلا أنهم يحسون بالأمان عند مقابلتهم لرجل المرور إلا أن عمله لايعنيهم بشئ وهم لا يجدون مساعدة إرشادية من رجل المرور.
- رجل المرور يودي وظيفته بصورة أفضل من بقية الوظائف في الخدمة العامة مثلما ذكر مستخدمو

الطريق العام.

- الصورة الذهنية لرجل المرور عند مستخدمي الطريق العام من المشاة أنه يعمل لمصلحته الشخصية إلا أنه يعمل بتفان وإخلاص أثناء الحملات المرورية.
- يوافق مستخدمو الطريق العام مساعدة رجل المرور إذا ما طلب منهم أثناء عمله.
- معظم العاملين من ضباط المرور في الحملات المرورية تنقصهم الخبرة في هذا المجال
- لا يؤثر ما تنشره الصحف على عمل رجل المرور وهو لا يعنى بالنقد الموجه إليه من قبل الصحافة إلا أنها قد تؤثر على تحسين أدائه.

توصيات أخيرة:

استهدافا لتطوير الناتج النهائي للانطباعات الذاتية التي تتكون في أذهان مستخدمي الطريق العام تجاه رجل المرور السودانى وزيادة الكفاءة العملية لشرطة المرور، نطرح مجموعة من التوصيات، يمكن أن تكون مفيدة في مجال التطوير وذلك على النحو التالى:

- ضرورة استخدام الحاسوب في الحملات الميدانية والتسويات الفورية لتقليل احتكاك سائقي المركبات العامة بشرطي المرور ويساهم في استرجاع الصورة الذهنية الطيبة له من قبل مستخدمي الطريق العام.
- إدخال برامج التوعية والتربية المرورية في المناهج التعليمية في مرحلة الأساس لتنشئة جيل أكثر وعياً من الناحية المرورية، وفهم العلاقة بينه وبين رجل المرور.
- تكرار دورات مهارات التعامل مع الجمهور لمنسوبي شرطة المرور مع حُسن اختيار الأفراد الذين يعملون في هذه الإدارة بمقياس الكفاءة في أداء الخدمة وحُسن التعامل، والتأكيد من خلال هذه الدورات على أن من واجبات رجل المرور أيضا مساعدة عابري الطريق.
- تركيز شرطي المرور على تقديم الخدمات الإنسانية بالطريق مثل مساعدة الأطفال والمسنين والمكفوفين والمعاقين حركياً، وأصحاب المركبات المتعطلة وغيرهم.
- ربط الترقيات بمدى تعامل رجل المرور مع الجمهور من سائقي المركبات العامة ومستخدمي الطريق العام من المشاة.
- عقد دورات تدريبية وتوزيع كتيبات تعريفية عن المرور لسائقي المركبات العامة، والتأكيد من خلال الدورات والكتيبات أن الهدف من قيمة المخالفات المرورية ليس معاقبة لهم، أو أنها تذهب لرجل المرور

وإنما هي ضريبة وطنية تعود عليهم.

- تحديد بعض سائقي المركبات العامة ليكونوا أصدقاء لرجل المرور وتكوين رابطة أصدقاء شرطة المرور، مع خلق منافسات وجوائز قيمة لأكثر سائقي المركبات العامة انضباطا.
- ضرورة وجود ضباط المرور ذو الخبرات العالية أثناء الحملات المرورية لتحديد المخافة بواسطتهم ووجود الموظف العادي لأخذ قيمة المخالفة منهم، إذا تعذر استخدام الحاسوب في الحملات الميدانية والتسويات الفورية حاليا.
- تغير زى رجل الشرطة المروري من اللون الأبيض إلى أى لون قريب من الأبيض إذا تعذر أيضا استخدام الحاسوب في الحملات الميدانية والتسويات الفورية حاليا.
- عدم ملاحقة الهاربين من دفع المخالفة المرورية.
- تقليل ساعات العمل لشرطي المرور وتحسين رواتبهم ووضع لوائح لحمايته قانونيا وأخلاقيا أثناء تأدية واجبه.
- تحديث قانون المرور وتطويره بحيث يواكب مستجدات حركة السير مع تطوير المواد التي تشير إلى تأمين المركبات.
- توصى الدراسة بتسجيل المخالفة المرورية ودفعها بشيك أو عند تجديد الرخصة
- تكثيف الدور الإرشادي لرجل المرور مع برامج التوعية الإعلامية، من خلال الصحف السيارة فهي أكثر تأثيرا في هذه الناحية على رجل المرور.
- يدعو البحث لتناول قضايا ذات صلة بالدراسة مثل: الصورة الذهنية لرجل الأمن لدى المواطن السوداني، دراسة الصورة الذهنية للإدارات الشرطية، تحسين الصورة الذهنية لديوان الضرائب.

قائمة المراجع:

1- السيد خلف الله، التجريم والعقاب في قانون المرور، منشأة المعارف بالإسكندرية ط3، 1988.

2- الوسيلة على الطاهر، ملامح في القيادة الإدارية والمبادئ الخلقية في الشرطة، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، .2002

3- أيمن منصور ندا، دكتور، الصورة الذهنية والإعلامية " عوامل التشكيل وإستراتيجيات التغيير، كيف يرانا الغرب، المدينة جرس، .2004

4- على عجوة، دكتور، العلاقات العامة والصورة الذهنية، عالم الكتب، القاهرة 1983م.

5- على محمد شمو، الاتصال الدولي والتكنولوجيا الحديثة، الدار القومية العربية للصحافة والنشر، القاهرة، 1998م

6- محمد عبدالرؤوف كامل ونجيب الحصادي، علم الإعلام والاتصال بالناس، مكتبة نهضة الشرق،القاهرة، 1995م.

7- Building , K The image, unit. Of Michigan press, 1971

8- Canfield Bettrand : Public Relations Principles, Cases and- Problems, 6th Edition, Homewood, Illinois Richard D, Irwin Inc, 1 973

9- C.H. Cooley, Social Organization,1909

10 - Clappers, J. The effects of masscommunication. Glencoe 111.Free Press 1960.

11-Cutlip, M. Scott and Allen H. Center: Effective

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في جمهورية مالي

جاكاريجا كيتا - جامعة زين العابدين / ماليزيا
djakibkeita98@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2017/02/07 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

تهدف الدّراسة إلى التعرّف على اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفيّ المسحيّ معتمدًا على مقياس الاتجاه، ويتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي البالغ عددهم (138) معلّمًا، وأظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي كانت إيجابيّة، واحتلّ محور "متابعة المعلّم للواجبات المنزليّة" المرتبة الأولى من بين محاور الأداة بمتوسط قدره (4.19)، ويليه في المرتبة محور "أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها" بمتوسط بلغ (4.07)، وأتى في المرتبة الثّالثة محور "دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة" بمتوسط قدره (3.80)، وأوصى الباحث بضرورة تشجيع معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي وتثمين جهودهم على متابعتهم للواجبات المنزليّة، واقترح إجراء دراسات مماثلة للكشف عن اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في مرحلتي الابتدائيّة والإعداديّة بالمدارس العربيّة في مالي.

الكلمات المفتاحية: الاتّجاهات، الواجبات المنزليّة، اللّغة العربيّة، المدارس العربيّة، المرحلة الثّانوية.

Abstract

Arabic Language Teachers' Attitudes toward Homework in Arabic Senior Secondary Schools in Mali

This study aimed to identify attitudes of Arabic language teachers toward homework in Arabic senior secondary schools in Mali. To achieve this, the researcher used descriptive survey based on scales of attitude. The population sample of this study consisted of 138 Arabic language teachers in Arabic senior secondary schools in Mali. The findings showed that the Arabic language teachers' attitudes toward homework in Arabic senior secondary schools in Mali are positive. Teacher's follow-up of homework was identified as having the highest value (4.19) amongst the items, followed by the importance of homework and its objectives, with a moderate value (4.07). The third item was the role of homework in promotion of Arabic language learning, with a moderate value (3.80). It is recommended that Arabic language teachers in Arabic senior secondary schools in Mali should be encouraged, and their performance toward follow-up of homework should be assessed. Also similar studies should be conducted to determine attitudes of Arabic language teachers toward homework in Arabic primary and junior secondary schools in Mali.

Keywords: attitudes, homework, Arabic language, Arabic school, secondary school.

مقدّمة الدراسة وأدبياتها

إنّ التّربية الحديثة تهتمّ بتكوين شخصية المتعلّم باستخدام أساليب ووسائل متعدّدة؛ إذ تؤكّد على أنّ التّعليم والتّعلّم عملية مستمرة لا تقتصر على وقت الحصّة الصّفيّة؛ لأنّ الوقت المخصّص للحصص اليوميّة قد لا يكفي لتعزيز التّعلّم لدى المتعلّم؛ لذا كان من الضّروري البحث عن أساليب ووسائل تسهم في استمراريّة عمليات التّعليم والتّعلّم وتعزيزها لدى المتعلّم.

من هذا المنطلق توجّه الاهتمام نحو الواجبات المنزليّة؛ لكونها وسيلة مهمّة لتعزيز التّعلّم لدى المتعلّم؛ إذ تقوم فلسفة الواجبات المنزليّة -كما أشار إليه حمدان (1999)- على أنّ المدرسة ليست المكان الوحيد الّذي يتعلّم فيه المتعلّمون، وإنّما يمكنهم أن يتعلّموا بالإضافة إليها في بيوتهم. قد أفاد الكثيرون (2012، 327) أنّ مجال الواجبات المنزليّة يُعدّ من "المجالات الثّريّة في الدّراسات التّربويّة بشكل عام، حيث تتعدّد البحوث وتتنوّع بتنوّع المتغيّرات المرتبطة بالواجبات المنزليّة والمؤثّرة فيها سلبًا أو إيجابًا، ممّا جعل المجال ينال اهتمامًا واسعًا يتجدّد بتجدّد الرّؤى والنّظريات التّربويّة في طريقة التّعامل مع الواجبات".

وللواجبات المنزليّة مسمّياتٌ عديدةٌ، وأبرزها ما أوردها –رشيد (1991)- الوظائف البيتيّة، والفروض البيتيّة، والتّعيينات البيتيّة... مشيرًا إلى أنّ أحدث مسمّى لها هي الواجبات المنزليّة. وتجدر الإشارة إلى أنّه على الرّغم من اختلاف مسمّياتها إلّا أنّ أهدافها التّربويّة واحدة، كما يظهر ذلك من تعريفاتها المتنوّعة، حيث عرّفت الواجبات المنزليّة بالعديد من التّعريفات لعلّ من أبرزها:

إذ عرّفها فرج (1990، 8) بأنّها "الفعاليات المقصورة الّتي تساعد الطّلبة على تعيين الأهداف المراد تحقيقها من الدّرس السّابق واللّاحق وعلى الحصول على دافع يدفعهم إلى الإنهماك في الفعاليات التّعليميّة المختلفة". وأمّا أحمد فعرّفها (1992، 75) بأنّها "الأعمال المدرسيّة الصّعبة الّتي يكلّف بها المعلّم طلابه داخل الصّف، ويقومون بتأديتها في المنزل بمفردهم، أو بتوجيه ومساعدة أحد أفراد الأسرة". وعرفتها صابر (1995، 107) بأنّها "جميع الأعمال المدرسيّة الّتي تكلّف التّلاميذ بتأديتها في المنزل سواءً أكانت تحريريّة أو شفويّة". بينما عرّفها حمزة (2015، 536) بأنّها هي "الواجبات الّتي يكلّف الطّلبة بها من قبل المعلّم لإنجازها في المنزل تطبيقًا لما يدرسه الطّالب في الصّف، وتأكيدًا للمعلومات الّتي يكتسبها في المدرسة".

يظهر من مجمل التّعريفات السّابقة أنّ الواجبات المنزليّة هي عبارة عن مجموعة مهام تعليميّة مرتبطة بالمنهج المدرسي، يختارها المعلّم، ويكلّف المتعلّمين بتنفيذها خارج حدود المدرسة؛ بهدف تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة.

وتهدف الواجبات المنزليّة بشكل عام إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التّربويّة، إذ أظهر كلّ من فرج (1990)، وعلي (1991)، وأحمد (1992) أبرزها فيما يلي: الاستعداد للدّرس الجديد، وإتقان المتعلّمين للدّرس الجديد، وتنمية قدرتهم على التّعليم الذّاتي، واستثمار وقتهم بما هو مفيد. وأضاف فرج (1990) أنّ الواجبات تضمن الاهتمام الكافي بالفروق الفرديّة؛ حيث إنّ المعلّم النّابه يحاول أن يأخذ الفروق الفرديّة بين المتعلّمين بالحسبان عند تعيينه الواجبات المنزليّة، وأنّ الواجب المنزلي يعدّ أداة مناسبة لتعليم المتعلّمين كيفية التّعبير عن مضمون الدّرس بصورة مختصرة، ويضيف علي (1991) أنّها تسهم في تقويم تحصيل المتعلّمين، وممارستهم للمهارات، وأمّا أحمد (1992) فأضاف أنّها تعوّد الأسر على مبدأ التّعاون مع المدرسة.

وأشار آرمر (Armer, 2003) إلى أنّ الواجبات المنزليّة تهدف إلى إشغال وقت المتعلّم فيما ينفعه، وتوفير فرصة له للتّدرب على ما تعلّمه، وممارسة مهاراته المفضلة، وإعطاء المعلّم فرصة الوقوف على مدى إنجاز المتعلّم الأهداف التّعليميّة، وتدريبه على إنجاز الأعمال، وتهيئته للدّخول في درس جديد، ثمّ قياس مدى قدرته على الإفادة ممّا تعلّمه في مواقف جديدة. وأضاف الحويطي (2009) أنّ الواجبات المنزليّة تتيح الفرصة أمام

المتعلّمين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم الدّراسيّة بشكل فرديّ بعيدًا عن جوّ المدرسة، وأنّها مكمّلة لمهمّة المدرسة، حيث إنّها تحضن المتعلّم على مراجعة دروسه وتدعوه للسّؤال والبحث والتّنقيب.

وبذلك تعدّ الواجبات المنزليّة جزءًا لا يتجزأ من العملية التّعليميّة، فهي تسهم في تحقيق أهدافها التّربويّة؛ حيث إنّها تكمّل دور المدرسة بتوفير خبرات تربويّة هادفة، وتساعد على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وتعمل على تعزيز مبدأ التّعاون المشترك بين الأسرة والمدرسة. وتتنوّع الواجبات المنزليّة بناءً على الأهداف التّربويّة الّتي تسعى إلى تحقيقها، وتبعًا لاختلاف طبيعة المتعلّمين وقدراتهم، فهناك عدّة أشكال للواجبات المنزليّة الّتي تسند إلى المتعلّمين خارج الدّوام المدرسي: من حفظ، أو تحضير، أو حلٍّ للتّمرينات، أو تلخيص جزء من كتاب يحدّده لهم المعلّم، أو حلّ لبعض المشكلات، أو إجراء بعض المقابلات وطرح أهمّ الأسئلة والقضايا الّتي تهمّ المتعلّمين، وغيرها ممّا يناسب المرحلة التّعليميّة، وطبيعة المادة العلميّة (Iflazo glu and Hong, 2012)

ولقد أكّدت دراسات وبحوث عديدة على أهميّة الواجبات المنزليّة في العملية التّعليميّة، إذ أفاد اللّقاني (1979) أنّ من أكثر الأمور أهمّية في العملية التّعليميّة ما يكلّف به الطّلبة من واجبات منزليّة بين درس وآخر، وهي تعدّ من الأمور الأساسيّة بالنّسبة للمعلّمين والمتعلّمين، بل وكثيرًا ما يمتدّ الإحساس بأهمّية هذا الأمر إلى أولياء الأمور. ويتمثّل هذا الاهتمام في حرصهم على أن يقوم المتعلّمون بإنجاز ما يطلب منهم إنجازه في شكل قراءة درس معيّن، أو رسم خريطة، أو كتابة موضوع معين للتّعبير عنه، أو غيرها من الأمور الّتي تعتبر من باب التّدريب، والإمداد للدّرس الّذي تمّ تدريسه في الفصل. وبيّن ابستن (Epstein, 1988) دواعي أهمّية الواجبات المنزليّة بأنّها تتيح للمتعلّم فرص تعلّم المحتوى الّذي يدرسه بشكل أعمق، كما أنّها تنمّي لديه عادات دراسيّة جيّدة، وتدعّم الاتجاهات الإيجابيّة نحو المدرسة، وتوصل له فكرة أنّ التّعلّم قد يتمّ في المنزل بالإضافة إلى المدرسة. وأكّد علي (1991) على أهمّية الواجبات المنزليّة مشيرًا إلى أنّها تعدّ عنصرًا مهمًّا في العملية التّعليميّة، لما لها من دور كبير في جعل المتعلّمين يطبّقون ما تعلّموه في حجرة الدّراسة من معارف، ومهارات، وما اكتسبوه من اتجاهات، وإلى جانب ذلك تمدّ النّشاط التّعليمي المدرسي إلى المنزل، وعليه لا يحسّ المتعلّمون بانقطاع تام عن العملية التّعليميّة بعد نهاية اليوم الدّراسي. وأمّا فورهس (Voorhis, 2004) فأشار إلى أنّ الواجبات المنزليّة تعدّ عاملًا محوريًّا في المناهج الدّراسيّة، وأنّها تؤثّر في المتعلّمين والمعلّمين أنفسهم والأسر.

إذا كانت الواجبات المنزليّة بهذه الأهمّية، فإنّه ينبغي أن يكون الاهتمام بها على قدر أهمّيتها من مراعاة معايير إعدادها، والأسس الّتي يرتكز عليها التّعلّم الجيّد، بالإضافة إلى حسن تنظيمها وتخطيطها، إذ أظهر فرج (1990) أهمّ المعايير الّتي ينبغي مراعاتها عند إعداد الواجبات المنزليّة وتنظيمها وتخطيطها حتّى تحقّق أهدافها

التّربويّة، ويمكن استخلاصها فيما يلي: ارتباطها بأهداف الدّرس، وتنويعها للتّغلب على الفروق الفرديّة، والقيام بمحاولات تهدف إلى تنويع أنماطها بحيث تتضمن عمليات تطبيقيّة وتحليليّة، وتحديدها بشكل منتظم وليس بعفويّة، وأن تكون واضحة، وخالية من الغموض، وتتدرج من السّهل إلى الصّعب، ومراجعتها يوميًّا، ومناقشتها مع المتعلّمين بصورة تفصيليّة قبل انصرافهم مع استخدام استراتيجيات متنوّعة لمراجعتها، وعدم اعتبارها عقابًا للمتعلّم، والتعرّف على أسباب عدم إنجاز بعض المتعلّمين للواجبات المنزليّة، وإتاحة المتعلّمين فرص التّعبير عن الذّات.

ولقد أكّد الحويطي (2009) على ضرورة مراعاة المعلّم الأسس الّتي يرتكز عليها التّعلّم الجيّد عند تحديد الواجبات المنزليّة وتنظيمها وتخطيطها، مشيرًا إلى أنّه مهما علم المتعلّمون بأهمّيتها، وتمّ اللّجوء إلى العقاب والتّهديد بها، فإنّها لن تثير دافعيتهم، فضلًا أن يحفّزهم على أدائها وعيٌّ ما لم تكن تلك الواجبات هادفةً وواضحةً ومثيرةً للدّافعية من ناحيتين: فمن حيث المحتوى أن تكون الواجبات المنزليّة من النّوع الّذي يصلح أن يتفاعل معه المتعلّم تفاعلًا قويًّا، ومن حيث طريقة التّعلّم الّتي يفترض أن تقوم على الخبرة والتّجربة والتّطبيق، وأن تثير التّفكير والدّافعية لديهم، حيث إنّه ليس مهمًّا تكليف المتعلّمين بنسخ الدّروس عدّة مرات، أو حلّ عددٍ من المسائل ما لم تكن هادفةً وفعالةً، ولها مردودٌ تعليميٌّ مفيدٌ لهم.

وجديرٌ بالذّكر أنّ مراعاة هذه المعايير والأسس تساعد المعلّم على إعداد الواجبات المنزليّة وتنظيمها وتخطيطها ومتابعتها بصورة تسهم في تحقيق أهدافها التّربويّة؛ وذلك لأنّ فعالية الواجبات المنزليّة تكمن في استراتيجيات إعدادها وتنظيمها وتخطيطها، وحسن متابعتها لتزويد المتعلّمين بالتغذية الرّاجعة المناسبة الّتي تفيدهم في الكشف عن مواطن قوّتهم وضعفهم في أدائهم التّعليمي.

وناشد الشرع وعابد (2008) المعلّمين بضرورة إعداد مسبق للوجبات المنزليّة الّتي سيكلّفون بها المتعلّمين، بناءً على معرفتهم بموضوع الدّرس، ومواطن الصّعوبة فيه، وجوانب زيادة البحث والاستقصاء لعناصر الدّرس الّتي يرون ضرورة الاستطراد فيها بما لا يسمح به وقت الدّرس، وذلك حسب طبيعة المرحلة التّعليميّة، والمادة الدّراسيّة.

ويضاف إلى ما سبق، أنّه من المهمّ أن يعي المعلّمون أنّ تعيين الواجبات المنزليّة على المتعلّمين أمرٌ له ما يبرّره، وليس مجرد فعل روتيني يقومون به للوفاء بمتطلبات مهنة التّدريس، حيث إنّ فلسفة الواجبات المنزليّة تقوم على أنّ التّعليم عمليةٌ مستمرةٌ، وليس لها وقتٌ محدّدٌ، فيستطيع كلّ متعلّم بعد مغادرة المدرسة أن يحاول إكمال ما بدأ بتعلّمه في المدرسة أو التّدريب على ما تعلّمه، أو إضافة معلومات جديدة لما تلقاه في

المدرسة، وهذا يعني أنّ الواجبات تحاول أن تنظّم وقت المتعلّم، وتركّز اهتماماته في المدرسة وخارجها على موضوعات الدّراسة، وتفعّل دور البيت في عملية التّعلّم (Knollmann & Wild, 2007).

والمعلّمون الّذين يعدّون الواجبات ويجتهدون في تنظيمها وربطها بأبرز الأهداف التّعليميّة، ممّا يركّز نشاطات المتعلّمين نحو هذه الأهداف، ويبعدهم عن التّفصيلات غير الهامّة أو الأمور الرّوتينية الّتي لا تتعلّق بهذه الأهداف، ومن هنا يمكن أن يكون الواجب المنزلي داعمًا لتحقيق هذه الأهداف، فحين يرتبط الواجب بالأهداف التّعليميّة، فإنّ أداء الواجبات هو مقياس لمدى تحقّق هذه الأهداف وتقويم لعملية التّعلّم والتّعليم (زيتون، 2001، 46).

وعرض حمدان (1983) عدة أساليب تطبيقيّة للواجبات المنزليّة يمكن للمعلّم الاختيار منها بما يتناسب مع إمكانيته، وخصائص المتعلّمين، وطبيعة المادة الّتي يقوم بتدريسها، ومن تلك الأساليب أسلوب الواجبات المنزليّة المعدّل من طريقة باركهرست، ويتمّ هذا الأسلوب على مرحلتين:

- **مرحلة الواجب المنزلي المفتوح**: وتتمّ هذه المرحلة قبل تقديم الدّرس للمتعلّمين، حيث يخبرهم المعلّم أنّ الحصة القادمة ستخصّص لدراسة موضوع ما؛ فيطلب منهم تحضير الدّرس سواء بجمع ما أمكن من مواضيع، وصور تتحدث عن الموضوع المراد تدريسه؛ ليستفاد منها في الشّرح والنّقاش.
- **مرحلة الواجب المنزلي المخصّص**: وتتمّ هذه المرحلة بعد تقديم الدّرس للمتعلّمين، حيث يعرض المعلّم في الثّلث الأخير من الدّرس واجبات منزليّة شفويّة أو تحريريّة؛ ليتقاسموها فرادى أو جماعات لإنجازها في الحصة القادمة، ومناقشتها مع المعلّم خلال مدّة قصيرة.

وقد أفاد المدني (2010) أنّ هذا الأسلوب من الواجبات المنزليّة يمتاز بسماحه بتتابع المعلومات، وتسلسلها المفيد بتقديم ما يخصّ موضوعين دراسيين أو أكثر في حصة واحدة، وإمكانية تعليم المادة من قبل أكثر المتعلّمين؛ لكون فرص الاستفادة من المعلومات السّابقة للدّرس الأوّل في فهم واستيعاب معلومات جديدة للدّرس التّالي أكثر وأقوى، وسماحه بمشاركة فعّالة من قبل المتعلّمين كلًا على حسب قدرته في عمليات التّعلّم بإحضارهم المواد، والوسائل التّعليميّة، ثمّ عرضها، وتوضيحها لمجموع الفصل.

ونظرًا لأهمّية الواجبات المنزليّة في العملية التّعليميّة، وأثرها الإيجابي في تحصيل المتعلّمين، فقد حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين التّربويّين، فأجروا فيها العديد من الدّراسات من خلال بعض المتغيّرات كتعرّف أثرها في تحصيل المتعلّمين، والصّعوبات الّتي تحد من فعاليتها، والوقوف على آراء المعلّمين والمتعلّمين وأولياء أمورهم واتجاهاتهم نحوها، ومن أبرز الدّراسات الّتي سعت إلى معرفة أثر الواجبات المنزليّة في التّحصيل

الدّراسيّ: دراسة كوبر وفلنتاين (Cooper & Valentine, 2001) إذ أظهرت أنّ العلاقة بين الواجبات المنزليّة والتّحصيل تتأثّر بعامل المرحلة الدّراسيّة؛ حيث إنّ العلاقة بين الواجبات المنزليّة والتّحصيل تظهر جليةً في المرحلة الثّانويّة وبشكل أقوى منها في المرحلة المتوسطة، وفي المرحلة المتوسطة أقوى منها في المرحلة الابتدائيّة.

وأجرى كوبر وروبنسون وباتال (Cooper; Robinson; & Patall, 2006) دراسة تحليليّة لعددٍ من الدّراسات والبحوث الّتي تناولت الواجبات المنزليّة خلال الفترة (1987-2003)، وتوصّلت إلى أنّ هنالك علاقةً إيجابيّةً بين الواجبات المنزليّة والتّحصيل.

وأظهرت نتائج دراسة عبد الرحمن (2011) أنّ للواجبات المنزليّة أثرًا إيجابيًّا في زيادة تحصيل المتعلّمين، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعتين (التّجريبيّة والضّابطة) في مادة اللّغة العربيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة. ودلت نتائج دراسة الحميدان (2012) على أنّ لاستخدام الواجبات المنزليّة الإلكترونيّة أثرًا إيجابيًّا في زيادة تحصيل المتعلّمين في مادة التاريخ.

وتوصّلت دراسة حمزة (2015) إلى أنّ استراتيجيّة علامة على الواجب المنزليّ، واستراتيجيّة تقديم تغذية راجعة على الواجب المنزليّ هما أفضل الاستراتيجيات الأربع: (عدم تصحيح الواجب المنزليّ، توقيع المعلّم على الواجب المنزليّ، وضع علامة على الواجب المنزليّ، تقديم تغذية راجعة على الواجب المنزليّ) في تحسين تحصيل المتعلّمين، وكانت أفضل الاستراتيجيات في الاحتفاظ بالتّعلّم استراتيجيّة تقديم تغذية راجعة من قبل المعلّم.

ودراسات أخرى سعت إلى تقويم الواجبات المنزليّة، أو الوقوف على الصّعوبات الّتي تحد من فعاليتها كدراسة صابر (1995) الّتي توصلت إلى أنّ الواجبات المنزليّة الّتي تكلّف بها تلميذات الصّفوف الدّنيا من مرحلة التّعليم الابتدائي بالمدارس الحكوميّة والخاصّة بمدينة جدة تركّز بدرجة كبيرة على الحفظ حيث حظي محور الحفظ بأعلى نسبة بلغت (90%) كحفظ الآيات القرآنيّة.

وأظهرت دراسة أبو علي (2002) أنّ أكثر الصّعوبات الّتي تحد من فعالية الواجبات المنزليّة من وجهة نظر المعلّمين والطّلبة تتمثّل في الصّعوبات المتعلّقة بالطّالب لضعفه في تنظيم وقته وتوزيعه بشكل مناسب، يؤثّر سلبًا على قيامة بأداء واجباته المنزليّة، ما يضعف من قيامه بأدائها. والصّعوبات المتعلّقة بالمعلّم لاعتماد المعلّمين على أسلوبٍ واحدٍ يخلو من البحث والإثارة أثناء إعداد الواجبات المنزليّة ومتابعتها، ما يسبّب الملل عند المتعلّم، ويحول دون قيامه بأدائها. والصّعوبات المتعلّقة بظروف المدرسة وأنظمتها، وتمثّلت في ندرة احتساب علامات للواجبات المنزليّة، ما يقلّل من همة المتعلّم للقيام بأداء واجباته، وطول اليوم المدرسي ما يسبّب تعبًا للمتعلّم؛ فيؤدّي إلى عدم قيامه بها على الوجه المطلوب.

وتوصلت دراسة الحويطي (2009) إلى أنّ (35) من (40) فقرة من الفقرات المتعلّقة بالواجبات المنزليّة تطبّق بدرجة عالية في المدارس الأساسيّة في مدينة تبوك، ونسبتها إلى مجموع الفقرات 87,5%، وأنّ (15) فقرة من الواجبات المنزليّة تطبّق بدرجة متوسطة ونسبتها إلى مجموع الفقرات 12,5%، وكشفت النّتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات أفراد العيّنة لفعالية الواجبات المنزليّة تعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ.

وبيّنت دراسة الكثيري (2012) أنّ آراء طلاب المرحلة الثّانويّة كانت إيجابيةً في تصوّراتهم حول العلاقة بين تحصيلهم والواجبات، وفي أسلوب أدائهم لواجباتهم المنزليّة، وفي آرائهم نحو أداء المعلّمين؛ في حين كانت آراؤهم نحو قيمة الواجبات محايدًا، أما آراؤهم نحو دور الأسرة فكانت سلبيةً، كما أظهرت النّتائج أنّ طلاب الصّف الثّاني والثّالث الثّانوي يتعاملون مع الواجبات بأسلوب أكثر إيجابيّة من طلاب الصّف الأوّل الثّانوي، وأنّ متابعة الأسرة للواجبات كانت أقلّ مع طلاب الصّف الثّالث الثّانوي مقارنة بالصّفين الأوّل والثّاني، وكذلك تقلّ متابعة الأسرة لواجبات أبنائهم كلما زاد معدل الطّالب الدّراسي.

ومن أبرز الدّراسات الّتي اهتمّت باتجاهات المعلّمين والمتعلّمين نحو الواجبات المنزليّة دراسة رشيد (1991) إذ أظهرت نتائجها أنّ اتجاهات جميع المعلّمين والمتعلّمين نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة كانت إيجابيّة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهات المتعلّمين نحو الواجبات المنزليّة، يعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهات المعلّمين والمتعلّمين نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة.

ودلت نتائج دراسة إبراهيم وحمود (2013) على أنّ اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة كانت إيجابيّة، كما كشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهاتهم نحو الواجبات المنزليّة، يعزى إلى الجنس لصالح الذّكور.

يظهر من مجموع الأدبيّات والدّراسات السّابقة المتخصّصة في الواجبات المنزليّة اهتمامها بإبراز الأهمّية التّربويّة للواجبات المنزليّة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، حيث أجرى العديد من الباحثين التّربويّين أكثر من بحث في المجال نفسه لتعميق فهم الواجبات المنزليّة وإبراز أهمّيتها التّربويّة، ككوبر وفلنتاين (Cooper & Valentine, 2001)، وكوبر وروبنسون وباتال (Cooper; Robinson; & Patall, 2006)، كما يتبيّن من الدّراسات السّابقة تعدّد المتغيّرات المؤثّرة في الواجبات المنزليّة؛ وأهمّها متغيّر التّحصيل، إذ اهتمت به أكثر الدّراسات، ودلّت نتائجها على الأثر الإيجابي لاستخدام الواجبات المنزليّة في تحصيل المتعلّمين كدراسة كلّ من: كوبر

وفلنتاين (Cooper & Valentine, 2001) وكوبر وروبنسون وباتال (Cooper; Robinson; & Patall, 2006)، وعبد الرحمن (2011)، والحميدان (2012)، وحمزة (2015). وركّزت دراسات أخرى على تقويم الواجبات المنزليّة، أو الوقوف على الصّعوبات الّتي تحد من فعاليتها كدراسة صابر (1995)، وأبو علي (2002)، والحويطي (2009)، والكثيري (2012). ودراسات أخرى اهتمّت بمتغيّر الاتّجاهات نحو الواجبات المنزليّة، وهي دراسة رشيد (1991)، وإبراهيم وحمود (2013). وتجدر الإشارة إلى أنّ الباحث قد استفاد من مجموع هذه الدّراسات السّابقة في كثير من الجوانب العلميّة والفنيّة للدّراسة الحالية أهمّها: تكوين فكرة الدّراسة، وفي وضع خطتها، وصياغة أسئلتها، وتوضيح أهدافها، والتّعرّف على المراجع المهمّة، والمصادر ذات العلاقة بموضوع الواجبات المنزليّة، وفي تفسير النّتائج ومناقشتها.

وقد لاحظ الباحث ندرةً في الدّراسات الّتي تناولت الواجبات المنزليّة من خلال الوقوف على اتجاهات المعلّمين بصفة عامّة، ومعلّمي اللّغة العربيّة بصفة خاصّة – وقد أظهرته دراسة إبراهيم وحمود (2013) – على الرّغم من أهمّية دراسة اتّجاهاتهم؛ حيث تستمد دراسة الاتجاهات أهمّيّتها – كما أشار إليه حبيب (2011)- من كونها تعدّ أهمّ المحدّدات الّتي تستطيع التّنبؤ من خلالها بالسّلوك في معرفة اتجاهات الأفراد نحو متغيّرات معيّنة ذات العلاقة بالاستعمال الفعلي لها، أو تكوين أفكار خاطئة تسهم في عزوف الأفراد عنها.

وممّا تزيد من أهمّية دراسة الاتجاهات أنّ لها دورًا بارزًا في سلوك الفرد؛ لذا يهتمّ بها التّربويّون بقياسها، والسّعي إلى تعديلها للوجهة المرغوب فيها، حيث إنّ الفرد عندما يتكوّن لديه اتّجاه إيجابيّ نحو موضوع معيّن؛ فإنّه يتّجه نحوه ويعبّر عنه بشتّى الأساليب السّلوكيّة، والعكس صحيح (العنزي، 1999). وعليه، فتظهر الاستجابات واضحةً من خلال نشاطات الفرد وعلاقته الاجتماعيّة القائمة بينه وبين أفراد الجماعة الّتي ينتمي إليها، وبذلك تكون "الاتّجاهات هي الموجّه لسلوك الفرد والمساعد على التّكيّف الشّخصيّ والاجتماعيّ" (معشي، 2002، 29). وتحسن الإشارة إلى أنّ اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة تنتج عن عناصر معرفيّة وسلوكيّة وعاطفيّة اتجاه تدريس اللّغة العربيّة نفسها؛ وذلك لأنّ الاتجاه كما ترى نظريات علم النّفس مفهوم ثلاثي الأبعاد: البعد المعرفيّ، والبعد العاطفي، والبعد السلوكي، يتضمن البعد المعرفيّ الأفكار والمعتقدات الّتي يحملها الفرد تجاه موضوع ما، ويشتمل البعد العاطفي على العواطف والمشاعر الّتي يحملها الفرد تجاه موضوع الاتجاه (طلبه، 1998م). أمّا البعد السّلوكي فيشتمل على نزاعات الفرد السّلوكية تجاه موضوع الاتجاه (أبو جابر والبداينة، 1993). وبناءً على أهمّية دراسة اتجاهات المعلّمين نحو الواجبات المنزليّة بصفة عامّة، أوصى كلّ من حبيب (2011)، وإبراهيم وحمود (2013) بضرورة دراسة اتجاهاتهم نحوها على اعتبار أنّ اتجاهاتهم نحو الواجبات المنزليّة تعدّ من أهمّ العوامل المؤثّرة في تحقيق أهدافها التّربويّة، بل ناشد

إبراهيم وحمود (2013م) معلّمي اللّغة العربيّة بضرورة إجراء تطبيقات لغويّة من خلال الواجبات المنزليّة لتأثيرها الإيجابي في تحسين مستوى المتعلّمين اللّغوي. وقد أشار التيجاني (1987، 86) إلى "خطأ من يظنّ أنّ تعلّم اللّغة، أيّ لغة، يمكن أن ينتهي بنهاية الدّراسة التّقليديّة داخل حجرات الدّراسة؛ لأنّ اللّغات لا يسهل استرجاعها كما هو الحال بالنّسبة لبقية المواد، إذ ترتكز دراستها على اكتساب المهارات والخبرات".

وإنّ حصر تعليم اللّغة في الفصل لا يؤدّي إلى التّعلّم الصّحيح، حيث إنّ اللّغة ممارسةٌ يجب أن تمتد إلى خارج الفصل، ومن أكثر الأساليب التّطبيقيّة فائدةً لتعلّم اللّغة خارج الفصل هو الواجب المنزلي؛ فتعمل على تعزيز تعلّم مهارات اللّغة المختلفة (ياركندي، 2006).

ويمكن توظيف الواجبات المنزليّة في مجال تعليم اللّغة العربيّة في الحفاظ على استمراريّة تعلّم اللّغة العربية بالمدارس العربية في مالي، حيث يلزم أن يتدرّب المتعلّمون عمليًّا على المهارات اللّغويّة المختلفة كمهارة التّعبير الكتابي، وتدريبهم على تطبيق القواعد اللّغويّة من خلال الواجبات المنزليّة الفعالة.

مشكلة الدّراسة

تأسيسًا على أنّ الواجبات المنزليّة تعدّ عاملًا محوريًّا في المناهج الدّراسيّة، وأنّها تؤثّر في المتعلّمين والمعلّمين أنفسهم والأسر(Voorhis, 2004)، وأنّها تمثّل إحدى الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة المهمّة لإشراك المتعلّمين في العملية التّعليميّة، وتفعيل دورهم فيها، وتطوير مهاراتهم الدّراسيّة؛ لتصبح عادات راسخة تفيدهم في حياتهم العلميّة والعمليّة؛ فمن الضّروري أن يستخدم المعلّم الواجبات المنزليّة كوسيلة تحفّز المتعلّمين لتعميق فهمهم، وتصحيح ما يشوبه من نقص؛ وتزويدهم بالتّغذية الرّاجعة، ولتكون وسيلة المعلّم لمراجعة فهم المتعلّمين، والتّأكّد من اكتسابهم لما يقدّمه لهم من خبرات تعليميّة، وكما يمكن أن يستخدمها المعلّم لمراجعة أدائه في الفصل (Popovich, Plake, & Scott, 1996).

ونظرًا إلى افتقاد المجال التّربوي في المدارس العربيّة بجمهوريّة مالي لدراسات نوعيّة وكميّة حول الواجبات المنزليّة بصفة عامّة، وفي تعرّف اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحوها في المرحلة الثّانويّة على الرّغم من أهمّية الوقوف على اتّجاهاتهم بصفة خاصّة. وبناءً على أنّ العلاقة بين الواجبات المنزليّة وتحصيل المتعلّمين تتأثّر بعامل المرحلة الدّراسيّة؛ حيث تظهر العلاقة بينهما جليةً في المرحلة الثّانويّة وبشكل أقوى منها في بقية مراحل التّعليم العام الأخرى (Cooper & Valentine, 2001).

ولإحساس الباحث بأهمّية إجراء هذه الدّراسة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي بالذّات،

أجرى دراسة استطلاعيّة قوامها (30) معلّمًا من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في العاصمة الماليّة (باماكو)؛ فأظهر (17) منهم، أي ما نسبته (56.6%) اتجاهات سلبيّة نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة، على حين أظهر (9) منهم، أي ما نسبته (30%) اتجاهات إيجابيّة نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة، بينما أبدى (4) منهم، أي ما نسبته (13.4%) موقفًا محايدًا نحوها.

وعلى الرّغم ممّا سبق، لا توجد دراسات أو بحوث علميّة تسعى إلى الوقوف على اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، والتّأكّد منها حسب اطّلاع الباحث؛ لذا يرى ضرورة القيام بهذه الدّراسة؛ للإسهام في الحفاظ على استمراريّة تعلّم اللّغة العربية في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربية في مالي من خلال الكشف عن اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة هذه الدّراسة في الإجابة عن السّؤال التّالي: ما اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟

ويتفرّع عن هذا السّؤال الرّئيس الأسئلة التّاليّة:

- ما اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟
- ما اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟
- ما اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو دورهم في الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟

أهداف الدّراسة: تهدف هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التّاليّة:

- الكشف عن اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي.
- التعرّف على اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي.
- التعرّف على اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو دورهم في الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي.

أهمية الدّراسة: تستمد الدّراسة الحالية أهمّيتها من أهمّية اللّغة العربيّة؛ إذ تحتل مكانة عالية بين اللّغات العالميّة، فتجمع بين أبناء الأمّة الإسلاميّة في وعاء لغويّ واحد؛ لأنّها لغة القرآن الكريم، وتنبع أهمّية هذه الدّراسة من دور الواجبات المنزليّة في العملية التّعليميّة، وأثرها الإيجابي في التّحصيل؛ حيث إنّها تُعدّ عاملًا محوريًّا في المناهج الدّراسيّة، وتبرز أهمّية هذه الدّراسة من وقوفها على اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة على اعتبار أنّ اتجاهاتهم نحوها تعدّ من أهمّ العوامل المؤثّرة في تحقيق أهدافها التّربويّة.

وتعدّ هذه الدّراسة استجابةً موضوعيّةً لما أظهرته نتائج بعض الدّراسات من ندرة في الدّراسات الّتي تناولت اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة، وتزداد النّدرة في الواقع المحلي في مالي ما تجعل الدّراسة في هذا المجال من ضمن أولويات الدّراسات التّربويّة، وستفيد هذه الدّراسة مسؤولي الاتحاد الوطني للمدارس العربيّة، وأعضاء قسم المدارس العربيّة في مركز رقيّ اللّغة العربيّة بوزارة التربيّة ومحوّ الأميّة واللّغات الوطنيّة في مالي بصفة خاصّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة من خلال الواجبات المنزليّة، وستمكّن هذه الدّراسة عددًا من الباحثين لإجراء دراسات أخرى حول موضوعات مرتبطة باتّجاهات المعلّمين نحو الواجبات المنزليّة بصفة عامّة، ومعلّمي اللّغة العربيّة بصفة خاصّة.

محددات الدّراسة: تقتصر هذه الدّراسة على الحدود التّالية:

- **الحدود الموضوعيّة:** اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة.
- **الحدود المكانيّة:** مدارس المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في عاصمة جمهورية مالي (باماكو).
- **الحدود البشريّة:** استطلع الباحث آراء جميع معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، والبالغ عددهم (138) معلّمًا.
- **الحدود الزمنيّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الأوّل للعام (2016م – 2017م).

مصطلحات الدّراسة

الاتجاه: عرّفه الجوهري لغة (1979، 255) بأنّه "المواجهة القابلة، ويقال قعدت وجاهك أي قبالتك، واتجه له رأي أي منح وهو افتعل، وتوجهت نحوك وإليك، وشيء موجه إذا جعل على وجهة واجهة لا يختلف". وعرّفه كاظم وزكي (1975م، 166) اصطلاحًا: بأنّه "حالة من الاستعداد العقلي لدى الفرد تنظم عن طريق خبراته السّابقة، وتؤدّي إلى توجيه معيّن، أو تأثير في استجابة الفرد لجميع المواقف المتصلة بهذه الحالة". ويعرّفه الباحث إجرائيًّا بأنّه مدى القبول والرّضا أو عدمه الّذي يظهره معلّمو اللّغة العربيّة (مجتمع الدّراسة) نحو

الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة من خلال الدّرجة الّتي يحصلون عليها عند إجابتهم عن بنود مقياس الاتجاه.

معلّمو اللّغة العربيّة: هم مدرّسو اللّغة العربيّة للدّارسين الماليّين الأجانب النّاطقين بلغات أخرى.

الواجبات المنزليّة: عرّفها حمدان (1981م، 169) بأنّها "امتدادٌ لأنشطة التّطبيق الصّفيّة، وتهدف بشكل رئيسي على محاولة إشغال التّلاميذ خارج المدرسة في أشياء تفيدهم، وتدعّم عملهم المدرسي". ويعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنّها هي مجموعة مهام تعليميّة مرتبطة بمنهج اللّغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، يختارها المعلّم، ويكلّف المتعلّمين بتنفيذها خارج حدود المدرسة؛ بهدف تحقيق أهداف تعليم اللّغة العربية في جمهورية مالي.

المرحلة الثّانوية: هي المرحلة الأخيرة من مراحل التّعليم العام قبل التّعليم العالي في جمهورية مالي، وتقع بعد المرحلة المتوسطة (الإعداديّة)، ومدة الدّراسة فيها ثلاث سنوات، ويتراوح عمر المتعلّم فيها ما بين الخامسة عشر والثّامنة عشر تقريبًا.

المدارس العربيّة: هي المؤسّسات التّعليمية الّتي تعنى بتعليم العلوم الشّرعيّة، واللّغة العربيّة في جمهورية مالي، بالإضافة إلى اللّغة الفرنسيّة (لغة البلد الرّسميّة) وبعض العلوم العصريّة الّتي تدّرس فيها باللّغة الفرنسيّة، وتتألّف من المراحل الدّراسيّة التّالية: الابتدائيّة، والمتوسطة، والثّانويّة.

منهج الدّراسة وإجراءاتها:

- **أوّلًا: منهج الدّراسة:** بعد أن حدّد الباحث مشكلة الدّراسة وأسئلتها، تبيّن له أنّ المنهج الملائم لهذه الدّراسة هو المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ للوقوف على اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانوية بالمدارس العربيّة في مالي من خلال إجابتهم عن بنود مقياس الاتجاه.

- **ثانيًا: مجتمع الدّراسة وعيّنتها:** تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في باماكو- مالي، والبالغ عددهم (138) معلّمًا للعام الدّراسي (2016م – 2017م)، وطبّق الباحث أداة الدّراسة على جميع أفراد المجتمع رغبةً أن تكون نتائج الدّراسة أكثر دلالة ومصداقيّة؛ "لأنّ الباحث إذا استطاع إجراء دراسته على كلّ مجتمع البحث، فإنّها تكون ذات نتائج أقرب للواقع، وأكثر دقّة " (إبراهيم وأبو زيد، 2010م، 281). وقد ساعد الباحث في ذلك محدوديّة عدد تلك المدارس الثّانوية العربيّة في باماكو؛ حيث لا يتجاوز عددها (27) مدرسة ثانويّة، ومحدوديّة عدد معلّمي اللّغة العربيّة في

تلك المدارس وبالتّحديد المرحلة الثّانويّة، ولا يتجاوز عددهم (138) معلّمًا. وبعد التّطبيق الميداني لأداة الدّراسة تمكّن الباحث من استعادة (119) مقياسًا من أصل (138) مقياسًا تمّ توزيعه على جميع أفراد مجتمع الدّراسة، وبعد مراجعتها جميعًا تمّ استبعاد (5) مقاييس لعدم اكتمالها، أو عدم جديّة المجيبين عليها، وبذلك يكون عدد المقاييس الّتي دخلت في التّحليل الإحصائي (114) مقياسًا، بنسبة (82.60%) من المقاييس الموزّعة على مجتمع الدّراسة.

- ثالثًا: أداة الدّراسة ومراحل بنائها: استخدم الباحث مقياس الاتجاه لهذه الدّراسة؛ حيث إنّه يعدّ وسيلة مناسبة للكشف عن اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، وقد مرّ بناء أداة الدّراسة بالمراحل التّالية:

تصميم أداة مقياس الاتجاه:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدّراسات ذات العلاقة بموضوع الاتّجاهات للاستفادة منها، بنى الباحث مقياس الاتجاه، وتكوّن المقياس من ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأوّل: يتضمن خطابًا موجّهًا إلى أفراد مجتمع الدّراسة يوضّح لهم الهدف من الدّراسة، وكيفية التّعامل مع المقياس، ويتطلب من المجيب اختيار خيار واحد فقط بوضع علامة (√) في الخانة الّتي تعبّر عن رأيّه بالجدّية والاهتمام بالإجابة عن جميع بنود المقياس؛ لما لذلك من أهمّية كبيرة في إنجاز الدّراسة بصورة علميّة..

- الجزء الثّاني: يتضمن جدولًا لبنود المقياس والّتي شملت (40) بندًا، مستخدمًا مقياس ليكرت (Likert) الخماسي المؤلف من التّقديرات التّالية: (موافق بشدّة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدّة)، وأعطيت التّقديرات الدّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التّرتيب.

واعتُمدت المعايير التّالية للحكم على درجة اتجاه المعلّم نحو الواجب المنزلي على المقياس، وبما أنّ المتوسطات تتراوح ما بين (1-5)، سيتمّ تحليل النّتائج على ضوء الدّرجات الرّقميّة الّتي تشير إلى المتوسطات الحسابيّة، ويتحدّد ذلك إحصائيًّا، حيث تمّ تصنيف درجات الاتجاه إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التّالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقلّ قيمة) % عدد بدائل الأداة = (5-1)%5=0.80؛ للحصول على هذا التّصنيف كما في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1): توزيع للبدائل وفق التّدرج المستخدم في الأداة

الوصف	موافق بشدّة	موافق	غير متأكّد	غير موافق	غير موافق بشدّة
مدى المتوسطات	5.00 - 4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1.00

وبحسب المقياس يمثّل المتوسط (3) اتجاهًا محايدًا، حيث اعتُبر المتوسط (3) حدًا فاصلًا بين الاتجاهات السّلبية والإيجابيّة، بحيث يمثّل المتوسط الّذي يقلّ عن (3) اتجاهًا سلبيًّا نحو الواجبات المنزليّة، في حين يمثّل المتوسط الّذي يزيد عن (3) اتجاهًا إيجابيًّا.

صدق أداة مقياس الاتجاه: تحقّق الباحث من صدق الأداة بأسلوبين هما:

-الأسلوب الأول: الصّدق الظّاهري: وقد تحقّق بأن عرض الباحث المقياس بعد وضعه في صورته الأوّليّة على مجموعة من المحكّمين التّربويّين في مجال المناهج وطرائق التّدريس، ومعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؛ للاسترشاد بآرائهم، والاستفادة منها في معرفة صدق الأداة ومناسبتها، ووضوح عباراتها، وبلغ عددهم (13) محكّمًا، وتضمنت صور المقياس الموزّعة على المحكّمين خطابًا يشير إلى حرية الحذف أو الإضافة أو التّغيير فيما ورد في المقياس، وبعد جمع ملحوظات السّادة المحكّمين تبيّن أنّ معظمهم أقرّوا بصلاحية المقياس؛ لتحقيق ما وضع له، وأضاف بعضهم إضافات وتغييرات، ثمّ قام الباحث أخيرًا بإخراج المقياس في صورته النّهائية بعد الأخذ ببعض مقترحاتهم؛ فأصبح المقياس يتكوّن من (40) بندًا بدلًا من (46) بندًا.

-الأسلوب الثاني: صدق الاتّساق الدّاخلي: للتّأكد من تماسك بنود المقياس بالدّرجة الكلّية تمّ حساب معاملات الارتباط بين كلّ بند من بنود المقياس والدّرجة الكلّية، والجدول التّالي يوضّح ذلك.

الجدول رقم (2): يوضّح معاملات الارتباط لكلّ بند ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية

محاور الدّراسة	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها	1	**0.492	6	**0.573	11	**0.606
	2	**0.624	7	**0.415	12	**0.609
	3	**0.605	8	**0.631	13	**0.402
	4	**0.659	9	**0.600	14	**0.578
	5	**0.647	10	**0.533	15	**0.483

دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربية	16	**0.474	21	**0.426	26	**0.589
	17	**0.580	22	**0.428	27	**0.629
	18	**0.582	23	**0.573	28	**0.574
	19	**0.662	24	**0.676	29	**0.607
	20	**0.546	25	**0.646	30	**0.453
متابعة المعلّم للواجبات المنزليّة	31	**0.719	35	**0.694	39	**0.616
	32	**0.702	36	**0.666	40	**0.598
	33	**0.647	37	**0.571		
	34	**0.741	38	**0.493		

** دالة عند مستوى (0.01).

يتّضح من الجدول رقم (2) أنّ قيم معاملات الارتباط مقبولة، وذات دلالة إحصائيّة تجعل من الأداة صالحة للتّطبيق في صورتها النّهائيّة.

ثبات أداة مقياس الاتجاه: للتّحقّق من ثبات الأداة، أجرى الباحث دراسةً استطلاعيّة على (25) معلّمًا من معلّمي اللّغة العربيّة من خارج مجتمع الدّراسة، ثمّ استخدم معادلة ألفا كرونباخ للتّوصل إلى ثبات المقياس، حيث بلغت قيمة الثّبات (0,91) وهي قيمة عالية تدلّ على صلاحية الأداة لقياس اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، والأخذ بنتائجها.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث لمعالجة محتويات الأداة وتحليلها الأساليب الإحصائية التّالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة.

عرض نتائج الدّراسة

لعرض نتائج السّؤال الرّئيس تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب لإجابات مجتمع الدّراسة عن جميع محاور الأداة، كما في الجدول التّالي:

الجدول رقم (3): يوضّح المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب، لإجابات مجتمع

الدّراسة حول جميع محاور الأداة مرتبةً ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسطات

الرقم	محاور الدّراسة	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	الاتجاه
3	متابعة المعلّم للواجبات المنزليّة	10	4.19	0.730	1	إيجابي
1	أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها	15	4.07	0.821	2	إيجابي
2	دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربية	15	3.80	0.864	3	إيجابي
المتوسط العام لجميع محاور الأداة		40	4.02	0.805		إيجابي

يتّضح من الجدول رقم (3) ترتيب محاور الأداة حسب إجابات أفراد المجتمع عن المحاور المتضمنة لاتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، الّتي جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسطات، إذ احتلّ محور (متابعة المعلّم للواجبات المنزليّة) المرتبة الأولى من بين المحاور بمتوسط عام (4.19)، وبانحراف معياري (0.730)، وجاء في المرتبة الثّانية محور (أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها) بمتوسط عام (4.07)، وبانحراف معياري (0.821)، بينما أتى في المرتبة الثّالثة والأخيرة محور (دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة) بمتوسط عام (3.80)، وبانحراف معياري (0.864)، وبذلك يتّضح أنّ اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي إيجابيّة، وتظهر ذلك من المتوسط العام لمحاور الأداة الّذي بلغ (4.02) درجة.

وللكشف عن اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي بشكل مفصّل، وزّع الباحث محاور الأداة الرّئيسة إلى ثلاثة محاور فرعيّة، ويشكّل كلّ محور أسئلة الدّراسة الفرعيّة. الإجابة عن السّؤال الفرعيّ الأوّل، ونصّه: "ما اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟"، للإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب لإجابات أفراد المجتمع، كما في الجدول التّالي:

الجدول رقم (4): يوضّح المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب، لإجابات أفراد المجتمع حول محور "أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها" مرتبةً ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسطات

الرقم	أوّلًا: أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	الاتجاه
5	تعدّ الواجبات المنزليّة عنصرًا مهمًّا في العملية التّعليميّة.	4.49	0.745	1	إيجابي
7	تؤثّر الواجبات المنزليّة تأثيرًا إيجابيًّا في تحصيل المتعلّم.	4.36	0.691	2	إيجابي
9	تهيئ الواجبات المنزليّة المتعلّم للدّخول في الدّرس الجديد.	4.26	0.773	3	إيجابي
6	تعزّز الواجبات المنزليّة علاقة المتعلّم بالمعلّم.	4.24	0.879	4	إيجابي
2	تخلق الواجبات المنزليّة العلاقة الوطيدة بين البيت والمدرسة.	4.23	0.792	5	إيجابي
1	تعمل الواجبات المنزليّة على تعزيز مبدأ التّعاون بين الأسرة والمدرسة.	4.12	0.821	6	إيجابي
13	تخلق الواجبات المنزليّة العلاقة بين المعلّم وولي أمر المتعلّم.	4.11	0.797	7	إيجابي
15	تساعد الواجبات المنزليّة المتعلّم على تحمل المسؤولية.	4.05	0.814	8	إيجابي
14	تنمّي الواجبات المنزليّة لدى المتعلّم مهارات التّعلّم الذّاتي.	4.01	0.846	9	إيجابي
4	تتيح الواجبات المنزليّة الفرصة أمام المتعلّم لتطوير مهاراته الدّراسيّة بشكل فرديّ.	4.01	0.837	9	إيجابي
12	تكمّل الواجبات دور المدرسة بتوفيرخبرات تربويّة هادفة.	3.99	0.896	11	إيجابي
3	تثمر الواجبات المنزليّة وقت المتعلّم بما هو مفيد.	3.91	0.832	12	إيجابي
11	تعوّد الواجبات المنزليّة المتعلّم على عادات دراسيّة جيّدة.	3.79	0.761	13	إيجابي
8	تمدّ الواجبات المنزليّة النّشاط المدرسي إلى المنزل.	3.76	0.884	14	إيجابي
10	تساعد الواجبات المنزليّة على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	3.72	0.942	15	إيجابي
متوسط المحور العام		4.07	0.821		إيجابي

يتّضح من الجدول رقم (4) أنّ جميع البنود المتعلّقة بمحور "أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها" البالغ عددها (15) بندًا، تراوحت متوسطاتها ما بين (3.72-4.49)، وبلغ متوسطه العام (4.07) ما يعني أنّ موافقة أفراد المجتمع عليها تتراوح بين (موافق بشدّة، وموافق)، وكما يتبيّن أنّ أفراد المجتمع قد أظهروا موافقتهم بشدّة على خمسة بنود ذات الأرقام (5، 7، 9، 6، 2) على التّرتيب، كما أظهروا موافقتهم على بقية البنود. ويظهر من

الجدول نفسه أنّ أهمّ خمسة بنود هذا المحور من وجهة نظر أفراد المجتمع جاءت كما يلي: جاء في المرتبة الأولى البند رقم (5) ونصّه (تعدّ الواجبات المنزليّة عنصرًا مهمًّا في العملية التّعليميّة) بأعلى متوسط بلغ (4.49) ما يعني أنّه يقع على هرم بنود هذا المحور، وأتى في المرتبة الثّانية البند رقم (7) ونصّه (تؤثّر الواجبات المنزليّة تأثيرًا إيجابيًّا في تحصيل المتعلّم) بمتوسط بلغ (4.36)، وجاء في المرتبة الثّالثة البند رقم (9) ونصّه (تهيئ الواجبات المنزليّة المتعلّم للدّخول في الدّرس الجديد) بمتوسط (4.26)، واحتلّ البند رقم (6) المرتبة الرّابعة ونصّه (تعزّز الواجبات المنزليّة علاقة المتعلّم بالمعلّم) بمتوسط (4.24)، ويليه البند رقم (2) ونصّه (تخلق الواجبات المنزليّة العلاقة الوطيدة بين البيت والمدرسة) بمتوسط (4.23). ويلاحظ في الجدول نفسه أنّ أقلّ البنود ترتيبًا كان من نصيب البند رقم (10) ونصّه (تساعد الواجبات المنزليّة على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين) بمتوسط بلغ (3.72). الإجابة عن السّؤال الفرعيّ الثّاني، ونصّه: "ما اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟"

لتوضيح الإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب لإجابات أفراد المجتمع، كما في الجدول التّالي:

الجدول رقم (5): يوضّح المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب، لإجابات أفراد المجتمع حول محور "دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة" مرتبةً ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسطات

رقم	ثانيًا: دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	الاتجاه
9	تسهم الواجبات المنزليّة في خلق اتجاهات إيجابيّة نحو تعلّم اللّغة العربية.	4.47	0.712	1	إيجابي
3	تعدّ الواجبات المنزليّة متطلبًا مهمًّا في استمراريّة تعلّم اللّغة العربيّة.	4.13	0.804	2	إيجابي
12	تنمّي الواجبات المنزليّة لدى المتعلّم مهارات التّعبير الكتابي.	4.05	0.927	3	إيجابي
1	تساعد الواجبات المنزليّة المتعلّم على تطبيق القواعد اللّغويّة.	4.04	0.730	4	إيجابي
14	تدرّب الواجبات المنزليّة المتعلّم على ترتيب الجمل بشكل صحيح.	3.88	0.930	5	إيجابي

2	تجنب الواجبات المنزليّة المتعلّم الوقوع في الأخطاء الكتابية.	3.88	0.875	5	إيجابي
10	تجنب الواجبات المنزليّة المتعلّم الوقوع في أخطاء التراكيب اللّغوية.	3.83	0.907	7	إيجابي
15	تفيد الواجبات المنزليّة المتعلّم في تحسين عملية القراءة الصامتة.	3.76	0.918	8	إيجابي
13	تساعد الواجبات المنزليّة المتعلّم على استنتاج معاني المفردات الجديدة.	3.72	0.775	9	إيجابي
11	تمكّن الواجبات المنزليّة المتعلّم من نقد النّص المقروء من حيث الغرض.	3.64	0.885	10	إيجابي
8	تدرّب الواجبات المنزليّة المتعلّم على استيعاب النّص المقروء.	3.64	0.828	10	إيجابي
5	تساعد الواجبات المنزليّة المتعلّم على وضع عنوان للنص المقروء.	3.59	0.812	12	إيجابي
7	تزيد الواجبات المنزليّة من ثروة المتعلّم اللّغويّة.	3.55	0.945	13	إيجابي
6	تمكّن الواجبات المنزليّة المتعلّم من استعمال القاموس اللّغوي.	3.48	0.969	14	إيجابي
4	تعرّف الواجبات المنزليّة المتعلّم على مواضع استخدام علامات التّرقيم.	3.46	0.946	15	إيجابي
متوسط المحور العام		3.80	0.864		إيجابي

يتبيّن من الجدول رقم (5) أنّ المتوسطات الحسابيّة لمحور "دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة"، قد تراوحت ما بين (3.46-4.47) وبلغ متوسطه العام (3.80) ما يعني أنّ موافقة أفراد المجتمع عليها تتراوح بين (موافق بشدّة، وموافق)، كما يظهر أنّ أفراد المجتمع قد وافقوا بشدّة على بند واحد فقط ذو الرّقم (9)، بينما أظهروا رأيهم في بقية البنود بوصف (موافق).

ويتّضح من الجدول أنّ أهمّ خمسة بنود المحور من وجهة نظر أفراد المجتمع جاءت كما يلي: احتلّ

المرتبة الأولى البند رقم (9) ونصّه (تسهم الواجبات المنزليّة في خلق اتجاهات إيجابيّة نحو تعلّم اللّغة العربية) بأعلى متوسط بلغ (4.47)، ويليه في المرتبة البند رقم (3) ونصّه (تعدّ الواجبات المنزليّة متطلبًا مهمًّا في استمراريّة تعلّم اللّغة العربيّة) بمتوسط (4.13)، وأتى في المرتبة الثّالثة البند رقم (12) ونصّه (تنمّي الواجبات المنزليّة لدى المتعلّم مهارات التّعبير الكتابي) بمتوسط (4.05)، وجاء البند رقم (1) في التّرتيب الرّابع ونصّه (تساعد الواجبات المنزليّة المتعلّم على تطبيق القواعد اللّغويّة) بمتوسط (4.04)، بينما احتلّ التّرتيب الخامس البندان رقم (14) و(2) ونصّهما (تدرّب الواجبات المنزليّة المتعلّم على ترتيب الجمل بشكل صحيح) و(تجنب الواجبات المنزليّة المتعلّم الوقوع في الأخطاء الكتابية) بمتوسط (3.88). ويظهر من الجدول نفسه أنّ أقلّ بنود المحور ترتيبًا كان من نصيب البند رقم (4) ونصّه (تعرّف الواجبات المنزليّة المتعلّم على مواضع استخدام علامات التّرقيم) بمتوسط بلغ (3.46).

الإجابة عن السّؤال الفرعيّ الثّالث، ونصّه: "ما اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو دورهم في الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي؟".

لعرض نتائج هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب لإجابات أفراد المجتمع، كما في الجدول التّالي:

الجدول رقم (6): يوضّح المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والتّرتيب، لإجابات أفراد المجتمع حول " دور معلّم اللّغة العربية في الواجبات المنزليّة" مرتبةً تنازليًّا حسب المتوسطات

م	ثالثًا: دور معلّم اللّغة العربية في الواجبات المنزليّة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	الاتجاه
3	يربط المعلّم الواجبات المنزليّة بأهداف الدّرس.	4.56	0.598	1	إيجابي
1	يوضّح المعلّم أهمّية الواجبات المنزليّة للمتعلّمين.	4.50	0.624	2	إيجابي
6	يناقش المعلّم الواجبات المنزليّة مع المتعلّمين بصورة تفصيليّة.	4.44	0.671	3	إيجابي
9	يهتمّ المعلّم بوضع علامات إضافية على الواجبات المنزلية.	4.17	0.668	4	إيجابي
5	ينوّع المعلّم الواجبات المنزليّة مراعاةً للفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	4.15	0.801	5	إيجابي
7	يهتمّ المعلّم بتصويب الأخطاء التي يلاحظها في الواجبات المنزليّة.	4.05	0.783	6	إيجابي

الرقم	ثالثًا: دور معلّم اللّغة العربية في الواجبات المنزليّة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	الاتجاه
10	يحدّد المعلّم الواجبات المنزليّة بشكل منتظم وليس بعفوية.	4.04	0.805	7	إيجابي
4	يراعي المعلّم مبدأ الأهمّية عند تحديد الواجبات المنزليّة.	4.04	0.783	7	إيجابي
2	يتابع المعلّم الواجبات المنزليّة باهتمام.	4.02	0.843	9	إيجابي
8	يبرز المعلّم دور المتفوقين في حلّ والواجبات المنزلية.	3.98	0.721	10	إيجابي
متوسط المحور العام		4.19	0.730		إيجابي

يظهر من الجدول رقم (6) أنّ البنود المتعلّقة بمحور "دور معلّم اللّغة العربية في الواجبات المنزليّة" البالغ عددها (10) بنود، قد تراوحت متوسطاتها ما بين (3.98-4.56)، وبلغ متوسطه العام (4.19) ما يدلّ على أنّ موافقة أفراد المجتمع عليها تتراوح بين (موافق بشدّة، وموافق)، كما يتّضح أنّ أفراد المجتمع قد أظهروا موافقتهم بشدّة على ثلاثة بنود ذات الأرقام (3، 1، 6) على التّرتيب.

بينما أظهروا موافقتهم على بقية البنود. ويتبيّن من الجدول نفسه أنّ أهمّ خمسة بنود المحور من وجهة نظر أفراد المجتمع جاءت كما يلي: احتلّ التّرتيب الأوّل البند رقم (3) ونصّه (يربط المعلّم الواجبات المنزليّة بأهداف الدّرس) بأعلى متوسط بلغ (4.56)، ويليه البند رقم (1) ونصّه (يوضّح المعلّم أهمّية الواجبات المنزليّة للمتعلّمين) بمتوسط (4.50)، وجاء في التّرتيب الثّالث البند رقم (6) ونصّه (يناقش المعلّم الواجبات المنزليّة مع المتعلّمين بصورة تفصيليّة) بمتوسط بلغ (4.44)، وأتى في التّرتيب الرّابع البند رقم (9) ونصّه (يهتمّ المعلّم بوضع علامات إضافية على الواجبات المنزلية) بمتوسط (4.17).

بينما جاء في التّرتيب الخامس البند رقم (5) ونصّه (ينوّع المعلّم الواجبات المنزليّة مراعاةً للفروق الفرديّة بين المتعلّمين) بمتوسط (4.15)، وأقلّ بنود المحور ترتيبًا من وجهة نظر أفراد المجتمع كان من نصيب البند رقم (8) ونصّه (يبرز المعلّم دور المتفوقين في حلّ والواجبات المنزلية) بمتوسط قدره(3.98).

مناقشة النتائج

سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي.

وأظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي كانت إيجابيّة، وهذه النّتيجة تتّفق مع نتيجة دراسة كلّ من رشيد (1991)، وإبراهيم وحمود (2013)، إذ أظهرت نتائج دراسة رشيد (1991) أنّ اتجاهات جميع معلّمي اللّغة العربيّة ومتعلّمها في المرحلة الأساسيّة نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة كانت إيجابيّة.

وكشفت نتائج دراسة إبراهيم وحمود (2013) عن إيجابيّة اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربيّة. ويرى الباحث أنّ اتفاق نتيجة الدّراسة الحالية مع نتائج هذه الدّراسات في إيجابية اتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة بشكل عام، يشير إلى أهميّة الواجبات المنزليّة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة بصفة عامّة، وفي تعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصّة.

ودلّت النّتائج على احتلال محور (متابعة المعلّم للواجبات المنزليّة) المرتبة الأولى من بين المحاور الأخرى، ولعلّ من أسباب صدارة هذا المحور أنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي، مدركون أهمّية متابعة الواجبات المنزليّة في تعليم اللّغة العربية بصفة خاصّة، حيث إنّ عدم متابعة المعلّم للواجبات المنزليّة، قد تترتب عليها زيادة في أخطاء المتعلّمين اللّغويّة وتثبيتها لديهم، ويولّد لديهم عدم المبالاة، وضعف الاهتمام بأداء الواجبات المنزليّة المستقبليّة؛ لذا أبدى أفراد المجتمع اتّجاهًا إيجابيًّا نحو هذا المحور بالذّات، لما فيه من أهمّية بالغة في تحقيق الواجبات المنزليّة أهدافها التّربويّة.

ويرى الباحث أنّ المتابعة الدّقيقة للواجبات المنزليّة، بالإضافة إلى تدوين الملحوظات أو الإرشادات المفيدة، وتثمين دور المتعلّم الّذي يؤدّي واجباته المنزليّة يؤدّي إلى استنهاض همّته، وتشديد عزائمه، فينكب على أداء واجباته اليوميّة برغبة واجتهاد؛ لذا فقد أظهرت نتائج دراسة الشرع وعابد (2008) أنّ اتجاهات المتعلّمين في مدارس مدينة عمان نحو الواجبات المنزليّة الّتي يتابعها المعلّم احتلت المرتبة الأولى، وبذلك تتّفق مع نتيجة الدّراسة الحالية. ولقد أكّد كلّ من فرج (1990)، والحويطي (2009) على أهمّية متابعة المعلّم الواجبات المنزليّة.

وأظهرت النّتائج أنّ محور (أهميّة الواجبات المنزليّة وأهدافها) قد لقي قبولًا إيجابيًّا لدى أفراد المجتمع، حيث جاء في المرتبة الثّانية، ويعزو الباحث هذه النّتيجة إلى أنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي يرون في الواجبات المنزليّة أهمّية كبيرة؛ إذ يعتبرونها من أهمّ وسائل تعلّميّة لتعزيز تعلّم اللّغة العربيّة لدى المتعلّمين، وقد يعود سبب ذلك إلى أنّ السّاعات الدّراسيّة المخصّصة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي تتراوح ما بين خمس ساعات إلى سبع ساعات، على الرّغم من أنّ مواد

اللّغة العربيّة فيها تشتمل على كلّ من (النّحو، والصّرف، والأدب والنّصوص، والبلاغة، واللّسانيات)، وقد لا تكفي السّاعات المخصّصة لتدريسها أسبوعيًّا على الوجه المطلوب، ما لم يستعين المعلّمون بأنشطة لغويّة تعلّميّة يكلّفون المتعلّمين بتنفيذها خارج السّاعات المخصّصة لتدريس اللّغة العربيّة، وساعات الدّوام المدرسي، بهدف تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة لدى متعلّمي المرحلة الثّانويّة بالذّات.

وعليه، فقد كشفت النّتائج عن إيجابيّة اتّجاهات أفراد المجتمع نحو "دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة" وهو ما يؤكّد على أنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي يوظّفون الواجبات المنزليّة لتعزيز تعلّم اللّغة العربيّة لدى المتعلّمين، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة رشيد (1991) الّتي دلّت على إيجابيّة اتّجاهات جميع معلّمي اللّغة العربيّة ومتعلّميها نحو دور الواجبات المنزليّة في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة؛ وممّا تؤكّد على هذه النّتيجة إفادة ياركندي (2006) أنّ حصر تعليم اللّغة في الفصل لا يؤدّي إلى التّعلّم الصّحيح؛ حيث إنّ اللّغة ممارسةٌ يجب أن تمتد إلى خارج الفصل، وأنّ من أكثر الأساليب التّطبيقيّة فائدةً في تعلّم اللّغة خارج الفصل الواجبات المنزليّة؛ حيث تعمل على تعزيز تعلّم مهارات اللّغة المختلفة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدّراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تشجيع معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي وتثمين جهودهم ماديًّا ومعنويًّا على متابعتهم للواجبات المنزليّة.
- الاستمرار في تقديم الواجبات المنزليّة لطلبة المرحلة الثّانويّة بالمدارس العربيّة في مالي.
- العمل على إيجاد حوافز تشجيعيّة للطّلبة، ممّا يسهم في زيادة اهتمامهم بأداء الواجبات المنزليّة، كتنظيم مسابقة شهريّة للطّالب المتميّز في الالتزام بأداء الواجبات المنزليّة.
- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة نحو الواجبات المنزليّة في مرحلتي الابتدائيّة والإعداديّة بالمدارس العربيّة في مالي.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، خولة وحمود، جاسم. (2013). اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة نحو الواجبات المنزليّة في مادة اللّغة العربية. مجلة الأستاذ. 206 (1)، 617-642.

2. إبراهيم، عبد الرزاق، وأبو زيد، عبد الباقي. (2010). مهارات البحث التربوي. ط2، عمَّان: دار الفكر.

3. أبو جابر، ماجد والبداينة، ذباب. (1993). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب دراسة مفارقة. رسالة الخليج العربي. 46، 133-161.

4. أبو علي، علي. (2002). الصعوبات التي تحد من فعالية الواجبات البيتية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. نابلس: فلسطين.

5. أبو عواد، فريال. (2002). تقييم الواجبات البيتية التي يلجأ إليها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي في منطقة عمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

6. أحمد، حافظ. (1992). الواجبات المنزلية لتلاميذ الصفوف العليا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الخاصة والحكومية في سلطنة عمان. مجلة دراسات تربوية، 4، 73-109.

7. التيجاني، محمد التوم. (1987). حاجة الدبلوماسي السعودي إلى التعليم الذاتي في مجال اللغة الإنجليزية. مجلة الدبلوماسي، نشرة دورية متخصصة، 8، يونيو.

8. الجوهري، إسماعيل. (1979). الصحاح. ط2، دار العلم للملايين: بيروت.

9. حبيب، عبد الحسين. (2011). فاعلية الإنترنت في إعطاء الواجبات البيتية لطلبة كليات التربية وعلاقته بالتّحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، (5)، 9، 71-84.

10. حمدان، محمد. (1981). التربية العملية الميدانية. مطابع مؤسسة الرسالة، بيروت: لبنان.

11. حمدان محمد.، (1999) طرق منهجية للتدريس الحديث. دار التربية الحديثة: عمان.

12. حمزة، محمد. (2015). أثر أربع استراتيجيات في تقييم الواجبات البيتية على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات في مدينة عمان. المجلة التربوية -الكويت، (29) 114، 529-557.

13. الحميدان، إبراهيم. (2012). أثر استخدام الواجبات الإلكترونية على التحصيل ومستوى تنفيذ الواجبات المنزلية لمادة التاريخ لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، 25، 87-134.

14. الحويطي، عواد. (2009). فاعلية الواجبات المنزلية لدى طلاب المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في مدينة تبوك. التربية (جامعة الأزهر)- مصر، (143) 4، 437-465.

15. رشيد، خليل. (1991). اتجاهات المعلمين وطلبة الصفوف الثلاثة (السابع والثامن والتاسع) من المرحلة الأساسية نحو الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية والمشكلات التي تعوق أداء هذه الواجبات "دراسة امبريقيّة" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

16. الشرع، إبراهيم وعابد، أسامة. (2008). اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، 22، (3)، 701-731.

17. صابر، ملكة. (1995). الواجبات المنزلية لتلميذات الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جدة، رسالة الخليج العربي، 54، (15) 99-169.

18. طلبه، محمد. (1998). مجلة انترنت العالم العربي. ع2، شهر أكتوبر للسنة الثّانية.

19. عبد الرحمن، صفوت. (2011). أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

20. علي، سر الختم. (1991). واقع الواجبات المنزلية في تدريس المواد الاجتماعية بالمدارس المتوسطة للبنين في مدينة الرياض. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 16، مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

21. العنزي، أحمد. (1999). اتجاهات طلاب كلية المعلّمين في عرعر نحو الوسائل التّعليميّة. رسالة

ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.

22. فرج، عبد الطيف. (1990). الواجبات المدرسية في المدرسة الثانوية من وجهة نظر الطلاب. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 13، (5)، كلية التربية بالزقازيق. مصر.

23. كاظم، أحمد وزكي، سعدي. (1975). تدريس العلوم. دار النهضة العربية: القاهرة: مصر.

24. الكثيرى، سعود. (2012). آراء طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الواجبات المنزلية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية- السعودية، (4)، 1، 319-367.

25. اللقاني، أحمد. (1979). اتجاهات في تدريس التاريخ. عالم الكتاب. القاهرة.

26. المدني، يزن. (2010). أثر التغذية الراجعة للواجبات المنزلية في تحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية- مصر، 16، (4)، 341 - 385.

27. معشي، محمد. (2002). اتجاهات عينة من مواطني مدينة مكة المكرمة نحو علم النفس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

28. ياركندي، آسيا. (2006). فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية، 25، 269-319.

29. Cooper, H; Jackson, K.; Barbara, N. & James, J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school student. Journal of Experimental Education, 69 (2), 181- 200.

30. Cooper. H.. & Valentine. J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. Educational Psychologist, 36, 143 – 153.

31. Cooper. H.. Robinson. J. C.. & Patall. E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987 - 2003. Review of Educational Research. 76, 1 -62.

32. Epstein. J. L. & Pinkow, L. (1988). A model for research on homework based on U.S. and international studies. Baltimore: Johns Hopkins University. Center for Research on Elementary and Middle Schools.

33. Iflazo glu, A; & Hong, E. (2012). Relationships of Homework Motivation and Preferences to Homework Achievement and Attitudes in Cooper Turkish Students. Journal of Research in Childhood Education, 26, 57 - 72.

34. Knollmann M. & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientation. European Journal of Psychology of Education, 22(1), 63-76.

35. Popovich. N. Plake, K. & Meri Scott. (1996) Evaluation of Student Attitude Toward Learning From Homework Assignments in a Nonprescription Drugs Course. American Journal of Pharmaceutical Education Vol. 60, 275- 281.

36. Voorhis, Van F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. Theory Into Practice. 43, 205 - 212.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم

من وجهة نظر معلمي علوم المرحلة الأساسية في محافظة المفرق

طارق محمد الشديفات / سمية محمد الشديفات –
وزارة التربية والتعليم الأردنية / الأردن
somaia75l@yahoo.com / tarikk2000@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2016/12/13 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي علوم المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. وقد تكون مجتمع الدراسة من (360) معلماً ومعلمة اما عينة الدراسة فقد تألفت من (108) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة المفرق. وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (54) فقرة، موزعة على ستة مجالات وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن تصورات المعلمين نحو معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس مادة العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق جاءت على الترتيب التالي: المعوقات الإدارية، والإنترنت، والمعلم، والحاسوب، والمتعلم، وكتاب العلوم. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس والتخصص وسنوات الخبرة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، الحاسوب، الأنترنت

Abstract:

The study aimed at identifying the obstacles of computer and internet use in teaching

science from teachers' point of view in basic stage school in Al-Mafraq governorate. The population of this study consisted of (360) male and female teachers. The sample of the study consisted of (108) male and female teachers, who teach science for basic stage in Al-Mafraq governorate. The researchers developed questionnaire which included (54) items divided into six areas. Its validity and reliability were checked. The results of the study showed that:

- The ranks of obstacles of computer and internet use in teaching science in basic stage school in Al-Mafraq governorate are as: the obstacles of management, Internet, teacher, computer, student, and science book.

- The study also, indicated that there weren't statistical significant differences among means responses of the study sample, due to gender, Specialization, and experience.

Key words: Obstacles, Computer, Internet

مقدمة:

تغير دور المدرسة والمعلم في عصر التكنولوجيا والمعرفة، وأصبح تركيزها منصباً على إتاحة الفرصة أمام الطالب للمشاركة في العملية التعليمية، والاعتماد على الذات للتعامل مع الوسائل التكنولوجية والاتصالات وكيفية استخدامها في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك تزويد الطالب بمهارات البحث الذاتي، واستخراج المعلومة اللازمة باستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت بكل كفاءة وفعالية للتماشي مع متطلبات العصر (نداف،2002).

وان عملية نجاح تدريس العلوم تتوقف بشكل رئيس على معلم العلوم المعد إعداداً جيداً، والقادر على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات العلمية، ولديه القدرة على توجيه طلبته كيف يفكرون (زيتون، 1994). وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة، ومنسقاً لعمليات التعليم، ومقوماً لنتائج التعلم، وموجهاً بما يناسب قدرات المتعلم وميوله (السنبل، 2004). فالتعليم لم يعد مقصوراً على آليات التدريس، إذ تحول أكثر فأكثر إلى آليات التعلم، وتركز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعلم أكثر من المعلم (الابراهيم وآخرون، 2000).

وتم استغلال التقنية الحديثة المحوسبة في تدريس العلوم حيث بدأ العمل في مشروع حوسبة المناهج

مع منتصف عام (2002) بالتعاون مع فريق مختص من إدارة المناهج والكتب المدرسية، وعدد من الخبراء بالإضافة إلى القطاع الخاص، وبدأ العمل بمشروع التعليم الإلكتروني بحوسبة مبحث الفيزياء، وخضعت المادة المحوسبة للتجريب، وأجريت دراسة على ذلك حيث أظهرت تحسن أداء الطلبة الذين درسوا بالحاسوب (جرادات، 2003).

والحاسوب ناتجا من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر كما يعد في الوقت ذاته احد الدعائم التي تقود هذا التقدم مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية (قطيط، 2011). ويعد الحاسوب أهم وسيلة معاصرة دخلت التعليم وأثرت فيه ليس في وجوده كأداة تعليمية في الفصل فحسب، وإنما أدى ظهوره إلى تغيير في طرق التدريس وتدريب المعلمين ودور كلّ من المعلم والطالب، بل وفي العملية التعليمية بأكملها، ولم يكن لأداة تعليمية مثل الأثر الذي أحدثه الحاسوب في التدريس سواء بتغلغله في جميع جوانب التدريس أو في تسارعه وتطوّره واهتمام المربين به (عبد السلام، 2001). فقد أصبح من الضروري استخدام الحاسوب في مختلف مواد التدريس، وخاصة مواد العلوم، وأصبحت البرامج التدريبية المحوسبة الأداة الأكثر فعالية في تدريس العلوم (اليتيم، 2002).

مشكلة الدراسة وأسئلتها: إن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من التحديات التي تواجه العملية التعليمية في مختلف المستويات التعليمية التي تزداد يومًا بعد يوم، وخاصة بعد تزايد الطلب والإقبال عليها (عبد الحي، 2010). وكذلك إلى ضرورة إعداد متعلمين لديهم مهارات وخبرات، تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكانياتها فى مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات (الحصرى، 2002).

ومن خلال العمل في الميدان التربوي، أدرك الباحثان عظم الدور الذي يمكن ان تلعبه معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في التدريس بشكل عام وفي تدريس مادة العلوم وبشكل سلبي ومؤثر على التدريس، لهذا كان لا بد من التقصي والتثبت من هذه المعوقات للعمل على الحد منها وتقليل من وجودها بقدر الامكان، وتتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي علوم المرحلة الأساسية في محافظة المفرق، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق، تعود لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق، تعود لمتغير التخصص (تربوي، علمي) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق، تعود لمتغير الخبرة في التدريس (5سنوات فأقل، أكثر من 5 سنوات) ؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي العلوم في مدارس محافظة المفرق في الأردن، حول المعوقات التي تواجههم في استخدام الحاسوب والإنترنت، ومعرفة ما إذا كانت للمتغيرات التالية (الجنس، والتخصص، والخبرة في التدريس) أثر على آرائهم في المعوقات التي يواجهونا في استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في مدارس محافظة المفرق في الأردن.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة في أنها:

- تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التعليم وهو إدخال الحاسوب والإنترنت في الغرفة الصفية، ودمج التكنولوجيا وتقنيات الاتصال في المناهج الدراسية، والتأكيد على أهمية استخدام الحاسوب والإنترنت في تطوير العملية التعليمية.
- ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت موضوع معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في مناهج العلوم.
- قد تحدد المعوقات التي تؤثر في استخدام الحاسوب والإنترنت في داخل الغرفة الصفية.
- قد تكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام الحاسوب والإنترنت للعمل مستقبلاً على إيجاد الحلول المناسبة لتذليل هذه المعوقات التي تعترض هذا الاستخدام.
- إتاحة المجال لإجراء المزيد من الدراسات التي قد تسهم في تعريف القيادات التربوية عن طبيعة معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في الصف المدرسي، لاتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها.

التعريفات الإجرائية

المعوقات: هي العوامل التي تؤثر سلباً على استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس مادة العلوم مما يحد من استخدامهما.

الحاسوب: جهاز إليكتروني يقوم بتنفيذ العمليات الحسابية والمنطقية، ويتكون من مكونات مادية وبرمجيات، ولديه القدرة على استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها، ويمكن التعامل معه بطريقة تفاعلية.

الإنترنت: عبارة عن شبكة ضخمة من الحواسيب المتصلة مع بعضها البعض، ويتم من خلالها تبادل المعلومات ونقلها وتخزينها، ويتم استخدام الوسائط المتعددة من خلالها، وتعتبر أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم بصفة عامة.

معلمو العلوم: هم جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الذين يقومون بتدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية ممن يحملون درجة البكالوريوس في تخصص معلم مجال علوم، أو معلم مبحث علوم (فيزياء، كيمياء، أحياء، جيولوجيا).

المرحلة الأساسية: هي المرحلة التي تبدأ من الصف الرابع الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- تقتصر هذه الدراسة على معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق للعام الدراسي 2015/ 2016م.
- تقتصر هذه الدراسة على معلمي العلوم في المدارس الحكومية الرسمية ولم تشمل المدارس الخاصة.
- تعتمد هذه الدراسة على الاستبانة المصممة لهذا الغرض كأداة لجمع البيانات.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أضحت التكنولوجيا اليوم جزءاً لا يتجزأ من التعليم الحديث، حيثُ تعمل على تعزيز الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، فالمهم هو استخدام التّقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد و أكثر فائدة (عواد، 2011). ويعد الحاسوب أهم وسيلة معاصرة دخلت التعليم وأثرت فيه ليس في

وجوده كأداة تعليمية في الفصل فحسب، وإنما أدى ظهوره إلى تغيير في طرق التدريس وتدريب المعلمين ودور كلّ من المعلم والطالب، بل وفي العملية التعليمية بأكملها، ولم يكن لأداة تعليمية مثل الأثر الذي أحدثه الحاسوب في التدريس سواء بتغلغله في جميع جوانب التدريس أو في تسارعه وتطوّره واهتمام المربين به (عبدالسلام، 2001).

ومن الاستخدامات الممكنة لجهاز الحاسوب: استخدام الإنترنت كمنظم تمهيدي لوحدة دراسية أو درس في الكتاب المدرسي، وكمادة إثرائية، وزيارة المواقع التي تقدم تمارين ومسائل تعليمية تتطلب استخدام مهارات حل المشكلة ومهارات تفكير عليا، وانشغال الطلبة في مغامرات وألعاب تعليمية عبر الإنترنت، واستخدام محركات البحث للحصول على معلومات، واستشارة الخبراء، واستخدام جهاز الحاسوب كوسيلة عرض توضيحية (خطايبة، 2005). ومن تقنيات الإنترنت المفيدة في تعزيز تفاعل الطلبة مع المادة العلمية تنسيق الارتباطات التشعبية بشكل منطقي بحيث تمكن الطالب من التحكم في انسياب المعلومات حسب مراحلها المناسبة، كما أن الارتباطات بمواقع علمية مناسبة على الإنترنت سوف تعزز المادة العلمية وسترفع قدرة الطالب البحثية (Box , 1999). ومن مزايا شبكة الإنترنت في التعليم أنها توفر للمتعلمين معلومات وفيرة ومتنوعة ومبرمجة حديثاً بسرعة فائقة وبكلفة قليلة جداً (القضاة، 2003). ومن المجالات التي يقدمها الإنترنت والتي يمكن توظيفها في مجال التعليم كما وردت في الحيلة (2002) واسماعيل (2001)، هي: نظام البريد الالكتروني، ونظام نقل الملفات، وخدمة المحادثة، وخدمة البحث، وخدمة الشبكة العنكبوتية وخدمة القوائم البريدية، ومؤتمرات الفيديو.

وأكد المؤتمر الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (1987) أهمية العملية التعليمية ودور تكنولوجيا التعليم في تطوير وتحسين الموقف التعليمي وأساليب التدريس وتنمية الاتجاهات نحو المعرفة، وتعزيز دور المعلم في ظل المفهوم الحالي لتكنولوجيا التعليم (ملكاوي، 2000). ولذلك أولَت وزارة التربية والتعليم في الأردن تعليم العلوم في المرحلة الأساسية أهمية خاصة، تمثّلت في حشد الطاقات البشرية المؤهلة بالمعرفة، وتجهيز المختبرات العلمية المدرسية بأحدث الوسائل والتقنيات التعليمية، وتحديث المناهج والكتب المدرسية والعمل على حوسبتها (بني خلف، 2011).

وبدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بالاتجاه نحو تطوير مواد تعليمية محوسبة لمختلف الموضوعات الدراسية، بحيث يتم الاستفادة مما يتيحه الحاسوب من إمكانيات في تعلم تلك المواد، فعملية حوسبة المناهج باتت ضرورة ملحة أمام واقع التطوّر الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عالم يعج

بالكثير من المتغيرات والمستجدات، فلا أحد يستطيع أن ينكر دور الحاسوب كأداة فاعلة مشوقة، كما أن لا احد يستطيع تجاهل قدرة هذا الجهاز على نقل المعلومة وتبادل الخبرة من خلال شبكة الإنترنت بشكل عام والشبكات الأخرى والبرامج التعليمية المحوسبة بشكل خاص (الخطيب، 2005). وتم اعتماد برنامج "إديو ويف" (EduWave) والذي يعد نظام التعلم الإلكتروني على المستوى الوطني في الأردن من قبل وزارة التربية والتعليم لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني فيها، حيث يخدم في ما يزيد على المليون ونصف طالب، وبوابة الدخول للنظام تمكن المدرسين، والمدراء، والإداريين والطلبة، والأهالي من الدخول إلى تطبيقات النظام كلّ حسب احتياجاته، وشكل البوابة موحد، إلا أن وظائف ومزايا التطبيقات يمكن أن يتم تعديلها بما يتناسب ومواصفات حساب المستخدم المخزنة في النظام.

وفي دراسة مسحية لليونسكو (Charp , 2000)، والتي راجعت تسعين دراسة من بلدان مختلفة حول دور الإنترنت في التعليم، تبين أن هذه التكنولوجيا تؤثر بشكل إيجابي على دافعية الطلبة نحو التعلم وتزيد من تعلمهم الذاتي، وتحسن من مهارات الاتصال ومهارات الكتابة. ومن المجالات المناسبة لتدريس العلوم من خلال الإنترنت: تقديم بعض مواضيع العلوم عبر شبكة الإنترنت، وتقديم بعض التجارب العلمية، وعبر المؤتمرات أو الاجتماعات الحاسوبية، واكتساب المهارات المعلوماتية، والتفاعل مع المتعلمين وفق قدراتهم ومراعاة الفروق الفردية(عبد السلام، 2001). وأكد شارالامبوس وآخرون (Charalambos et al. , 2004) أن هذا الكم الهائل من المعلومات والمصادر الشبكية يساعد في تكوين اتجاهات ايجابية نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس والتعليم.

وتوفر شبكة الانترنت مواقع متعددة والتي تتضمن مواد تعليميه لجميع المراحل الدراسية، ونشرها على شبكة الانترنت مما يسهم بدور فعال في توظيفها كمصدر للمعلومات، وهذه تخلق بيئة تعليمية مشوقة وممتعة لتعليم وتعلم الطالب وتقوده إلى إتقان ما تعلمه (الفار، 2002). ولقد لعب الانترنت دورا رئيسيا في تغيير مسار المؤسّسات التربوية بجميع عناصرها، وقد تم تطبيق هذه الخدمة في عدة عناصر من عناصر العملية التعليمية، منها طرق التدريس (الهابس والكندري، 2000).

ويؤكد بيتر وكاميوس (Bitter and Camuse , 1988) بأن استخدام الحاسوب في المدارس يحتاج إلى مستوى معين من خبرة المعلم والمعلمة لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية، وأن بعض المعلمين والمعلمات يعتقدون أن هذا سيضع أعباء جديدة على كاهلهم. وبين المناعي عام (1992) ثلاث صعوبات تواجه استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة للتعليم، وهي: عدم توافر الدراية الكافية عند المدرسين باختيار

البرامج التعليمية الجيدة، وتقييمها، ووجود بعض التخوف والرهبة من استخدام الحاسوب، ونقص الخبرات التربوية عند المتخصصين في مجال الحاسوب التعليمي والذين يعملون بمهنة التدريس. وكما أن كلا من الأستاذ وطلابه إذا كانوا يواجهون صعوبة في التعامل مع تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتطبيقاتها المختلفة، فإنهم سيستهلكون وقتاً طويلاً في محاولة التغلب على تلك الصعوبات والمشاكل التقنية، ولن يصرفوا من الوقت في العملية التعليمية إلا القليل (Miltiadou and McIsaac, 2000).

الدراسات التي اهتمت بمعوقات استخدام الحاسوب

قام الخطيب (1991) بدراسة معوقات وصعوبات تواجه استخدام الحاسوب التعليمي من قبل معلمي المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة، وبينت دراسته أن أهم العوامل التي يمكن أن تعيق استخدام الحاسوب التعليمي في تلك المدارس، وهي: قلة الأجهزة والبرامج التعليمية، والاتجاهات السلبية نحو الحاسوب، وعدم توفر التدريب الكافي. وأجرى مكي (1991) دراسة لتقويم تجربة إدخال الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية بدولة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (22) مديراً ومديرة، و(26) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة الحاسوب، و(745) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدم مناسبة الكتب المقررة لتدريس مادة الحاسوب، وضعف تأهيل المعلمين تربوياً، وقلة الكتب والمراجع في المكتبة المدرسية بينما أظهرت الدراسة وجود مختبرات للحاسوب في المدارس، وكفاية عدد أجهزة الحاسوب، وتوافر الصيانة اللازمة لها.

وأظهرت دراسة وانغ وتشان (Wang and Chan, 1995) مميزات وتسهيلات ومعيقات استخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الثانوية في سنغافورة، وكانت عينة الدراسة عشوائية وتألفت من (117) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية، حيث بينت الدراسة بأن هناك بعض المعوقات لاستخدام الحاسوب التعليمي، منها: نقص خبرة المعلمين في هذا المجال، والتغير السريع في البرامج الحاسوبية التعليمية، ونقص موارد التمويل، ومقاومة المعلمين للتغيير، وأظهرت الدراسة وجود أثر للجنس ما بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمين للاعتقاد بفائدة استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة في التدريس، كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثراً للعمر أو الخبرة في التدريس في إدراك جدوى استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة في التدريس.

وهدفت دراسة بينيت (Bennett, 1996) إلى معرفة الصعوبات المتضمنة في استخدام الحاسوب والتي من الممكن أن تجعل منه وسيلة غير فاعلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب التي تمنع الاستخدام الأمثل للحاسوب، هي: عدم إلمام المعلمين بالمعلومات الكافية عن الحاسوب، وأن المعلمين الذين يستخدمون

الحاسوب غير قادرين على تضمين الكثير من برامج الحاسوب في المنهج الدراسي، وعدم مقدرة المعلمين على حل المشكلات الفنية التي تحدث أثناء استخدام الحاسوب. وأظهرت دراسة صالح (1999) والتي هدفت إلى تقويم برامج الحاسوب بالتعليم الثانوي بمحافظة القاهرة، وبلغت عينة الدراسة (360) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة القاهرة، وأظهرت الدراسة أن الأهداف التي وضعتها الوزارة تتفق مع الأهداف المحددة، وبينت الدراسة أن أهم المعوقات، هي: قلة الأجهزة، وعدم كفاية عدد البرامج الموجودة في المدارس، والنقص في تأهيل المعلمين، وعدم معرفتهم بتصميم البرامج التعليمية بواسطة الحاسوب.

وهدفت دراسة كلّ من أبو زيد وعمار(2001) الى معرفة مدى توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين واقعه – صعوباته، وكانت أداة الدراسة استبيان يتضمن الصعوبات التي تعوق توظيف الحاسب والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين، وتكونت عينة البحث من (24) معلماً من معلمي الحاسوب والمقررات التخصصية بالتعليم الفني الصناعي والتجاري بمدارس وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين للعام الدراسي (2000/1999) ومن (6) أخصائيين للمناهج الصناعية والتجارية بدولة البحرين. وبينت الدراسة أن أهم مجالات الصعوبات التي تعوق توظيف الحاسب الآلي في مناهج التعليم الفني في التعليم الصناعي مرتبة ترتيبا تنازليا هي: البرمجيات، والمعلمين، والإمكانيات المادية، والتخطيط والتدريب، والمناهج، والخطة الدراسية، واختصاصي المناهج، والطلاب، وأظهرت كذلك أن أهم مجالات الصعوبات التي تعوق توظيف الحاسب الآلي في مناهج التعليم الفني في التعليم التجاري مرتبة ترتيبا تنازليا هي: البرمجيات، المعلمين، التخطيط والتدريب، اختصاصي المناهج، المناهج، الخطة الدراسية، الطلاب، الإمكانيات المادية.

وهدفت الدراسة المسحية ليونغ (Young, 2001) إلى معرفة استخدام الحاسوب، وبلغت عينة الدراسة (1300) معلماً، وأظهرت الدراسة أن (69) من العينة لم يستخدموا الحاسوب في المدرسة، وأن (105) من العينة لم يستخدموا الحاسوب في البيت، وأظهرت أن (20%) من العينة ليس لديهم خبرة في استعمال الحاسوب، وان اغلب استخدام الحاسوب كان في الأعمال الإدارية والدخول لشبكة الانترنت، وبينت الدراسة أن أهم معوقات استخدام الحاسوب التعليمي هي: قلة التدريب، والتمويل، والتحديث للبرامج، وقلة الدعم الفني. وقام نداف (2002) بإجراء دراسة حول واقع استخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، في مديريات عمان، والزرقاء، واربد الأولى، وتكونت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة الحاسوب للصفين الأول والثاني الثانويين، وبينت الدراسة امتلاك معلمي الحاسوب للكفايات التعليمة اللازمة لتحقيق أهداف تدريس الحاسوب بدرجة كبيرة، وان توافر وصلاحية

أجهزة الحاسوب كانت بدرجة مقبولة، بينما أظهرت أن قلة توافر البرمجيات التعليمية من أهم المعوقات. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعوائق التي تواجه معلمي الحاسوب تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، بينما وجد فرق يعزى لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة القليلة.

وأظهرت دراسة توبراكي (Toprakci, 2006) وجهة نظر المديرين والمعلمين نحو معوقات استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المدارس التركية للعام الدراسي (2004/2003)، وشملت الدراسة (214) مدرسة أساسية وثانوية من مختلف المناطق الجغرافية في تركيا، وكانت عينة الدراسة (1564) من مديري ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية في تركيا، وأظهرت الدراسة أن أهم معوقات استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، هي: قلة التمويل، وتحديث الأجهزة، وقلة التدريب، ومحدودية عدد أجهزة الحاسوب، ومحدودية عدد برامج الحاسوب التعليمية، ومقاومة المعلمين للتغيير.

وقام الخطيب (2007) بدراسة مسحية لاستخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الابتدائية بسلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مقرر الحاسوب التعليمي في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية، وأشارت نتائج الدراسة أن الحاسوب لا يستعمل في مدارس السلطنة سوى لمحو الأمية الحاسوبية ومعالجة النصوص، وبعض النواحي الإدارية، وكذلك أظهرت عدم الرضا عن كتاب الطالب ودليل المعلم، وعدم الرضا عن الأجهزة والبرامج التعليمية الحاسوبية المتوافرة في المدارس، حيث أنها في نظرهم غير كافية، وأظهرت كذلك أن أهم المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب، هي: ثقل العبء الدراسي، ونقص التدريب، وكثافة عدد الطلبة، وقلة الأجهزة، وقلة البرامج الملائمة.

الدراسات التي اهتمت بمعوقات استخدام الإنترنت

أظهرت دراسة كلّ من السلطان والفنتوخ (1999) وجهة نظر المعلمين نحو استخدام شبكة الإنترنت في داخل الصفوف الدراسية، وكانت عينة الدراسة (210) معلما موزعين جغرافياً على مناطق عديدة في المملكة العربية السعودية، حيث أيد (70 %) من أفراد العينة إدخال الإنترنت داخل الصف الدراسي، بينما (30 %) من أفراد العينة أبدو عدم تأييدهم للتغيير داخل الصف الدراسي، وتركزت مبرراتهم، بما يلي: وجود حاجز اللغة، والأمية المعلوماتية، والشعور بزيادة أعباء المعلم، والحاجة إلى تعلم أساليب وطرق جديدة.

وقام كلّ من بيرغ ومروزوسكي (Berge and Mrozowski, 1999) بدراسة معوقات التدريس باستخدام التعليم الالكتروني في المدارس الأساسية والثانوية، وذلك بتحليل المعوقات في أربع مجلدات تهتم في الحاسوب

والاتصالات في المدارس، حيث بلغت عدد الفصول فيها (72) فصلاً. وبينت أن (49) من (72) فصلاً لم تتضمن أكثر من أربع معوقات، وأن (52) فصلاً احتوت على الأقل على معوقاً واحداً، حيث بلغت عدد المعوقات (261) في الأربعة كتب، وأظهرت الدراسة أن أهم معوقات استخدام الحاسوب كوسيط للاتصال، هي:

- البعد الأكاديمي، وتضمن: عدم ملائمة المنهاج، والسجل المدرسي، وعمليات التقويم، والتسهيلات، وتقويم البرامج والأجهزة، والأماكن المحظورة، والحجم الكبير للصف، وقلة المعلمين المستخدمين للكنولوجيا.
- البعد الإداري، وتضمن: الأجر وثقل العمل، والتشجيع والتعزيز، وتطوير نظام الحوافز، وحقوق الملكية الفكرية، التدريب، والتعاون، وقلة الوقت.
- البعد التقني، وتضمن: ضعف النظام، وضعف التوصيل والدخول، وعدم كفاية عدد أو أنواع الأجهزة والبرامج، ومشكلة تحميل البرامج، وضعف البنية التحتية، وقلة الدعم الفني، وقلة الصيانة.
- البعد الثقافي، وتضمن: مقاومة التغيير، والاعتراض بالنسبة للطلبة والمعلمين، وقلة ادارك أهمية التعلم الالكتروني، وعدم الإسهام في نشر التعلم الالكتروني، وقضية الحضارات، وبطء الحركة نحو التغيير، وقلة المعلمين المؤثرين.

وهدفت دراسة كلّ من الدجاني وهبة (2001) إلى التعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية، واعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة مع عينة من المعلمين والمعلمات تتفاوت معرفتهم في استخدام الإنترنت. وتم اختيار عينة تتكون من (19) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس رام الله وقضاها، وأظهرت الدراسة ان خمسة منهم يستخدمون الإنترنت لأغراض التعليم وفي مشاريع تربوية مع طلابهم، بينما يستخدم ست معلمين الإنترنت لأغراض البحث والبريد الإلكتروني وسبعة من المعلمين تكاد تكون معرفتهم بالإنترنت محدودة، وتم استخدام أسلوب المقابلة لجمع المعلومات. وأشارت الدراسة إلى الصعوبات التي تواجه المعلمين، وهي: عدم توافر الإنترنت، مشاكل في التأهيل حيث صرح بعض المعلمين والمعلمات بأنهم لا يعرفون استخدام الحاسوب أو الإنترنت، والحاجز النفسي والتوجهات السلبية، وعدم التمكن من اللغة الإنجليزية، وصعوبة الوصول إلى المعلومات، وعدم الوعي بإمكانيات الإنترنت، ووجود مشاكل إدارية، ومشكلة الرقابة، وقلة الدعم الفني.

وهدفت دراسة كلّ من بيرغ ومولنبيرغ (Berge and Muilenburg, 2003) الى الكشف عن معوقات التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في منطقة نيومكسيكو في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت عينة

الدراسة (159) معلماً، وبينت الدراسة أن (3/2) من عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت لأغراض التعليم، وان (77%) من عينة الدراسة يستخدمون البريد الالكتروني، وان أكثر من (75%) من عينة الدراسة يستخدمون الحاسوب بشكل يومي، وان أكثر من (52%) من عينة الدراسة يستخدمون الحاسوب التعليمي في الغرفة الصفية، وأظهرت الدراسة أن أهم معوقات استخدام الإنترنت، هي: الدعم الفني، التمويل المالي، قلة الدعم والتشجيع، ومقاومة التغيير، وقلة الخبرة، قلة تقييم وتأثير البرامج الموجودة، وقلة التسهيلات الموجودة، والدخول لشبكة الإنترنت والحصول على المعلومات، وقلة التفاعل الاجتماعي، والخوف من التكنولوجيا بان تحل محل التعليم التقليدي.

وكشفت دراسة غبسن وأوبرج (Gibson and Oberg , 2004) أن هناك قصوراً في استخدام مصادر شبكة الإنترنت في الفصل الدراسي، حيث أن هناك عوائق خارجية ليس للمعلمين سلطة في التغلب عليها، ومنها قصور في البيئة التعليمية المحيطة بالفصول الدراسية، وبينت الدراسة أن التصور الموضوع لاستخدام الإنترنت في الفصل الدراسي يختلف بشكل ملحوظ عما هو ممارس في الواقع. وأظهرت دراسة يتهانا (Yutdhana, 2004) وجهة نظر معلمي المدارس العليا لاستخدام تطبيقات الإنترنت في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وشملت الدراسة (1741) مدرسة موزعة جغرافياً في جميع مناطق تايلاند، وبلغت عينة الدراسة (100) معلما اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت الدراسة أن أغلب المعلمين (80%) يستخدمون تطبيقات الإنترنت في غرفة الصف، وكذلك أظهرت الدراسة أن هذه التطبيقات جيدة من وجهة نظرهم، وبينت الدراسة أن المعلمين بحاجة إلى التدريب في مواضيع استخدامات وتطبيقات الإنترنت في التعليم.

وهدفت دراسة الغازو (Alghazo, 2006) تحديد مجالات استخدام الإنترنت من قبل معلمي الأمارات العربية المتحدة، وكانت أداة الدراسة استبانة متعلقة بمجالات ومعوقات استخدام الإنترنت في الغرفة الصفية، وبلغت عينة الدراسة (443) معلماومعلمة ممن يدرسون في المدارس الأساسية والثانوية في الأمارات العربية المتحدة، وأظهرت الدراسة أن استخدام الإنترنت في الغرفة الصفية كان في الحدود الدنيا، وبينت الدراسة أهم معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين، وهي: محدودية الدخول لشبكة الإنترنت في الغرفة الصفية، وقلة الخبرة لدى المعلمين، ونقص المعدات والأجهزة، وضيق الوقت.

من خلال الإطلاع على جملة الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- تنوعت الدراسات السابقة بحيث شملت معوقات استخدام الحاسوب، ومعوقات استخدام الإنترنت، وتنوعت المراحل التي طبقت عليها الدراسات إذ شملت المرحلة الأساسية والثانوية.

- تنوعت جميع الدراسات السابقة بحيث شملت آراء معلمي المباحث المختلفة بشكل مجمل، وعلى الأخص آراء معلمي المباحث التالية: الحاسوب، اللغة الإنجليزية، والمهني.
- قلة الدراسات التي تبين أثر كلّ من الجنس والخبرة لمعوقات الاستخدام.
- لم يجد الباحث حسب قدرة إطلاعه على أي دراسة عربية تبحث في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، ومن هنا رأى الباحث دراسة معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق في الأردن.

وعليه تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تحديد معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة المفرق في الأردن.
- تحديد معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت من وجهة نظر معلمي العلوم.
- الكشف عن أثر بعض المتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة في التدريس، في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم.
- التعرف على درجة معوقات استخدام الحاسب والإنترنت من وجهة نظر معلمي العلوم في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق بـ: الحاسوب، والإنترنت، والكتاب، والمعلم، والمتعلم، والمجال الإداري.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة المفرق للعام الدراسي 2015 / 2016 م، والتابعة لثلاث مديريات للتربية والتعليم في كلّ من قصبة المفرق والبادية الشمالية الغربية والبادية الشمالية الشرقية، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين يدرسوا مادة العلوم (360) معلماً ومعلمة موزعين على (235) مدرسة أساسية (إحصاءات مديريات التربية والتعليم، قسم التخطيط لكل من قصبة المفرق، والبادية الشمالية الغربية، والبادية الشمالية الشرقية).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (108) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لثلاث مديرات للتربية والتعليم في كلّ من قصبة المفرق، والبادية الشمالية الغربية، والبادية الشمالية الشرقية، في محافظة المفرق للعام الدراسي 2015 / 2016 م، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية لتشمل متغيرات الدراسة بحيث شكلت ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	58	%53.7	108
	أنثى	50	%46.3	
الخبرة	5 سنوات فأقل	60	%55.6	108
	أكثر من 5 سنوات	48	%44.4	
التخصص	تربوي (معلم مجال)	42	%38.9	108
	أكاديمي(فيزياء،كيمياء،أحياء، جيولوجيا)	66	%61.1	

أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم بناؤها وتطويرها وصياغتها بالاعتماد على الأدب التربوي المتعلق بمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت، وكذلك أفاد الباحث من دراسة كلّ من: شاهين (2005)، محمد والشيخ وعطيه (2006)، نداف (2002)، عبدالقادر (2005)، أبوزيد وعمار(2001)، الخطيب (2007)، الدجاني وهبة (2001).

وكذلك الاستعانة بأرآء المحكمين والمختصين في العمل التربوي، وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، وتم تنظيم وتوزيع الفقرات على ستة مجالات حسب متطلبات الدراسة الحالية.

صدق الاداة: تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (60) فقرة، موزعة على ستة مجالات، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها بما تضمنت من فقرات ومجالات على مجموعة من المحكمين تألفت من (15) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، بالإضافة إلى بعض مشرفي ومعلمي العلوم، طلب إليهم تحديد انتماء الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والصياغة اللغوية للفقرات، ووضوح الفقرات، واقتراحات بشأن حذف أو إضافة أو تعديل أي من الفقرات، وقد تم الإبقاء على الفقرة التي حصلت على موافقة (12) محكماً كحد أدنى أي بنسبة (80%) مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات التي وردت من قبل المحكمين، وأجمع المحكمون حسب محك الموافقة (80%) على حذف ستة فقرات وقد أخذ الباحث بآراء وملاحظات واقتراحات المحكمين، وقد تم تعديل أربعة فقرات وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (54) فقرة من أصل (60) فقرة اشتملت عليها الأداة بصورتها الأولية.

وتم اعتماد المحك التالي للحكم على متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة وعلى النحو التالي:

- (كبيرة جداً) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (4.50 - 5)
- (كبيرة) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (3.50 - 4.49)
- (متوسطة) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (2.50 - 3.49)
- (قليلة) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (1.50 - 2.49)
- (قليلة جداً) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (1 - 1.49)

ثبات الأداة: وللتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (40) معلماومعلمة من خارج عينة الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وبفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، وقد قام الباحثان باستخدام معامل الارتباط بين أداء أفراد العينة في التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) والذي بلغ (0.94) للاستبانة بجميع فقراتها ومجالاتها، كما تم استخراج معامل الثبات للاستبانة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة على أساس الدرجة الكلية (0.95). وتعد هذه القيم كافية ومقبولة لغايات هذه الدراسة، ويوضح الجدول رقم (2) قيم معامل الثبات لمجالات الدراسة وللأداة ككل.

الجدول رقم (2): قيم معامل الثبات لمجالات الدراسة وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	قيم ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	قيم الثبات بطريقة الاختبار والإعادة
المجال الأول: الحاسوب	8	0.84	0.85
المجال الثاني: الإنترنت	9	0.87	0.88
المجال الثالث: كتاب العلوم	8	0.88	0.81
المجال الرابع: المعلم	10	0.85	0.81
المجال الخامس: المتعلم	7	0.88	0.81
المجال السادس: المعوقات الإدارية	12	0.84	0.84
قيم معامل ثبات الأداة الكلي		0.95	0.94

متغيرات الدراسة: تناولت هذه الدراسة المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

1 – الجنس وله مستويان: أ) ذكر ب) أنثى

2 – التخصص وله مستويان: أ) أكاديمي ب) تربوي

3 – الخبرة التدريسية ولها مستويان: أ) (5) سنوات فأقل ب) أكثر من (5) سنوات

ثانياً: المتغير التابع ويشمل: متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة.

وعليه يكون تصميم الدراسة هو المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق؟

والجدول رقم (3): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم بمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	المعوقات الإدارية	4.118	0.213
2	2	الإنترنت	3.761	0.191
3	4	المعلم	3.721	0.228
4	1	الحاسوب	3.193	0.251
5	5	المتعلم	2.812	0.327
6	3	كتاب العلوم	2.618	0.207
للأداة ككل			3.370	0.109

يظهر الجدول رقم (3) أن المعوقات الإدارية جاءت في المرتبة الأولى من حيث معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم بمتوسط حسابي مقداره (4.118) وبدرجة كبيرة، ثم مجال الإنترنت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.761) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال المعلم المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.721) وبدرجة كبيرة بينما احتل مجال الحاسوب المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (3.193) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال المتعلم المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (2.812) وبدرجة متوسطة.

وأخيراً احتل مجال كتاب العلوم المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (2.618) وبدرجة متوسطة. ويتبيّن كذلك ان المتوسط الكلي لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم على جميع فقرات الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (3.370) وبالنظر إلى هذا المتوسط والذي يمثل تصوّرات المعلمين نجد أنه يتمحور حول الوسط مما يبين أن درجة تصورات المعلمين لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق قد جاءت بدرجة متوسطة وذلك بالاعتماد على المحك المستخدم في هذه الدراسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها:

- أن أفراد عينة الدراسة تجمعهم ظروف تربوية وتعليمية واجتماعية متقاربة.

- أن عينة الدراسة من معلمي العلوم الممارسين للتدريس، مما زادهم قدرة على تشخيص معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت.

- الخبرة التي اكتسبها المعلمين من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم.

- خضوع جميع المعلمين لنفس الأنظمة والتعليمات والقوانين الإدارية.

- وإدراك المعلمين لأهمية استخدام الحاسوب والإنترنت لتطوير التعليم، مما زاد الرغبة لديهم للإسهام في تحديد معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت.

ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج السؤال الأول أن تصورات المعلمين نحو معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس مادة العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق في الأردن جاءت على الترتيب التالي: المعوقات الإدارية، والإنترنت، والمعلم، والحاسوب، والمتعلم، وكتاب العلوم، وذلك حسب رتبها ودرجة المعوقات لاستخدام الحاسوب والإنترنت من وجهة معلمي العلوم، وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بكل مجالٍ من هذه المجالات والذي يمثّل معوقاً من معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت.

المجال الأول: الحاسوب

الجدول رقم (4): يبيّن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت مرتّبة تنازلياً.

الرتبة	ر. الفقرة	الفقرة	م. الحسابي	إ. المعياري
1	1	قلة البرامج التعليمية الملائمة لتدريس العلوم.	4.314	0.606
2	8	صعوبة تصميم البرمجيات التعليمية التي تخدم المقررات الدراسية لمادة العلوم.	4.213	0.612
3	6	ارتفاع أسعار البرمجيات التعليمية الجاهزة التي يمكن أن تستخدم في تدريس العلوم.	4.093	0.849
4	7	عدم توافر نماذج لتقويم البرمجيات الجاهزة في تعليم العلوم.	3.528	0.690
5	4	عدم توفر البرامج التعليمية باللغة العربية.	3.370	0.485
6	2	تنوع أجهزة الحاسوب.	3.056	0.830
7	5	عدم تحديث برامج الحاسوب الموجودة في المختبر.	1.565	0.498
8	3	قلة المعرفة فيما يتعلق بلغات برمجة الحاسوب والإنترنت.	1.407	0.494
الكلي			3.193	0.251

يتبيّن من الجدول رقم(4) أن الفقرة رقم (1) " قلة البرامج التعليمية الملائمة لتدريس العلوم" قد حصلت على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.314) وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن البرامج التعليمية الملائمة تحتاج للكثير من الوقت والجهد والمال، وهذا يحتاج إلى التدريب والمهارة الكافية لإعداد مثل هذه البرامج والتي تتناسب مع الأجهزة المتوفرة ومع احتياجات المناهج والأهداف المراد تحقيقها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (1991)، وصالح (1999)، وأبو زيد وعمار (2001)، ونداف (2002)، والخطيب (2007)، وتوبراكي (Toprakci , 2006).

وتلتها الفقرة رقم (8) " صعوبة تصميم البرمجيات التعليمية التي تخدم المقررات الدراسية لمادة العلوم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.213) وبدرجة كبيرة، ويستنتج من هذه انه لا يتم إنتاج برامج تعليمية في المدارس حسب آراء المعلمين في محافظة المفرق ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى الجهد الكبير المطلوب لتصميم وكتابة هذه البرامج من حيث الفترة الزمنية، والمعرفة بطريقة تفكير الطالب وتعلمه

وكيفية الاستفادة وبأكبر قدر ممكن من الإمكانات التي يضعها الحاسوب بين أيدينا وأخيرا الطريقة التي يجب بناء المادة التعليمية فيها لتكوين البرنامج، كما أنه يتطلب في الغالب لجهود فريق عمل وليس جهوداً فردية، بالإضافة إلى أن كليات التربية والعلوم تركز الاهتمام على استخدام الحواسيب وليس بناء البرمجيات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح (1999)، وبينيت (Bennett , 1996).

كما حصلت فقرة " ارتفاع أسعار البرمجيات التعليمية الجاهزة التي يمكن أن تستخدم في تدريس العلوم" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (4.093) وبدرجة كبيرة ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى ارتباط هذه الفقرة مع الفقرتين السابقتين من حيث صعوبة تصميم البرمجيات التعليمية التي تخدم المقررات الدراسية لمادة العلوم و قلة البرامج التعليمية الملائمة لتدريس العلوم.

كما حصلت فقرة " عدم توافر نماذج لتقويم البرمجيات الجاهزة في تعليم العلوم" على المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي مقداره (3.528) وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن عملية تقييم البرامج لا تنحصر في مراحل الإعداد والتنفيذ فحسب وإنما تستمر إلى ما بعد ذلك لتمتد إلى ما بعد الانتهاء من العمل ودخول البرامج لحيز التطبيق، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيرغ ومروزوسكي (Berge and Mrozowski, 1999)، وبيرغ ومولنبيرغ (Berge and Muilenburg, 2003).

وأن المتوسط الكلي لفقرات هذا المجال قد بلغ (3.193) وبدرجة متوسطة وقد جاء اقل من المتوسط الكلي للمقياس والبالغ (3.370) وهو يتكون من (8) فقرات تصف كلّ منها المعوقات المتعلقة باستخدام الحاسوب، وبذلك يكون المجال الأول والمتعلّق بمعوقات استخدام الحاسوب قد جاء بالمرتبة الرابعة على المجالات الستة للدراسة ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى قدرة معلمي العلوم على الاستخدام التربوي للحاسوب نتيجة للدورات التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم، وكذلك نتيجة للمساقات التي درسها المعلمون في الجامعات والتي تجمع ما بين الجانب النظري والعملي للحاسوب.

المجال الثاني: الإنترنت

يتبيّن من الجدول رقم(5) ان هذا المجال من (9) فقرات تصف كلّ منها المعوقات المتعلقة باستخدام الإنترنت. وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.761) وهي درجة كبيرة حسب مقياس التصحيح، وقد جاء متوسط هذا المجال بدرجة أعلى من المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة والبالغ (3.370).

الجدول رقم (5): يبيّن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في مجال الإنترنت مرتّبة تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	بطء شبكة الإنترنت وانقطاع الاتصال.	4.639	0.502
2	7	قلة المواقع العربية الخاصة بتعليم العلوم.	4.620	0.488
3	4	عدم الاهتمام بالإنترنت خوفاً من الدخول إلى الأماكن غير المرغوبة.	4.315	0.574
4	8	صعوبة العثور على الكتب والمراجع والدراسات والتي تهتم بتعليم العلوم.	4.232	0.705
5	9	استهلاك الوقت عند البحث في المواضيع المتخصصة في تعليم العلوم.	3.991	0.815
6	3	مشكلة حقوق الطبع وصعوبة الاستفادة من المصادر التعليمية الموجودة في شبكة الإنترنت.	3.963	0.947
7	5	كثرة أدوات / محركات البحث عند استخدام شبكة الإنترنت.	3.407	0.494
8	6	عدم الثقة بالمعلومات المتضمنة في شبكة الإنترنت.	3.380	0.488
9	2	صعوبة عرض وسائط متعددة من خلال الإنترنت لحاجة هذه الوسائط لسعة عالية من الشبكة.	1.306	0.463
الكلي			3.761	0.191

وبذلك يكون المجال الثاني والمتعلّق بمعوقات استخدام الإنترنت قد جاء بالمرتبة الثانية على المجالات الستة للدراسة، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن الاتجاه العام الذي يميل نحو عدم الرضا النسبي من قبل أفراد عينة الدراسة نحو الإنترنت إذ ربما يوجد ارتباط بين توفير الإنترنت في المدارس وذلك الاستخدام، أو قد يكون سببه التمسك بالأساليب التعليمية القديمة السائدة، أو عدم الاهتمام نحو التغيرات الجديدة، وقد يكون سبب ذلك أن إعداد المعلم إثناء دراسته الجامعية لم يتم التركيز فيها على التطبيقات التربوية للانترنت. وحصلت فقرة " بطء شبكة الإنترنت وانقطاع الاتصال" على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.639) وبدرجة كبيرة جداً ويعزو السبب في ذلك إلى أنه قد يكون بسبب ضعف البنية التحتية، أو وقد يكون بسبب قلة الدعم الفني، مما قد يسبب للمعلم السأم والملل عند استخدامه لشبكة الانترنت وفقدانه التحفيز على

الاستخدام المستمر لها، وهذا يعني ضرورة تحسين كفاءة الشبكة بشكل يثير الدافعية ويحفز المعلم على استخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماركوفتس (Marcovitz , 1998)، والغازو (Alghazo , 2006)، وبيرغ ومروزوسكي (Berge and Mrozowski,1999)، وبيرغ ومولنبيرغ (Berge and Muilenburg, 2003). كما حصلت فقرة " قلة المواقع العربية الخاصة بتعليم العلوم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.620) وبدرجة كبيرة جداً وهذا يشير إلى وجود العديد من المواقع التربوية باللغة العربية إلا أنها تعتبر محدودة جداً مقارنة بالمواقع التربوية الموجودة باللغة الإنجليزية، وكما ان المواقع العربية غالباً ما تقود إلى مواقع باللغة الإنجليزية.

المجال الثالث: كتاب العلوم

الجدول رقم (6) يبيّن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في مجال كتاب العلوم مرتّبة تنازلياً.

الرتبة	الفقرة	الفقرة	م. الحسابي	إ. المعياري
1	6	عدم توافر المقررات الدراسية لمادة العلوم في شبكة الإنترنت.	4.630	0.485
2	5	عدم توافر أدلة خاصة في كتب العلوم بكيفية استثمار الحاسوب والإنترنت.	4.046	0.778
3	3	افتقار كتب العلوم إلى تحديد المواقع المناسبة في شبكة الإنترنت.	3.370	0.650
4	7	صعوبة استخدام الحاسوب والإنترنت في بعض مواضيع العلوم التي تحتاج إلى مهارات ومشاهدات واقعية.	3.315	0.523
5	4	عدم تلبية كتب العلوم للتطوّرات في مجال تعليم العلوم.	1.565	0.498
6	2	قلة إتاحة الأنشطة الموجودة في كتب العلوم الفرصة للطلبة للاستقصاء والتجريب باستخدام الحاسوب والإنترنت.	1.361	0.483
7	1	قلة الربط بين المادة العلمية في كتب العلوم والمعلومات المقدمة من خلال الحاسوب والإنترنت.	1.352	0.480
8	8	غلبة الطابع النظري على الجانب العملي في كتب العلوم، مما يشكل صعوبة في عملية انتاج البرمجيات الخاصة بها.	1.306	0.463
الكلي			2.618	0.207

يتبيّن من الجدول رقم(6) ان هذا المجال يتكون من (8) فقرات تصف كلّ منها المعوقات المتعلقة بكتاب العلوم، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (2.618) وهي درجة متوسطة حسب مقياس التصحيح، وقد جاء

متوسط هذا المجال بدرجة أقل من المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة والبالغ (3.370) وبذلك يكون المجال الثالث والمتعلّق باستخدام كتاب العلوم قد جاء بالمرتبة السادسة على المجالات الستة للدراسة مما يشير على قدر من القبول عند أفراد عينة الدراسة نحو كتاب العلوم، وقد يعود هذا الاتجاه العام الذي يميل نحو الرضا النسبي من قبل أفراد العينة نحو كتاب العلوم إلى أن هذا الكتاب اعدّ بشكل جيد.

وحصلت فقرة " عدم توافر المقررات الدراسية لمادة العلوم في شبكة الإنترنت " على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.630) وبدرجة كبيرة جداً ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى إن حوسبة المناهج التعليمية على شبكة الإنترنت بحاجة إلى كوادر وإمكانيات مادية وبشرية، بحيث يكون تصميمه وتطويره بطريقة فعّالة. كما حصلت فقرة " عدم توافر أدلة خاصة في كتب العلوم بكيفية استثمار الحاسوب والإنترنت " على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.046) وبدرجة كبيرة مما يشير إلى ضرورة أعادة النظر بدليل المعلم وتضمينه ما يتعلق بالحاسوب والإنترنت. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مكي (1991).

المجال الرابع: المعلم

يتبيّن من الجدول رقم(7) ان هذا المجال يتكون من (10) فقرات تصف كلّ منها المعوقات المتعلقة بالمعلم، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.721) وهي درجة كبيرة حسب قياس التصحيح، وقد جاء متوسط هذا المجال بدرجة أعلى من المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة والبالغ (3.370) وبذلك يكون المجال الرابع والمتعلّق بالمعلم قد جاء بالمرتبة الثالثة على المجالات الستة للدراسة. وهذا يشير إلى أن المعلم يعزو المعوقات التي يواجهها إلى أسباب إدارية أولاً ومعوقات متعلقة بالانترنت ثانياً.

وحصلت فقرة " ثقل العبء الدراسي " على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.685) وبدرجة كبيرة جداً ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن جداول المعلمين الدراسية لا تسمح باستخدام الحاسوب والانترنت المتوافرة، وذلك لانشغالهم بالتدريس، أو وقد يكون بسبب اعتقاد أفراد عينة الدراسة أن استخدام الحاسوب والانترنت سوف يزيد من الأعباء التدريسية لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (2007). كما حصلت فقرة " عدم قدرة معلم العلوم على انتاج برامج علمية محوسبة " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.648) وبدرجة كبيرة جداً ويعزو الباحث السبب في ذلك لقلة تدريب المعلمين على مهارات البرمجة. وحصلت فقرة " شكوك بعض معلمي العلوم في مصداقية المعلومات التي يمكن الحصول عليها لعدم وجود ضوابط علمية في شبكة الإنترنت " على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره (4.204) وبدرجة كبيرة وهذا يشير إلى أن الاشتراك في شبكة الإنترنت ليس مقصوراً على فئة معيّنة تتحرى الصدق

والموضوعية، وبالتالي لابد من تحري الدقة عند اخذ المعلومات من خلال شبكة الإنترنت.

الجدول رقم (7) يبيّن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في مجال المعلم مرتّبة تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	ثقل العبء الدراسي.	4.685	0.467
2	7	عدم قدرة معلم العلوم على انتاج برامج علمية محوسبة.	4.648	0.480
3	9	شكوك بعض معلمي العلوم في مصداقية المعلومات التي يمكن الحصول عليها لعدم وجود ضوابط علمية في شبكة الإنترنت.	4.204	0.560
4	3	عدم قدرة معلم العلوم على توظيف مختبر الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم بسرعة وإتقان.	4.093	0.704
5	8	عدم معرفة بعض معلمي العلوم لأهم برامج الحاسوب والمواقع التي يمكن الاستفادة منها في تدريس العلوم.	3.630	0.769
6	6	عدم قدرة معلم العلوم على الاختيار المناسب للبرمجيات الحاسوبية ومواقع الإنترنت ذات العلاقة بتدريس العلوم.	3.426	0.497
7	5	اعتقاد بعض معلمي العلوم أن توفر المراجع والمصادر المطبوعة يشكل بديلاً لاستخدام الحاسوب والإنترنت.	3.269	0.718
8	10	ضعف الإلمام باللغة الإنجليزية.	2.796	0.904
9	1	عدم قناعة بعض معلمي العلوم بأهمية وجدوى استخدام الحاسوب والإنترنت.	1.417	0.495
10	2	قلة إتقان معلم العلوم لمهارات الحاسوب والإنترنت.	1.324	0.470
الكلي			3.721	0.228

فقرة " عدم قدرة معلم العلوم على توظيف مختبر الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم بسرعة وإتقان " على المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي مقداره (4.093) وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث السبب في ذلك

للمعوقات الإدارية التي تحول دون استخدام المعلم للتسهيلات التي تقدمها لهم استخدام الحاسوب والإنترنت، بالإضافة لندرة الدورات التدريبية التي تعنى بهذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوارنة والهرش وخزاعلة (2007). فقرة " عدم معرفة بعض معلمي العلوم لأهم برامج الحاسوب والمواقع التي يمكن الاستفادة منها في تدريس العلوم " على المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي مقداره (3.630) وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث السبب في ذلك للمعوقات الإدارية، وكذلك لعدم توافر أدلة خاصة للمواقع التي يمكن الاستفادة منها في تدريس العلوم.

المجال الخامس: المتعلم

الجدول رقم (8) يبيّن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في مجال المتعلم مرتّبة تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	تشكل اللغة الإنجليزية عقبة لدى المتعلمين عند استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	3.907	0.730
2	3	شعور المتعلم بالوحدة والعزلة عند استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	3.620	0.488
3	4	لا تتوفر لدى المتعلم الخبرة اللازمة لاستخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	3.130	0.737
4	7	لا تتوفر لدى المتعلم الرغبة الشخصية في استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	3.102	0.842
5	5	شعور المتعلم بقلة الفائدة المرجوة من استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	3.093	0.838
6	2	وجود مخاوف لدى المتعلمين عند استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	1.472	0.502
7	1	شعور المتعلم بالملل عند استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	1.361	0.483
الكلي			2.812	0.327

يتبيّن من الجدول رقم(8) ان هذا المجال يتكون من (7) فقرات تصف كلّ منها المعوقات المتعلقة بالمتعلم، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (2.812) وهي درجة متوسطة حسب مقياس التصحيح، وقد جاء متوسط هذا المجال بدرجة أقل من المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة والبالغ (3.370) وبذلك يكون

المجال الخامس والمتعلّق بالمتعلم قد جاء بالمرتبة الخامسة على المجالات الستة للدراسة وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة لا تعتبر أن المتعلمين يشكلون عائقاً لاستثمار التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم. وحصلت فقرة " تشكل اللغة الإنجليزية عقبة لدى المتعلمين عند استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت " على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (3.907) وبدرجة كبيرة.

ويعزو الباحث السبب في ذلك لقلة المواقع التربوية باللغة العربية مقارنة بالمواقع التربوية المتخصصة الموجودة باللغة الإنجليزية، بالإضافة أن المواقع العربية غالباً ما تكون التعليمات فيها باللغة الإنجليزية وكذلك تقود هذه المواقع إلى مواقع أخرى ولكنها في الأغلب تكون في اللغة الإنجليزية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السلطان والفنتوخ (1999)، الدجاني وهبة (2001). فقرة " شعور المتعلم بالوحدة والعزلة عند استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت " على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (3.620) وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن استخدام الحاسوب والإنترنت قد يقلل من التفاعلات الاجتماعية لدى المتعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيرغ ومولنبيرغ (Berge and Muilenburg, 2003).

المجال السادس: المعوقات الإدارية

يتبيّن من الجدول رقم(9) ان هذا المجال يتكون من (12) فقرات تصف كلّ منها المعوقات الإدارية، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.118) وهي درجة كبيرة حسب مقياس التصحيح، وقد جاء متوسط هذا المجال بدرجة أعلى من المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة والبالغ (3.370) وبذلك يكون المجال السادس والمتعلّق بمعوقات الإدارية قد جاء بالمرتبة الأولى على المجالات الستة للدراسة ويشير هذا أن المعلم يعزو معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت إلى أسباب إدارية أولا من حيث عدم توفير التسهيلات اللازمة له لتفعيل الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم. وتتفق هذه النتيجة من حيث وجود معوقات إدارية مع دراسة كلّ من الدجاني وهبة (2001)، وبيرغ ومروزوسكي (Berge and Mrozowski,1999)، وبيرغ ومولنبيرغ (Berge and Muilenburg, 2003).

وحصلت فقرة " عدم توفير أجهزة كافية لمختبر الحاسوب والإنترنت " على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.732) وبدرجة كبيرة جداً ويشير هذا إلى نقص عدد أجهزة الحاسوب الموجودة في المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات السابقة باستثناء دراسة كلّ من نداف (2002)، ودراسة مكي (1991).

الجدول رقم (9) يبيّن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم في مجال المعوقات الإدارية مرتّبة تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	عدم توفير أجهزة كافية لمختبر الحاسوب والإنترنت.	4.732	0.445
2	4	عدم ربط أجهزة الحاسوب بالإنترنت.	4.676	0.470
3	8	كثرة أعداد الطلبة لا يتيح الفرصة لاستخدام مختبر الحاسوب والإنترنت لهم بشكل كافٍ.	4.583	0.495
4	10	قلة تدريب المعلمين على استخدام برامج الحاسوب التعليمية والتي تهتم بتعليم العلوم.	4.444	0.499
5	11	ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسية وإدارات التدريب فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في تعليم العلوم.	4.389	0.490
6	6	عدم توفير برامج الحاسوب التعليمية.	4.380	0.488
7	2	عدم توفير فني حاسوب.	4.232	0.705
8	7	نقص في توفير المعلومات عن مواقع تهتم بتعليم العلوم.	4.056	0.795
9	3	نقص الاهتمام بصيانة الأجهزة.	4.028	0.826
10	9	قلة الحوافز التي تشجع على استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	3.870	0.671
11	12	عدم توفر مبرمجين على درجة عالية من الكفاءة والخبرة لتحويل مواضيع كتب العلوم إلى برامج.	3.583	0.514
12	5	عدم قناعة بعض الإداريين بأهمية استخدام مختبر الحاسوب والإنترنت.	2.454	0.921
الكلي			4.118	0.213

كما حصلت فقرة " عدم ربط أجهزة الحاسوب بالإنترنت " على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.676) وبدرجة كبيرة جداً ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى انه قد يكون بسبب ضعف البنية التحتية أو بسبب التكلفة المادية المرافقة عند ربط أجهزة الحواسيب بالإنترنت. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدجاني وهبة (2001)، بيرغ ومروزوسكي (Berge and Mrozowski, 1999). فقرة " كثرة أعداد الطلبة لا يتيح الفرصة لاستخدام مختبر الحاسوب والإنترنت لهم بشكل كافٍ " على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره (4.583) وبدرجة كبيرة جدا ويشير هذا إلى كثافة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة وكذلك عدم كفاية عدد الأجهزة وملائمتها لإعداد الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيرغ ومروزوسكي (Berge and Mrozowski,1999).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق، تعود لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات والانحراف وكما يظهر في الجدول رقم (10).

يشير جدول رقم (10) إلى النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال حيث يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين الذكور لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم للأداة ككل بمجالاتها الستة جاءت أعلى من المتوسطات الحسابية للمعلمات بفارق بسيط لصالح الذكور حيث بلغت هذه المتوسطات (3.390) و(3.348) على التوالي، وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار(ت) وبالرجوع إلى جدول رقم (10) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للجنس في الأداة ككل بمجالاتها الستة.

وكذلك يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للجنس في كلّ مجال من مجالات الدراسة الستة.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الجنس على المجالات والأداة ككل

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
الحاسوب	ذكر	58	3.325	0.212	7.120	0.481
	أنثى	50	3.040	0.203		
الإنترنت	ذكر	58	3.740	0.198	1.286-	0.937
	أنثى	50	3.787	0.1808		
كتاب العلوم	ذكر	58	2.627	0.230	0.490	0.083
	أنثى	50	2.608	0.179		
المعلم	ذكر	58	3.703	0.250	0.891-	0.098
	أنثى	50	3.742	0.199		
المتعلم	ذكر	58	2.815	0.328	0.106	0.916
	أنثى	50	2.809	0.330		
المعوقات الإدارية	ذكر	58	4.131	0.209	0.625	0.425
	أنثى	50	4.105	0.219		
الكلي	ذكر	58	3.390	0.107	2.018	0.953
	أنثى	50	3.348	0.108		

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

ويمكن ان يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى لمتغير الجنس في الأداة ككل بمجالاتها الستة وفي كلّ مجال من مجالات الدراسة الستة إلى:

- تطابق وجهات نظر معلمي العلوم ذكوراً وإناثا في تحديد المعوقات التي تعترضهما في حالة استخدامهم الحاسوب والانترنت، لذا جاءت استجابتهم متقاربة.

- وقد يعود السبب لتشابه الظروف التي يعيشونها، وللتشريعات التي تطبق بغض النظر عن جنسهم.

- وقد يعود سبب ذلك إلى أن المعلمين تعرضوا للدورات التدريبية نفسها في الخدمة، لذا أجابوا الإجابات نفسها بغض النظر عن جنسهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نداف (2002).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق، تعود لمتغير التخصص (تربوي، علمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت تعزى للتخصص عند مستوى دلالة (α=0.05) وكما يظهر في الجدول رقم (11).

يشير جدول رقم (11) إلى النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال حيث يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي العلوم ممن يحملون تخصص معلم مجال (تربوي) لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم للأداة ككل بمجالاتها الستة جاءت اقل من المتوسطات الحسابية لمعلمي العلوم ممن يحملون تخصص أكاديمي (فيزياء، كيمياء، احياء، جيولوجيا) بفارق بسيط لصالح معلمي العلوم ممن يحملون التخصص الأكاديمي حيث بلغت هذه المتوسطات (3.353) و (3.382) على التوالي، وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار(ت) وبالرجوع إلى جدول رقم (11) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للتخصص في الأداة ككل بمجالاتها الستة، وكذلك يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للتخصص في كلّ مجال من مجالات الدراسة الستة.

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر التخصص على المجالات والأداة ككل

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
الحاسوب	تربوي	42	3.211	0.229	0.593-	0.458
	أكاديمي	66	3.182	0.266		
الإنترنت	تربوي	42	3.735	0.163	1.125	0.208
	أكاديمي	66	3.778	0.206		
كتاب العلوم	تربوي	42	2.560	0.184	2.394	0.364
	أكاديمي	66	2.655	0.214		
المعلم	تربوي	42	3.685	0.243	1.316	0.892
	أكاديمي	66	3.744	0.216		
المتعلم	تربوي	42	2.779	0.301	0.842	0.189
	أكاديمي	66	2.833	0.343		
المعوقات الإدارية	تربوي	42	4.147	0.236	1.091-	0.352
	أكاديمي	66	4.101	0.197		
الكلي	تربوي	42	3.353	0.107	1.369	0.490
	أكاديمي	66	3.382	0.110		

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

ويمكن ان يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للتخصص في الأداة ككل

بمجالاتها الستة وفي كلّ مجال من مجالات الدراسة الستة إلى:

- تعرض معلمي العلوم إلى دورات تدريبية بنفس الوقت والظروف من حيث الاستخدام التربوي للحاسوب والإنترنت.

- إضافة إلى ما سبق أن مجال استخدام الحاسوب والإنترنت ما زال حديث الاستخدام، وتعرض كلّ من معلم المجال والأكاديمي إلى دورتي (ICDL) و(Intel) بنفس المستوى والوقت والمكان والظروف والمدرس.

- هذا بالإضافة إلى أخذ معلم مجال العلوم ومعلم التخصص الأكاديمي في الجامعة لمساقات عملية في مختبرات الحاسوب مرادفة للمادة النظرية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة المفرق، تعود لمتغير الخبرة في التدريس (5 سنوات فأقل، أكثر من 5 سنوات) ؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في معوقات استخدام الحاسوب والإنترنت تعزى للخبرة عند مستوى دلالة (α=0.05) وكما يظهر في الجدول رقم (12).

يشير جدول رقم (12) إلى النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال حيث يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين ذوي الخبرة التدريسية (5 سنوات فأقل) لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم للأداة ككل بمجالاتها الستة جاءت أعلى من المتوسطات الحسابية للمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 5 سنوات) حيث بلغت هذه المتوسطات (3.375) و(3.366) على التوالي.

وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار(ت) وبالرجوع إلى جدول رقم (12) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للخبرة في الأداة ككل بمجالاتها الستة.

وكذلك يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للخبرة في كلّ مجال من مجالات الدراسة الستة.

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الخبرة على المجالات والأداة ككل

المجال	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
الحاسوب	5 سنوات فأقل	60	3.208	0.261	0.694	0.257
	أكثر من 5 سنوات	48	3.175	0.240		
الإنترنت	5 سنوات فأقل	60	3.739	0.171	1.371-	0.264
	أكثر من 5 سنوات	48	3.789	0.212		
كتاب العلوم	5 سنوات فأقل	60	2.642	0.199	1.330	0.490
	أكثر من 5 سنوات	48	2.589	0.216		
المعلم	5 سنوات فأقل	60	3.750	0.227	1.479	0.581
	أكثر من 5 سنوات	48	3.685	0.226		
المتعلم	5 سنوات فأقل	60	2.788	0.327	0.854-	0.994
	أكثر من 5 سنوات	48	2.842	0.329		
المعوقات الإدارية	5 سنوات فأقل	60	4.121	0.226	0.109	0.099
	أكثر من 5 سنوات	48	4.116	0.198		
الكلي	5 سنوات فأقل	60	3.375	0.113	0.406	0.351
	أكثر من 5 سنوات	48	3.366	0.105		

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) عند إجابة أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس العلوم تعزى للخبرة في الأداة ككل أو لكل مجال لوحده، وهذا يوكد على أن معلمي العلوم بغض النظر عن خبراتهم يواجهون المعوقات نفسها أثناء استخدامهم للحاسوب والإنترنت، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى:

- أن أفراد الدراسة يجتازون نفس الخبرات.

- أو أن النمو المهني للمعلم في مجالات الدراسة لم يكن مؤثراً إلى المستوى الذي يؤثر في درجة تقديرهم لمعوقات استخدام الحاسوب والإنترنت بفروق ذات دلالة إحصائية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم هؤلاء المعلمين يعيشون في بيئة تربوية واحدة والإمكانات المتوافرة نفسها والدورات التي يتعرضون لها واحدة والتسهيلات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم واحدة لجميع المدارس لذلك فان المعلمين جاءت استجاباتهم متماثلة بغض النظر عن خبراتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماثيوس ودافيز وهميلتون (Mathews, Davis,Hamilton,1999)، في حين أنها لم تتفق مع دراسة نداف (2002).

التوصيات

- من الضروري ان يولي المسئولون عن التعليم العام اهتماما كبيرا بإزالة اسباب المعوقات الادارية عند استخدام الحاسوب والانترنت في المدارس الاساسية.
- التدريب المستمر للكادر التدريسي ليصبحوا اكثر كفاءة واقتدار عند التعامل مع التقنيات المختلفة في الحاسوب والانترنت.
- العمل قدر المستطاع على تعريب المواقع التعليمية التربوية والتي تتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة بحيث تتناول جوانب أخرى لم تتناولها الدراسة.

قائمة المراجع

1. أبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم، عمار، حلمي أبو الفتوح (2001). توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين واقعه – صعوباته. بحث منشور في أعمال المؤتمر السادس عشر للحاسب والتعليم بالمملكة العربية السعودية فبراير 2001م. متوفر على شبكة الإنترنت على الموقع: http: //www.khayma.com/dr yousry/Educational%20Arabic%20Res%20Studies1.htm
2. إسماعيل، الغريب زاهر (2001). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة: عالم الكتاب.
3. بني خلف، محمود (2011). جوانب قصور تعلّم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها ويقدرها معلمو العلوم في إحدى المناطق التعليمية في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(4)، 357-369.

4. جرادات، فواز (2003). أضواء على المناهج، نشرة إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، العدد السادس.
5. الحصرى، أحمد كامل (2002). أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين فى بعض برامجه المتاحة على الإنترنت، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، مج 12، ك 1، ص ص ٣- 46.
6. الحيلة، محمد محمود (2002). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. خطايبة، عبد الله محمد (2005). تعليم العلوم للجميع، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
8. الخطيب، قاسم (2005). حوسبة المناهج. المجلد 43، العدد (3 – 4)، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الاردنية.
9. الخطيب، لطفي محمد (1991). معوقات وصعوبات تواجه استخدام الكمبيوتر التعليمي من قبل معلمي المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية بأسون، مصر، العدد 5، 282 – 295.
10. الخطيب،لطفي محمد (2007). استخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الابتدائية بسلطنة عُمان (الواقع والتطلعات). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 19(2)، 13 – 54.
11. الدجاني، دعاء جبر، وهبة، نادر عطا الله (2001). الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت، كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر جامعة النجاح بعنوان: العملية التعليمية في عصر الإنترنت (9 – 10/ 5/ 2001 م). متوفر على شبكة الإنترنت تحت عنوان:
http: //www.najah.edu/arabic/conferences/IT/3.htm
12. زيتون، عايش محمود (1994). أساليب تدريس العلوم، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
13. السلطان، عبد العزيز بن عبد الله، والفنتوخ، عبد القادر بن عبد الله (1999). الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، رسالة الخليج العربي، 21، 79-116.
14. السنبل، عبد العزيز (2004). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
15. شاهين، محمد عبدالفتاح (2005). دوافع ومعوقات استخدام شبكة الإنترنت من قبل العاملين في جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة القدس المفتوحة. العدد السادس، 89-128.

16. صالح، نرجس توفيق (1999). تقويم برامج الكمبيوتر بالتعليم الثانوي، مجلة الحاسوب والمعلومات، 8 (16)، 7 – 28.

17. عبدالحي، رمزي أحمد (2010). التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

18. عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.

19. عبدالقادر، محمد (2005). عزوف بعض المعلمين عن توظيف تكنولوجيا التعليم، رسالة المعلم، المجلد 43، العدد (3-4)، 56-57.

20. عواد، فادية (2011). التعلم الإلكتروني والألواح التفاعلية، مجلة التعلم الالكتروني والتجديدات التربوية، وزارة التربية والتعليم الاردنية: مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم، 3(1)، ص 43-44.

21. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2002). استخدام الحاسوب في التعليم، الأردن، عمان: دار الفكر.

22. قطيط، غسان يوسف (2011). حوسبة التدريس، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

23. القضاة، خالد يوسف (2003). مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم، ط1، الأردن، المفرق: دار المسار للنشر والتوزيع.

24. محمد، جبرين عطية، الشيخ، عاصم عبدالرحمن، عطيه، أنس جبرين (2006). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 7 العدد 4، 184 –206

25. مكي، احمد عبد الحسين (1991). تقويم تجربة إدخال الحاسب الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

26. ملكاوي، محمد (2000). مدى امتلاك معلمي التعليم المهني الصناعي في محافظة اربد لكفايات التقنيات التعليمية وممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

27. المناعي، عبد الله (1992). استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية، الدوحة، قطر: مطابع الدوحة.

28. نداف، شادي (2002). واقع استخدام الحاسوب التعليمي والإنترنت في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

29. الهابس، عبدالله عبدالعزيز بن محمد، والكندري، عبدالله عبدالرحمن (2000). الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت. مجلة التربية، الكويت، العدد 57 المجلد 15.

30. اليتيم، شريف (2002). استخدام الحاسوب في تدريس العلوم، رسالة المعلم، العدد الأول، المجلد 41.

31. Alghazo, Iman M (2006). Quality of Internet Use by Teachers in the United Arab Emirates. ERIC Document Reproduction Services: EJ765794.

32. Bennett, Frederick (1996). Why Computer are Ineffective? [On – Line]. Journal of Science Eduction and Technology. Available http: //www.access.gpo.gow

33. Berge, Z.L. & Mrozowski, S. (1999). Barriers to Online Teaching in Elementary, Secondary, And Teacher Education. Canadian Journal of Educational Communication, 27(2): 59-72.

34. Berge, Z.L. & Muilenburg, L.Y. (2003). Barriers to distance education: Perceptions of K-12 educators. Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. Albuquerque, New Mexico USA, March 24-29. Issue 1, pp. 256-259. [On – Line]. Available: http: //www.usoe.k12.ut.us/curr/ednet/training/materials/syllabus/Lesson13/BARRIERSDISTANCEEDUCATION2006.pdf

35. Bitter, G. and Camuse, R. (1988). Using Computers in the classroom. (2nd Ed). New Jersey: Prentice Hall.

36. Box, Katherine (1999). Human Interaction During Teacher Training Courses Delivered Via the Internet. Paper Presented at SITE99: Society for Informtion Technology and Teacher Education International Conference, San Antonio, TX. ERIC Document Reproducion Services: ED432224.

37. Charalambos, V., Michalinos, Z. and Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: critical issues. Educational Media International, 41(2), 135- 143.

38. Charp, S. (2000). Internet Usage in Education. Technological Horizon in Education (THE), 27 (10): 12-14.

39. Gibson, S. and Oberg, D. (2004). Visions and realities of internet use in schools: Canadian

Perspectives. British Journal of Educational Technology, 35(5), 569 – 585.

40. Miltiadou, Marios and McIsaac, Marina S. (2000). Problems and Practical Solutions of Web-Based Courses, Lessons Learned from Three Educational Institutions. ERIC Document Reproducion Services: ED444471.

41. Toprakci, Erdal (2006).Obstacles at Integration of Schools into Information and Communication Technologies by taking into consideration the Opinions of the Teachers and Principles of Primary and Secondary Schools in Turkey. [On – Line]. E-Journal of Instructional Science and Technology (e - JIST) Available

42. http: //www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm

43. Wang, Pien, Chan, Pui San (1995). Advantages, Disadvantages, Facilitators, and Inhibitors of Computer-Aided Instruction in Singapore's Secondary Schools , Computers and Education , V(25),No(3),pp151-162.

44. Young, Betty J. (2001). Computer Use Profiles of 1,300 Award-Winning Educators. Journal of Technology Studies. V27 No 2 p115-119.

45. Yutdhana, Sudsuang (2004). A needs Analysis of Thai High Teachers in using Internet Applications for Teaching English as A foreign Language. a thesis submitted in partial fulfillment of requirements for the degree of Master of arts in literacy education. Washington State University. [On – Line]. Available: https: //research.wsulibs.wsu.edu: 8443/ dspace/bitstream/2376/177/1/S_Yutdhana_050704.pdf

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي- السلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن للإنترنت

لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم

ربيع شفيق لطفي عطير – طولكرم / فلسطين
rabee_ateer@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2017/01/08 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن للإنترنت لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم، وتكونت عيّنة الدراسة من (30) طالباً، منهم (15) في المجموعة التجريبية، و(15) في المجموعة الضابطة، ممن كانت درجاتهم مرتفعة وفوق درجة القطع على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت. لقد طبق البرنامج على مجموعة تجريبية في اثنتي عشرة جلسة، مدة كلّ منها (45-60) دقيقة وبواقع جلستين أسبوعياً. وطبق مقياس الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي، وكذلك بعد مرور فترة متابعة مدتها شهرين من انتهاء البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق بعد المتابعة، ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الدراسة: اعتماد إستراتيجية معرفية- سلوكية ومناسبة مع الاستخدام غير الآمن للإنترنت، والتعرف على دورها من خلال مقارنتها بأساليب إرشادية أخرى.

كلمات مفتاحيه: الإرشاد المعرفي، الإرشاد السلوكي، الإنترنت، برنامج إرشادي، استخدام غير آمن.

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of cognitive-behavioral therapy program in reducing unsafe Internet use among a sample of secondary Ertah school students in Tulkarm. The study sample consisted of 30 students, of whom 15 in the empirical group and 15 in the control group, whose grades were above the cut-off score on the unsafe Internet use scale. The program was implemented on the empirical group in twelve sessions, two sessions a week, each session lasted 45-60 minutes.

The study measurement was applied on the empirical group and control group before and after the therapy program, and also after a two-month follow-up period. The study found out that there were statistically significant differences in terms of the unsafe Internet use, indicating the effectiveness of the therapy program, which was applied after the follow-up. The study recommended the need to adopt an appropriate cognitive-behavioral strategy to safeguard the Internet usage, and also the need to identify this strategy's effectiveness through its comparison with other educational methods.

Keywords: cognitive-behavioral therapy, counselling, Internet, Heuristic program, The use of unsafe.

مقدمة:

أصبح الانترنت من خلال محركات البحث المتعددة، ومواقعه المتنوعة، يعزو مجالات الحياة الاجتماعية كافة، وفتح عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين الأفراد، ووفر زخماً من المعلومات والمعارف لمستخدميه. ويزداد عدد مستخدمي الإنترنت عاماً بعد عام، فقد دخل إلى البيوت والمقاهي ومؤسّسات التعليم، وأماكن العمل، وأصبح ملاذاً للأفراد بمختلف انتماءاتهم وفئاتهم العمرية، يلجؤون إليه لقضاء أوقات فراغهم، أو الوصول إلى المعلومات والبيانات والأخبار، أو التواصل بكافة أشكاله وأهدافه ومحتوياته، أو للتبادل الثقافي والتجاري والعلمي، أو لمجرد الدردشة وكسر الحواجز خاصة بين الشباب والفتيات لسهولة التعارف والمحادثة عبر الصوت والصورة.

الأنترنت:

أخذت شبكة الانترنت من كلمتين وهي interconnection وتعني ربط شيئين ببعضهما، وكلمة Network وتعني الشبكة، حيث تم استخدام الجزء الأول من الكلمة الأولى Inter والجزء الأول من الكلمة Net فكونت كلمة Internet باعتبار أن الانترنت هي مجموعة من الحاسبات الآلية المرتبطة ببعضها البعض، بينما يرى آخرون أن كلمة الانترنت اختصار لمصطلح الشبكة الدولية للمعلومات International Network وذلك بحكم أن شبكة الإنترنت دولية ويتم تسويقها عالمياً (الفرم، 2001). والاستخدام المفرط للانترنت له مخرجات نافعة وعواقب سلبية، فهناك إجماع بين العديد من الباحثين على أن تكنولوجيا الاتصال الحديثة وفي مقدمتها شبكة الانترنت، قد فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر، لوفرة المعلومات والمعارف التي تقدمها لمستخدميها، ولكن على الجانب الآخر هناك مخاوف من الآثار السلبية الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي يحدثها الاستخدام المفرط للإنترنت، وقد أصبحت هذه الآثار ظاهرة للعيان لما لها من دور في حتمية الضرر (Thtcher, 2005, Huang, 2007).

وهكذا فالإنترنت سلاح ذو حدين، فهو وسيلة مفيدة، لكن لا يجب أن نغض أبصارنا عن أضراره، أو أن تعمينا فوائده عن المشكلات الناجمة عنه والخطيرة. وقد صدق من أطلق على شبكة الإنترنت بالشبكة العنكبوتية فهو وصف دقيق لتأثير الإنترنت على مستخدميه، حيث أن البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها، وبذلك يسيء استخدامه ويفرط فيه ويعتمد عليه اعتماداً شبه تام، ويشعر بالاشتياق الدائم له إذا حدث ما يمنع اتصاله بهذه الشبكة، ويحاول تصفية كلّ التزاماته قبل أن يمارس الإنترنت، ويصبح شغله الشاغل هو كيف يعود مرة أخرى للدخول على الانترنت، وبهذا يفقد استقلاليته ويصبح عبداً بل وأسيراً له، لأن الإنترنت أصبح يتحكم في كلّ أنشطته الحياتية، وهذا هو ما نطلق عليه إدمان الإنترنت (أرنوط، 2007).

يعتبر الاستخدام المفرط للانترنت أقرب ما يكون إلى الإدمان حتّى لو لم يتطابق مع إدمان المخدرات مثلاً، فكلاهما يعبر عن تجربه ذاتية، ويجمع بينهما تغيّر المزاج، والانسحاب الاجتماعي، والصراع، والشعور بالضيق والكدر والوحدة، والتي غالباً ما تظهر أعراضها عند توقف الفرد عن استخدام الإنترنت. وهنالك فرق بين من يستخدم الإنترنت بشكل طوعي وبإفراط دون مبرر أو حاجة موضوعية، ومن يستخدمه لأن طبيعة عمله تحتاج استخداماً مفرطاً للإنترنت، فالحالة الأولى هي إدمان الإنترنت، أما الحالة الثانية فلا تقع ضمن هذا التصنيف، حيث تعبر عن وضعية عمل باستخدام الانترنت (Duran, 2003).

ومما سبق يتضح أن هناك مخاطر ومساوئ للإنترنت لا تقل عن الفوائد المختلفة له، والتي تتطلب وجود وعي لمثل هذه المخاطر من خلال تدعيم الجوانب الايجابية ومعالجة وإظهار الجوانب السلبية للإنترنت. هناك الكثير من الايجابيات الخاصة بالانترنت تختص بالمعلومات والتطبيقات، حيث وفر الانترنت للمعلومات ميزات عديدة، كما سوّت في فرص الوصول إليها فلا توجد دولة أو منطقة في العالم لها الأفضلية في الحصول على المعلومات، كما أن هذه المعلومات متوفرة بشكل كبير، وبمختلف أنواعها وأشكالها، كما ألغت الشبكة الحدود الموضوعية للمعلومات بواسطة الروابط، مما نتج عنه تزايد وتداخل بدون حدود. (محمد، 2001) وبفضل السرعة الكبيرة في نقل المعلومات، وفر الإنترنت (المساواة المعلوماتية) فالمعلومة المتاحة على الشبكة تصل لكل أبناء البشر في الوقت نفسه، وبالتالي فقد ألغت الحدود الزمانية كذلك (سالم، 2004).

والتكنولوجيا المتاحة على شبكة الإنترنت من برمجيات وتطبيقات حديثة تساهم في تقديم خدمات، تؤدي إلى تسهيل الاستخدام والاستفادة الفعالة منها، كما تجعل عملية البحث والوصول والانتقال للمعلومات أمر في غاية السهولة، ولجميع المستعملين، فالباحثون والأكاديميون والطلبة، وعامة الناس يمكنهم استغلال الشبكة، ويمكنهم الوصول لحاجاتهم، بل وحتى ذوو الحاجات الخاصة الذين لا تتوفر لهم قدرات جسمية، والذين لا تتوفر لهم قدرات مادية ويصعب عليهم التنقل للبحث عن حاجاتهم (محمد، 2001). ومن مزايا استخدام الشبكة:

- تمكن الانترنت من فتح آفاق التعليم عن بعد، العلاج عن بعد، العمل عن بعد، وكل التعاملات الإدارية والتجارية لتدعم فكرة الحكومة الإلكترونية القائمة على العلاقات والمعاملات الافتراضية.

- الاتصال والتواصل السريعان مقارنة بوسائل الاتصال العادية، كما بالإمكان الوصول إلى المصادر والاستشارات.

- إمكانية الاشتراك بالمجلات الإلكترونية ليتمكن المستفيد من الحصول على معلومات آنية.

- الاشتراك بالمنتديات ومجموعات النقاش حسب اهتمام المستفيدين.(بوعناقة، 2002).

ويتضح مما سبق أن هناك الكثير من المزايا والإيجابيات للإنترنت والتي تحتاج إلى توعية وتوجيه الجمهور لها لتعم الفائدة على الجميع. ومن سلبيات الانترنت الفوضى المعلوماتية نتيجة لعدم تنظيم المعلومات، وموثوقية الوثائق الإلكترونية، والمشاكل والمعاكسات الأخلاقية، والعنف والإجرام وتعاطي المخدرات، والمشاكل المالية والاحتيال عبر الشبكة (زيتون، 2004).

الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive- Behavioral counseling

يعد الإرشاد السلوكي ريادياً في تعديل السلوك من خلال تطبيقات تمد أسسها من النظرية السلوكية القائمة على نموذج الإشراط الكلاسيكي، ونموذج الإشراط الإجرائي، ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وتقوم على مبادئ التعلم القائم على الملاحظة والنمذجة، والتوقعات المعرفية في تحديد السلوك، كما تركز على العزو السببي، والافكار، والنموذج المعرفي، والاتجاهات، وهذه بدورها تؤثر في تفكير الشخص وشعوره واتجاهاته، وبالتالي سلوكه (Substance Abuse & Mental Health Sevices Administration, 2013).

والإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب لتعديل سلوك الفرد من خلال التأثير على عمليات التفكير، حيث يؤدي إلى تغير الأفكار ومن ثم إلى تغيير السلوك، وفي الوقت نفسه ينتج عن تغيير السلوك تغيير في الأفكار. وهذا يوضح أن الإرشاد السلوكي عندما ركز على الدور السلبي في حدوث الانفعالات والسلوك، لم يهمل دور تغير السلوك في الانفعالات والتفكير (Green,2005). ويعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على أساليب متعددة، وهي مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تبصير الفرد بأسباب الاضطراب لديه، وتعليمه الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع هذا الاضطراب، بحيث يصبح جزءا من ذخيرته السلوكية على شكل أبنية معرفية، ويوظف لهذا الغرض العديد من الأساليب التي وضعتها النظرية المعرفية السلوكية (Bradburg, 2005). ومن هذه الأساليب: التحكم الذاتي self control، والتدريب على مهارات حل المشكلات problem solving skills، والتعبير اللفظي عن الذات self verbali zation، وفنية إعادة البناء المعرفي cognitive restructure وما تضمّنه من تنفيذ الأفكار، ودحض الأفكار، وإيقاف الأفكار السلبية.

إن معرفة وجهة النظر التي تشير إلى أن تحديد السلوك الشاذ، بما فيه الإفراط والاستخدام غير الآمن للانترنت، يعتمد إلى حد كبير على المعرفة الخاطئة، ودور الإرشاد هو تعديل الإدراكات السلبية أو المحبطة التي يبدو أنها تطيل بقاء أعراض الاضطرابات الانفعالية وتقويها، ومن الممكن تعليم الأفراد ملاحظة هذه الأفكار وتغييرها. وبهذا فإن الإرشاد يكون موجهاً بشكل رئيس نحو تغيير الأفكار الخاطئة والمشوهة غير التكيّفية، وما يتعلق بها من خلل سلوكي، وإن إعادة البناء المعرفي هو المصطلح العام الذي يطلق على عملية تغيير أنماط تفكير الفرد (عبد الهادي والعزة، 2001). ومما سبق يرى الباحث أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى تغيير مفاهيم الفرد السلبية وبناء مفاهيم جديدة يكون لها دور في تعديل السلوك.

الدرسات السابقة

توجد العديد من الدراسات التي تناولت مواضيع مختلفة عن الانترنت والبرامج المختلفة لمعالجة السلبيات الخاصة بالإنترنت ومنها:

- دراسة (شاهين، 2015) حيث هدفت إلى التحقّق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في خفض مستوى إدمان الإنترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (60) طالباً منهم (30) طالباً في المجموعة التجريبية و(30) في المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق.

- دراسة الرفاعي (2011) وهدفت إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي لتعديل سلوك استخدام الإنترنت لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة المدمنات للإنترنت، ومن خلال المنهج التجريبي بمجموعتين ضابطة وتجريبية ضمت كلّ منهما (10) طالبات، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وحدوث انخفاض في مستوى استخدام الإنترنت، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، كما أشارت النتائج إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي حافظت على انخفاض مستوى استخدام الإنترنت كنتيجة لاحتفاظهم بما عرفوه من معلومات، وما اكتسبوه من مهارات تطبيقية ساعدتهم في تحسين مهارات تطبيقية ساعدتهم في تحسين مهارات تعاملهم مع الإنترنت.

- دراسة العصيمي (2010) فقد هدفت إلى التعرف على إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى الدلالة (0.01) بين الدرجة الكلية لإدمان الإنترنت والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وأوصت الدراسة بضرورة تدعيم تحكم الدولة بالانترنت، وما تبثه من مواقع للشباب.

- دراسة بارك (Park, 2009) هدفت إلى تقصي العلاقة بين استخدام الانترنت والأعراض الاكتئابية لدى المراهقين في كوريا الجنوبية. وتكونت العينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدارس كوريا الجنوبية وعددهم (3449)، وباستخدام الانحدار اللوجستي متعدد التباين، توصلت الدراسة إلى أن الزيادة في استخدام الإنترنت ارتبطت إيجابياً بزيادة المخاطر من أعراض الاكتئاب.

- دراسة ليري (2009) هدفت إلى التعرف على أثر المشكلات الاجتماعية والنفسية المصاحبة لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت بمدينة الكويت، وذلك على عينة بلغت (250) فتى وفتاة، لا تتجاوز أعمارهم 25 سنة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الوقت المستخدم في الانترنت يتم استخدامه في برامج غير مجديه، مما يسهم في خلق أمراض اجتماعية ونفسية مختلفة.

- دراسة سيهان وسيهان (Ceyhan & Ceyhan, 2008) بحثت عما إذا كانت مستويات الشعور بالوحدة، والاكتئاب، والفعالية الذاتية في استخدام الكمبيوتر لدى طلاب الجامعة مؤشرات دالة لمستويات إدمان الإنترنت، حيث أجريت الدراسة على 559 طالباً من تركيا، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل الانحدار المتعدد. وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن الشعور بالوحدة والاكتئاب والفعالية الذاتية في استخدام الكمبيوتر تعد مؤشرات دالة لمستويات إدمان الإنترنت.

- دراسة كيم (Kim, 2008) بينت الدراسة التي أجريت على (276) طالب من جامعة بوسان (Busan University) فاعلية البرنامج الإرشادي الجماعي، المستمد من نظرية الاختيار والعلاج بالواقع كأسلوب علاجي لإدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة في كوريا.

- دراسة أوزكان وبزلو (Ozcan & Buzlu, 2007) فقد هدفت إلى تحديد السمات العامة لاستخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة في تركيا، واختبار العلاقة بين استخدام الإنترنت والظروف النفسية للطلاب. وقد شارك في الدراسة (730) طالباً جامعياً بلغ متوسط أعمارهم (20) وكانت أغلبية العينة من الإناث، وأوضحت نتائج الدراسة أنه كلما ارتفعت درجة مقياس المعرفة على الشبكة قل أداء الطلاب لأنشطة الإنترنت مثل البحث عن المعلومات العامة، والبحث عن المعلومات الأكاديمية، وزاد أداء أنشطة الإنترنت التفاعلية والترفيهية مثل الدردشة، ولعب الألعاب، والجنس والاستماع إلى الأغاني.

- دراسة سهيل وبارجر (Suhail & Bargees, 2006) فقد سعت هذه الدراسة إلى تفحص التأثيرات الإيجابية والسلبية للاستخدام المفرط للإنترنت على طلاب المرحلة الجامعية. وقد تم بناء مقياس لتحديد آثار الإنترنت Scale Internet Effect، يتكون من سبعة أبعاد تتمثل في المشكلات السلوكية، والمشكلات بين الشخصية، والمشكلات التربوية، والمشكلات النفسية المنطقية، والمشكلات الجسدية، وسوء استخدام الإنترنت، والآثار الإيجابية، وعلى عينة تتكون من (200) طالب جامعي يدرسوان في جامعة GC بباكستان، أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطات موجبة بين الوقت المنقضي على الإنترنت وبعض الأبعاد المتنوعة على مقياس آثار الإنترنت التي أشارت إلى أن الاستخدام المفرط للإنترنت يقود إلى مشكلات تربوية، وجسدية،

ونفسية منطقية.

- واختبرت دراسة أديبايو وآخرون (Adebayo et al, 2006) تأثير النوع واستخدام الإنترنت على التوجه للسلوك الجنسي لدى المراهقين الصغار النيجيريين، وباستخدام التصميم الارتجاعي، تم تجميع البيانات من 231 مشاركاً. وقد أظهرت النتائج التوجه للسلوك الجنسي لدى المراهقين الصغار النيجيريين. إضافة إلى ذلك فقد كشفت النتائج أيضاً عن تأثيرات تفاعلية، أي استخدام الإنترنت المتزايد، وقرر الذكور أن هناك مخاطرة أكبر للتوجه نحو السلوك الجنسي من أقرانهم الإناث.

- أما دراسة (العويضي، 2004) فقد هدفت إلى دراسة أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية، وقد بلغت عينة الدراسة (200) أسرة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة نجد أن تأثير استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية محدود وبسيط، وكذلك ارتفاع نسبة أفراد العينة الذين يرون أن الإنترنت ذا تأثير سلبي على المجتمع السعودي ديناً وأخلاقاً. أما أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة هي ضرورة التأكيد على دور الآباء والأمهات في رعاية ووقاية الأبناء من مخاطر الإنترنت من خلال التوجيه والمتابعة والرقابة والتنظيم.

- دراسة الفرم (2001) هدفت إلى دراسة الاستخدامات والإشباعات الإعلامية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية والترفيهية والتجارية التي توفرها هذه الوسيلة، كما تهدف إلى التعرف على السلوكيات الاتصالية لهذا الجمهور من حيث الزمن المخصص وعادات التصفح لهذه الوسيلة وتأثير ذلك على الوسائل الإعلامية الأخرى. وقد اعتمدت الدراسة على الأسلوب الكمي المسحي حيث تم استخدام أداة الاستبانة كوسيلة للدراسة وجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة (340) فرداً وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن الاشباعات التي تحققها الشبكة لدى الجمهور المستخدم في مدينة الرياض بالترتيب كالتالي: الاشباعات المعرفية ثم العاطفية يليها الاجتماعية فالترفيهية وأخيراً الاشباعات التجارية.

- دراسة (Borom, 2000) هدفت إلى الكشف عن تأثير الإنترنت على الحياة اليومية، وتكونت عينة الدراسة من (4113) فرد، وقد كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: كلما قضى الفرد أكثر من 10 ساعات كان هناك تأثير سلبي على الحياة اليومية للفرد.

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة يتضح توصل معظمها إلى أن هناك سلبيات للإنترنت ناتجة عن الاستخدام المستمر لدرجة الإدمان، إلا أن هناك ندرة في هذا الموضوع في البيئة الفلسطينية، وقد استفاد

الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة مثل دراسة (شاهين، 2003)، وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها تدعم الدراسات السابقة في القيام ببرنامج للتقليل من مضار الانترنت.

مشكلة البحث:

انتشرت شبكة الانترنت بين أفراد المجتمع الفلسطيني بشكل واسع وكبير، وخصوصاً بين جموع الطلبة حيث ظهرت برامج مختلفة للتواصل بين الأفراد، يحكمها في الغالب العلاقات البشرية المختلفة وطرق التعامل مع بعضهم البعض من خلالها، وعلى طبيعة تستمد هذه العلاقات البشرية، تحدد سيئها وجيدها، فلو فرضنا أن جميع مستخدمي شبكة الانترنت مثاليين في تعاملهم داخل الشبكة سواء كان ذلك التعامل تجارياً أو شخصياً لأصبحت شبكة الإنترنت من أفضل الأماكن لتنمية العلاقات وكسب الصداقات وعقد الصفقات، ولكن ما من نظام إلا وكانت به بعض الثغرات والسلبيات والتي يدعمها الاستغلال السيئ من بعض مستخدمي ذلك النظام، وهذا ما يعطي شبكة الانترنت السمعة السيئة التي يخشى كثير من الناس تورط أبنائهم، أو حتّى تورطهم هم شخصياً فيها. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن للانترنت لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم؟

فرضيات البحث: تتمثل فرضيات البحث على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية-السلوكية في تعديل سلوك الاستخدام غير الآمن للانترنت لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية.

أهمية البحث: مما لا شك فيه أن الطلبة في هذه المرحلة يعتبرون العماد الذي يقوم عليه البنيان الاجتماعي،

وقد تأثر هذا البنيان الاجتماعي بالتقدم التقني في مختلف المجالات، حيث أن هناك تفاعل مستمر بين هذه التقنيات الحديثة وبين المجتمع الذي توجد فيه بكل فئاته. ومن هنا جاءت أهمية البحث الذي يعد محاولة لمساعدة الطلبة على الاستفادة من شبكة الإنترنت، وحسن استخدامها بشكل يضمن سلامة العلاقات بين أفرادها. ومن الناحية النظرية، فإن الدراسة تلقي الضوء على الإرشاد المعرفي السلوكي وفنياته، باعتباره أحد الطرائق الإرشادية للإرشاد النفسي الحديث نسبياً. أما من الناحية التطبيقية فإن اختبار فاعلية هذا البرنامج ودوره في خفض الاستخدام غير الآمن للانترنت سيساعد المرشدين والمختصين العاملين في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي في وزارة التربية والتعليم.

مصطلحات البحث:

اشتمل البحث على المصطلحات الآتية:

الإنترنت: هي شبكة عالمية ضخمه تربط ملايين الحاسبات الموجودة في مناطق مختلفة من العالم، وهي تتألف من آلاف شبكات المعلومات التي تربط الجامعات، ومراكز الأبحاث العلمية، والمؤسّسات الحكومية والشركات التجارية الضخمة في مختلف دول العالم (نجيب، 1999: 8).

البرنامج الإرشادي – السلوكي: Cognitive- Behavioral Counseling Program

يعرف ملكيه 1990 الإرشاد المعرفي- السلوكي بأنه "منهج إرشادي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى المسترشد" (ملكيه،1990: 17).

ويحدد إجرائياً في البحث الحالي بالأنشطة وفنيات الإرشاد المعرفي- السلوكي، والإجراءات المتضمنة فيها وفق ضوابط إستراتيجية معيّنة تهدف إلى تعديل سلوك مستخدمي الانترنت.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: من اجل فحص أثر المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (الدرجة على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت)، وتحديد مدى التغير في مستوى الاستخدام غير الآمن للانترنت، استخدم المنهج التجريبي من خلال تصميم المجموعة الضابطة- اختبار قبلي وبعدي مع مزاوجة (Pretest- Post Test Control Group With Matching)، كأحد التصميمات التجريبية، ومن خلال المقارنة بين القياسات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

محددات البحث: اقتصار عينة البحث الأولية على (90) طالب من طلبة المدارس الحكومية الثانوية في طولكرم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي. اقتصر تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعات من الطلبة وعددهم (30) طالباً من مدرسة ذكور ارتاح الثانوية للفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015. تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وملاءمة أدوات الدراسة التي استخدمت في تطبيق هذه الدراسة، وهي مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت، والبرنامج الإرشادي المعرفي- السلوكي المطبق، وبالعينة المستخدمة.

عينة البحث: طبقت أداة الدراسة المتمثلة في مقياس إدمان الإنترنت على عينة متيسرة مكونة من (90) طالب من طلبة الصف العاشر من المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم، واختيرت من بينهم عينة الدراسة التجريبية بواقع (30) طالب، وممن حصلوا على أعلى الدرجات فوق درجة القطع على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت (درجة إدمان مرتفعة جداً للحاصلين على متوسط حسابي أكثر من (4.2) على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت). وقد وزع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة مناصفة ومن خلال المزاوجة (ترتيبهم حسب درجاتهم في القياس القبلي على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت). وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات الاستخدام غير الآمن للانترنت قبل تطبيق البرنامج، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي، على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت، كما هي في جدول (1):

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق في المتوسطات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت.

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية df	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
الاستخدام غير الآمن للانترنت	تجريبية	15	79,20	4,52	28	0,38	0,88
	ضابطة	15	78,65	4,40			

يوضح جدول تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات الاستخدام غير الآمن للإنترنت قبل تطبيق البرنامج.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت: طور مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت في الدراسة الحالية بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس الإدمان وسوء استخدام الانترنت ومنها دراسة أياس وبالتا وهارزوم (Ayas, Balta, & Harzum, 2008) ودراسة (شاهين، 2015). فتضمن المقياس في صورته النهائية (20) فقرة تكون الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحسب التدرج الآتي: دائماً (5)، عادة (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، وأبداً (1)، وبالتالي فإن الدرجة الكلية على المقياس تتراوح بين (20-100) درجة، حيث تعبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن ارتفاع في درجة الاستخدام غير الآمن للانترنت، بينما تعبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض في درجة الاستخدام غير الآمن للانترنت. وقد اعتمد الباحث دراسة (شاهين، 2015) لتحديد خمسة مستويات لتقدير درجة الاستخدام غير الآمن للانترنت على النحو الآتي: فئة مستوى استخدام غير آمن مرتفعة جداً للحاصلين على متوسط حسابي أكثر من (4.2)، فئة مستوى استخدام غير آمن مرتفعة (أكثر من 3.4- 4.2)، فئة مستوى استخدام غير أمن متوسطة بين (أكثر من 2.6-3.4)، وفئة مستوى استخدام غير آمن منخفضة بين (أكثر من 1.8- 2.6)، وفئة استخدام غير آمن منخفضة جداً للحاصلين على متوسط حسابي (1.8) فأقل. واعتمدت درجة القطع باعتبارها الدرجة المرتفعة جداً من الإدمان للحاصلين على متوسط حسابي أكثر من (4.2) على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء حيث تمت موافقة الخبراء على أن فقراته تقيس ما وضعت لقياسه، فقد عرض المقياس على عدد من المحكمين، ثم أخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول بنود المقياس، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس (85%)، وهو ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

ثبات المقياس: من أجل قياس ثبات مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا، ومعادلة التجزئة النصفية، حيث طبقت المعادلات على العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (40) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، فتبين أن معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغ (0.93)، وبلغ (0.90) باستخدام معادلة التجزئة النصفية. وهو معامل ثبات عال، يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة كافية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق النهائي للدراسة.

ثانياً: برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي: لقد تم الاستعانة ببرنامج طبق على بعض الجامعات تختص بالإدمان على الانترنت لدراسة (شاهين، 2015) وقد تم إجراء بعض التعديلات على البرنامج ليتناسب مع أهداف الدراسة، ومع طبيعة العينة، ويهدف إلى خفض استخدام الانترنت بطريقة غير آمنه لدى المشاركين، إضافة

إلى زيادة حصيلة المعلومات حول الانترنت لديهم، وذلك بهدف تحصينهم ضد الإفراط في استخدام الإنترنت أو الإدمان عليها، وعبر مجموعة من الفنيات الإرشادية التي تسعى إلى تزويدهم بالمهارات الاجتماعية والشخصية.

الهدف العام للبرنامج الإرشادي:

يهدف البرنامج إلى خفض حدة الاستخدام غير الآمن للانترنت لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلبة المدارس الحكومية الثانوية، وذلك في ضوء أسس ومبادئ نظرية الإرشاد المعرفي- السلوكي.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: استخدم البرنامج عدداً من الفنيات، وهي كالآتي:

المحاضرة والمناقشة: وذلك لما تحققه من إيجابية في التفاعل بين أفراد المجموعة، وتنمية الأساليب الصحيحة للمناقشة والحوار.

- فنية إعادة البناء.
- فنية التعزيز والتحفيز: وتكون الإثابة معنوية، وبحسب ما تقتضيه المواقف أثناء الجلسات.
- فنية لعب الأدوار.
- الواجبات المنزلية: وتهدف إلى تطبيق فنيات البرنامج في العالم الواقعي.
- التغذية الراجعة.
- إسناد المهام السلوكية المتصلة بالإفراط في استخدام الإنترنت.

وقد تضمن البرنامج استراتيجيات عملية مستمدة من النظرية المعرفية السلوكية، وتركز على الحد من عدم السيطرة على سلوكيات الشخص، ومنع الانتكاس. ومن هذه الاستراتيجيات (Caplan,2002):

1- ممارسة العكس Practice the Opposite: وتتطلب هذه الممارسة تحديد نمط استخدام الفرد للإنترنت، ثم محاولة كسر هذا الروتين أو العادة عن طريق تقديم أنشطة محايدة ومعتدلة، وكذلك عمل جدول مخفض وإعادة تنظيم وقت الاستعمال الزائد فإذا اعتاد استخدام الإنترنت طيلة أيام الأسبوع، فإنه يطلب منه الانتظار حتّى يستخدمه في يوم الإجازة الأسبوعية.

2- تحديد وقت الاستخدام Determine Time of Use: حيث يطلب من الفرد وضع جدول أسبوعي مسبق للاستخدام، يحدد من خلاله عدد الساعات المخصصة يومياً لاستخدام الانترنت، وتقليل ساعات الاستخدام الأسبوعي بتوزيعها على أيام الأسبوع في ساعات محددة من اليوم لا تتعدى ما ورد في الجدول.

3- بطاقات التذكير Reminder Cards: حيث يتم طلب إعداد بطاقات يكتب عليها خمساً من أهم

المشكلات الناجمة عن إسرافه في الإنترنت، ويكتب عليها خمساً من الفوائد التي ستنتج عند إقلاعه عن الانترنت مثل تجاوزه لمشكلاته الأسرية، وزيادة اهتمامه بدراسته أو عمله.

4- استخدام ساعات التوقف Stop Watches: حيث يطلب ضبط بداية الدخول للانترنت، ويحدد مسبقاً أن مدة الاستخدام هي ساعة واحدة قبل ذهابه للمدرسة، حتّى لا يستغرق في الانترنت بالدرجة التي يتناسى فيها التزاماته وواجباته.

5- تكوين قائمة شخصية Personal Inventory: بما أن مدمني الإنترنت يهملون عادة جوانب كثيرة من حياتهم نظراً لقضاء وقت طويل على الإنترنت، فإن وضع قائمة بهذه الأنشطة والاهتمامات المهملة يساعد على إعادة الانتباه إليها والاهتمام بها مرة أخرى.

6- الاقتناع التام Complete Convection: حيث إن بعض الأشخاص يرتبط بمجال محدد من استخدام الإنترنت في كثير من الحالات، كإدمان الألعاب أو غرف الدردشه فإنه يطلب منه الامتناع عن تلك الممارسة امتناعاً كاملاً، في حين نترك له حرية استخدام الوسائل أو الاهتمامات الأخرى المتوافرة على الإنترنت.

7- الانضمام إلى المجموعات المساندة Joining Support Groups: حيث يطلب من الشخص زيادة مساحة علاقاته الاجتماعية، بالانضمام إلى مجموعة تعليمية، أو الذهاب إلى رحلة بهدف خفض اعتمادهم على الانترنت.

8- الإرشاد الأسري Family Counseling: حيث تم وضع برنامج إرشادي للأشخاص الذي تأثرت علاقتهم بصورة سلبية بسبب الانترنت، والتركيز على الاعتدال والتحكم باستخدام الانترنت من خلال هذا البرنامج الإرشادي، بحيث يساعد المرشد الأسرة على استعادة الحوار والتواصل الايجابي فيما بينهم.

وللتأكد من ملائمة البرنامج الإرشادي، فقد عرض على (8) من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي لمعرفة مدى مناسبة البرنامج من حيث الأهداف، والأنشطة، والزمن المناسب لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.

ويتكون البرنامج الإرشادي من اثنتي عشرة جلسة إرشادية بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، إضافة إلى جلسة للقياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج. استمر البرنامج مدة أثني عشر أسبوعا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015، واستغرقت كلّ جلسة إرشادية (45- 60) دقيقه. وقد قومت فاعلية البرنامج من خلال الدرجات لأفراد مجموعة الدراسة بعد التطبيق وبعد فترة المتابعة. وفيما يلي توضيح

التخطيط العام للبرنامج الإرشادي المعرفي- السلوكي، والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة خلال الجلسات:

جلسة (1): جلسة افتتاحية وتعارف

الهدف: الترحيب بالمشاركين والتعارف بينهم، وإعطاء فكرة للمشاركين عن البرنامج، وتعريفهم بالإجراءات المتبعة في الجلسات والمهمات المطلوبة منهم وحثهم على أهمية التعاون لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج الإرشادي، وأهمية الانتظام في الجلسات والاستعداد للمشاركة، وتحديد مواعيد الجلسات اللاحقة، ومناقشة نموذج عقد الاتفاق وتوقيعه

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة والحوار، والنماذج الإرشادية، والواجب المنزلي.

جلسة (2): إعطاء المعلومات حول الانترنت واستخداماته، والاستخدام غير الآمن للانترنت.

الأهداف: تزويد المشاركين بمعلومات عن الإنترنت واستخداماته غير الآمنة: مفهومه وأعراضه وأشكاله وطريقة قياسه ومضاره، والاستخدام الصحي للإنترنت.

الفنيات المستخدمة: يقوم المرشد بتقديم المعلومات المناسبة عبر وسيلة عرض مناسبة ومشوقة، ويدير نقاشات ثنائية وجماعية مع المشاركين وفيما بينهم، ويمارس أحياناً مع المشاركين بعض التصوير على النمذجة ولعب الأدوار.

جلسة (3): التدريب على مهارات مفهوم الذات

الأهداف: إعادة تعارف المشاركين على بعضهم، والتعرف إلى المشكلات التي يعاني منها الطلبة أو أصدقائهم، والتعرف إلى مفهوم الذات وخصائصه وأهميته كمكّون رئيس للصحة النفسية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار، المناظرات ولعب الأدوار، أوراق العمل والنماذج الإرشادية والواجب المنزلي.

جلسة (4): مهارات توكيد الذات

الأهداف: تطبيق مهارات توكيد الذات التدريب التدعيمي، والتمييز بين السلوك التوكيدي والسلوك غير التوكيدي وسلوك العدوان، وعلاقة ذلك بسلوك الاستخدام المفرط للإنترنت.

التقنيات المستخدمة: المحاضرة- المناقشة والحوار، المناظرات ولعب الأدوار، أوراق العمل والنماذج الإرشادية الواجب المنزلي.

جلسة (5): التعرف على فنيات واستراتيجيات التدريب التوكيدي والتدرب عليها.

الهدف: تدريب المشاركين على تطبيق أسلوب توكيد الذات من خلال التدريب التدعيمي.
الفنيات المستخدمة: المحاضرة- المناقشة الجماعية والحوار- النماذج الإرشادية- الإقناع بضرورة تغيير الأفكار غير المنطقية- أوراق العمل- الواجب المنزلي- ممارسة تمرين التنفس التدريجي وأسلوب الاسترخاء العضلي التدريجي.

جلسة (6): مهارات ضبط الذات وتعديل التفكير.

الأهداف: تعريف المشاركين بمهارات ضبط الذات، ومهارات ضبط التفكير. ويسعى المرشد إلى تدريب المشاركين، واكتساب مهارات ضبط الذات وضبط التفكير.
الفنيات المستخدمة: يقدم المرشد شرحاً حول مهارات ضبط الذات تجاه الاستخدام المفرط للإنترنت، ومهارات تعديل التفكير تجاه الحاجة إلى الإنترنت أيضاً، ومن خلال المحاضرة وإعطاء المعلومات والمناقشات الجماعية، وتوظيف فنية إعادة البناء المعرفي، والتدريب عليها، والواجبات المنزلية، وعبر الأسئلة والنقاش المشترك.

جلسة (7): إستراتيجيات التعامل مع الاستخدام غير الآمن للانترنت (ممارسة العكس، وتحديد وقت الاستخدام).

الأهداف: التعرف إلى استراتيجيتي ممارسة العكس، وتحديد وقت الاستخدام من خلال تحديد نمط استخدام كلّ مشارك للإنترنت وكيفية كسر هذا الروتين، ومن ثم تحديد عدد الساعات المخصصة أسبوعياً لاستخدام الإنترنت للعمل على تقليلها.
الفنيات المستخدمة: المحاضرة- المناقشة والحوار- النماذج الإرشادية- أوراق العمل- الواجب المنزلي. وبناء جدول مخفض لإعادة تنظيم وقت الاستخدام الزائد للإنترنت، ومن ثم توزيع ساعات الاستخدام على أيام الأسبوع في أوقات محددة، وتصوير هذه الممارسات عبر مناقشات جماعية يديرها مع المشاركين، ومن خلال النمذجه، ولعب الأدوار في أجواء الاسترخاء والألفة.

جلسة (8): استراتيجيات التعامل مع الاستخدام غير الآمن للانترنت (بطاقات التذكير، واستخدام ساعات التوقف).

الأهداف: التعرف على فنيات واستراتيجيات للتعامل مع الاستخدام غير الآمن للإنترنت، هما: بطاقات التذكير، واستخدام ساعات التوقف، وفي مواقف تتعلق بالاستخدام المفرط للانترنت، ومن ثم تطبيق هذه

الفنيات والتدرب على ممارستها.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار النماذج الإرشادية، وأوراق العمل: للتدريب على فنيات واستراتيجيات للتعامل مع الاستخدام غير الآمن للإنترنت-والواجب المنزلي.

ممارسة تمرين التنفس التدريجي ثم أسلوب الاسترخاء والتخيل (قضاء وقت ممتع)

جلسة (9): استراتيجيات التعامل مع الاستخدام غير الآمن للإنترنت (تكوين قائمة شخصية، والاقتناع التام).

الأهداف: التعرف إلى استراتيجية تكوين قائمة شخصية والاقتناع التام، والتدرب على إتقانها.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة- المناقشة والحوار- النماذج التوضيحية-وأوراق العمل- الواجب المنزلي.

جلسة (10): استراتيجيات التعامل مع إدمان الإنترنت (الإرشاد الأسري، والانضمام إلى المجموعات المساندة).

الأهداف: تعريف المشاركين باستراتيجية الإرشاد الأسري والانضمام إلى المجموعات المساندة، وكيفية الاستفادة منها والابتعاد عن الاستخدام المفرط للإنترنت.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية والحوار-ورقة عمل الواجب المنزلي.

المناقشة والحوار والنماذج الإرشادية، وأوراق العمل: للتدريب على فنيات واستراتيجيات للتعامل مع الاستخدام غير الآمن للانترنت.

جلسة (11): مهارات الاتصال والتواصل والعلاقات الاجتماعية.

الأهداف: التعرف إلى مهارات الاتصال والتواصل عند الفرد: السلوك اللفظي وغير اللفظي، وعلى فنيات التواصل الإنساني: الاستماع الفعال، والتعامل مع الآخرين والعلاقات الاجتماعية، ومهارات إدارة الوقت.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة- المناقشة والحوار- النماذج التفسيرية- أوراق العمل- الواجب المنزلي، وتمثيل الأدوار وأسلوب الاسترخاء العضلي التدريجي والتخيل، وتطبيق مهارات الاتصال والتواصل الإنساني على حالات ومواقف تتعلق بالاستخدام غير الآمن للإنترنت، ومهارة إدارة الوقت.

جلسة (12): تقويم البرنامج الإرشادي، والإنهاء، وتطبيق القياس البعدي على المشاركين.

الأهداف: إجراء تقويم للبرنامج الإرشادي، ومناقشة الأعمال غير المنتهية، وتطبيق القياس البعدي على

المشاركين، وتحديد موعد لتطبيق المتابعة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة- النماذج الإرشادية- ورقة عمل- الواجب المنزلي.

ممارسة أسلوب الاسترخاء- وإجراء تقويم لسلوك المشاركين، والتأكد من استمرار التدريبات، والمناقشة والحوار- النماذج التوضيحية- والتغذية.

جلسة تتبعية: هي جلسة عقدت بعد شهرين من تطبيق البرنامج، وهدفت إلى تتبع الطلبة في المجموعة التجريبية والتأكد من إتباعهم أساليب جديدة في التعامل مع سلوك الاستخدام غير الآمن للإنترنت بعد إنهائهم البرنامج.

إجراءات الدراسة: بعد إعداد الصورة النهائية لمقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت والبرنامج الإرشادي المعرفي- السلوكي، طبق المقياس على عينة متيسرة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية وهي الثانوية، ومن خلال الدرجات التي حصلوا عليها على المقياس اختير من بينهم (30) طالباً من الحاصلين على أعلى الدرجات في المقياس، وتم توزيعهم بحسب الدرجة على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وفي بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015 تم تطبيق البرنامج على الطلبة الذين تم اختيارهم للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم تطبيق القياس القبلي والبعدي على المشاركين في المجموعتين قبل وبعد انتهاء جلسات البرنامج، ومباشرة بعد انتهاء الجلسة الاخيرة، ثم عقد لقاء بالمشاركين بعد شهرين من انتهاء البرنامج لأخذ قياس المتابعة على المجموعة التجريبية من خلال تطبيق مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت.

المعالجة الإحصائية:

تعد الدراسة الحالية دراسة تجريبية، هدفت التعرف إلى أثر برنامج إرشادي معرفي- سلوكي جمعي في خفض درجة الاستخدام غير الآمن للإنترنت لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية الثانوية، وقد استخدم اختبار (t) للعينتين المرتبطتين للمقارنة بين القياس القبلي والبعدي وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية. أما فحص أثر البرنامج الإرشادي والفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، فقد أجري من خلال اختبار (t) للعينتين المستقلتين.

نتائج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لفحص أثر المتغير المستقل، وهو البرنامج الإرشادي، على المتغير التابع، وهو الدرجة على مقياس الاستخدام غير الآمن للانترنت. وفيما يلي عرضا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت.

لاختبار الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (t) للعينات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على الاستخدام غير الآمن للإنترنت، كما هو في جدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (df)	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
الاستخدام غير الآمن للإنترنت	قبلي	15	79,35	5,43	14	29,85	0,00
	بعدي	15	60,85	6,11			

يعرض جدول (2) نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة لفحص الفروق في القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على درجة الاستخدام غير الآمن للإنترنت، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,01\geq\alpha$) في درجة الاستخدام غير الآمن للإنترنت بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (t) (29,85)، وبلغ المتوسط القبلي (79,35)، في حين بلغ المتوسط البعدي (60,85). وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي – السلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن لأفراد المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت. لاختبار الفرضية الثانية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت،

كما هو في جدول (3):

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت

المتغير	التطبيق	حجم العينة	م. الحسابي	إ. المعياري	د. الحرية (df)	قيمة (t)	م. الدلالة (α)
الاستخدام غير الآمن للإنترنت	التجريبية	15	59,33	6,10	14	11,40	0,00
	الضابطة	15	77,43	5,02			

يعرض جدول (3) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على درجة الاستخدام غير الآمن للإنترنت، وأتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01≥α) في درجة الاستخدام غير الآمن للإنترنت بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (t) (11,40)، وبلغ المتوسط للمجموعة التجريبية (59,33) في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (77,43)، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الاستخدام غير الآمن للإنترنت.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت.

لاختبار الفرضية الثالثة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) للعينات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، في القياس البعدي وقياس المتابعة، على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت، كما هي في جدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين الدرجات في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (df)	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
الاستخدام غير الآمن للإنترنت	بعدي	15	60,22	6,11	14	0,94	0,18
	تتبعي	15	60,11	6,19			

يعرض جدول (4) نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة لفحص استمرارية أثر البرنامج المعرفي السلوكي على الاستخدام غير الآمن للإنترنت، وأظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في درجة الاستخدام غير الآمن للإنترنت بين القياسين البعدي وقياس المتابعة، حيث بلغت قيمة (t) (0,94)، وبلغ المتوسط البعدي (60,22)، في حين بلغ متوسط المتابعة (60,11). وهذا يشير إلى استمرارية إيجابية لأثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على درجات الاستخدام غير الآمن للإنترنت.

تفسير نتائج الدراسة:

من خلال عرض نتائج الدراسة تبين نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي في التقليل من الاستخدام غير الآمن للإنترنت حيث تبين أن هناك فروقاً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام غير الآمن للإنترنت، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى النشاطات والفنيات والمواضيع التي استخدمت أثناء تطبيق البرنامج ساهمت في تلافي الاستخدامات غير الآمنة للانترنت، ومن الأساليب التي تم استخدامها في البرنامج مناقشة الاستخدام المفرط للإنترنت وآثاره السلبية، وإعادة البناء المعرفي، وتعديل للأفكار الخاطئة، والانضمام للمجموعات المساندة، ودور الأسرة في ذلك، ومناقشة الواجبات المنزلية المرتبطة بالواقع. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (شاهين، 2015) ودراسة (الرفاعي، 2011) ودراسة كيم (Kim, 2008)، والتي أظهرت أن البرنامج الإرشادي كان فاعلاً في خفض مستوى استخدام الإنترنت، ودور البرنامج في إكساب الطلبة المشاركين مهارات شخصية واجتماعية تساعدهم على التفاعل بإيجابية مع خدمات الإنترنت، والتقليل من الاستخدام السلبي والذي له دور في خلق مشاكل نفسية واجتماعية.

أما القياس التتبعي فقد أشار إلى فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي- السلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن للإنترنت حيث كان له آثار إيجابية بعيدة المدى على درجة إدمان الإنترنت. وقد تكون هذه النتائج واقعية لما اكتسبه الفرد من مهارات وطرق وأساليب للتعامل بشكل ايجابي والبعد عن السلبيات. وفي المجمل أثبت البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي نجاحه ويمكن استخدامه على نطاق أوسع.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيراتها ومحدداتها، يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بإعداد برامج إرشادية في المدارس للتعامل مع الآثار السلبية والضارة للإنترنت وتبصير الطلبة لاستغلال الإنترنت بشكل فعال وإيجابي.

- اعتماد استراتيجية معرفية- سلوكية ومناسبة مع الاستخدام غير الآمن للإنترنت، والتعرف على دورها من خلال مقارنتها بأساليب إرشادية أخرى.

- القيام بتطبيق برنامج معرفي عام للتعامل مع السلبيات الناتجة عن استخدام الانترنت من خلال حصص إرشادية أو نشرات.

قائمة المراجع:

1. أرنوط، بشرى إسماعيل (2007). "إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، م(18)، ع(55)، ص ص 123-156.
2. بوعناقة، سعاد، (2002)، "دور الانترنت في دعم التعليم عن بعد". مجلة المكتبات والمعلومات، م(2)، ع(2)، ص57- 97.
3. الرفاعي، صباح (2011). "فاعلية برنامج إرشادي لتعديل سلوك استخدام الإنترنت لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة المدمنات للإنترنت"، مجلة كلية التربية- جامعة الاسكندرية، 4(11)،ص ص 329- 372.
4. زيتون، كمال عبد المجيد، (2004)، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصال، القاهرة: عالم الكتب.
5. سالم، محمد صالح، (2002)، العصر الرقمي وثورة المعلومات دراسة في نظم المعلومات وتحديث المجتمع. الهرم: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
6. شاهين، محمد (2015)، "فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين"، مجلة جامعة الأقصى، م(19)، ع(2)، ص ص 358-390.
7. عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (2001). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار العلم.
8. العصيمي، سلطان، (2010)، "إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة

الثانوية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

9. العوضي، إلهام، (2004)، "أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة"، رسالة ماجستير، كلية التربية للاقتصاد المنزلي، جدة.

10. الفرم، خالد فيصل. (2001)، "شبكة الإنترنت وجمهورها في مدينة الرياض: دراسة تطبيقية في ضوء نظرية الاستخدامات والاشباعات". رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم الاعلام، الرياض.

11. ليري، أحمد صالح (2009). "أثر المشكلات الاجتماعية والنفسية المصاحبة لمستخدمي الكمبيوتر في مقاهي الإنترنت"، وزارة الصحة الكويتية: جريدة الشرق الأوسط، العدد 8074.

12. محمد، محمد الهادي، (2001)، تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

13. ملكية، لويس كامل (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك، الكويت: دار القلم.

14. نجيب، هشام. (1999)، "الإنترنت طريق المعلومات السريع"، مجلة أسواق للكمبيوتر. ع(5). ص 4- 14.

15. Adebayo, D, Udegbe, I, & Sunmola, A. (2006). "Gender, Internet Use, and Sexual Behavior, OrientaTION AMONG Young Nigerians ". Cyberpsychology and Behaviour, V(9), N(6), p.p 232- 275.

16. Bardburg, C. (2005): Examination of relationship between obsession beliefs and cognitive flexibity in obsessive compulsive disorder. Diss. Abs.int,B,6,3398.

17. Borom, E. "Study Offers Early Look at how Internet is changing daily life". Stanford institute for the quantitative study of society (2000). Pp1-7.

18. Ceyhan, A, & Ceyhan, E.(2008). "Loneliness, depression, and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use". Cyberpsychology and Behavior, V(11), N(6), P.P 65-90.

19. Duran. M. (2003). Internet Addiction Disorder. Retrieved June 16, 2013 from: http: //allpsych/.com/journal/internet addiction.html.

20. Grean, A. (2005): " Symptom Reduction in intensive Cognitive Behavioral Treatment of obsessive- Compulsive Disorder". D.1. B, 66,6, 3409.

21. Huang, Z. , Wang, M. Qian, M, Tao, R., & Zhong, J. (2007). "Chinese internet addiction inventory: Developing a measure of problematic internet use for Chinese college students" Cyberpsychology & Behavior, V(10), N(6), pp. 240-263.

22. Kim, J. (2008)." The effect of an R/T group counseling program on the internet addiction level and self- esteem of internet addiction university student". International Journal of Reality Therapy, 27(2), 4-11.

23. Ozcan, N, & Buzul, S. (2007). "Internet use and its relation with the psychosocial situation for a sample of university students", Cyberpsychology and Behavior, V(10), N(6), p.p 157-220.

24. Park, S. (2009). "The association between internet use and depressive symptoms among south Korean adolescents". JSPN V(14), N(4), 78-112.

25. Substance Abuse & Mental Health Services Administration (SAMHSA), (2013). This publication may be downloaded or ordered at http: //store. samhsa.gov. Or call samhsa at: 1-877- samhsa-7 (1-877-726-4727) (English and Espanol).

26. Suhail, K, & Bargees, Z, (2006). "Effects of excessive Internet use on undergraduate students in Pakistan". Cyberpsychology and Behaviour.v(9), n(3), p.p 45-55.

27. Thtcher, A., & Goolam, S.(2005). "Development and psychometric properties of the probelematic internet use questionaire". South African Journal of Psychology, 35(4), PP. 793-809.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

التفكير القبلو- مبحثي.

يوسف تمار– جامعة الجزائر3
youceftemmar@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2017/01/29 تاريخ القبول: 2017/05/17

الملخص:

يجرى البحث العلمي وفق مرحلتين لا تستوي أي دراسة بدون إحداهما، التفكير في الموضوع ثم انجازه فإذا كنا نتمسك ببعض ما يحتويه إنجاز البحث العلمي من مناهج و تقنيات و أدوات.، فإننا لا زلنا بحاجة ماسة إلى تلقي و تلقين الأسس السليمة التي يُبنى عليها التفكير، أي المرحلة التي تسبق الإنجاز و تحدد خطواته و أسسه و ترسم له خريطة الطريق، و لا يتأتى ذلك إلا بشروط و أسس و محددات رسمها و يرسمها العلم ليصل إلى الكشف عن الحقيقة و معالجة الظواهر.

إن هذه المساهمة ليست إلا محاولة لفت الانتباه إلى ضرورة العودة إلى تلقين طلابنا الأسس السليمة للتفكير العلمي، أكثر من كونها معارف منهجية بتقنياتها و أسسها، إذ أن هذا الأمر معالج على مستوى الوحدات البيداغوجية في الجامعات و الكليات و المعاهد و الأقسام، أما التفكير فهو قضية علمية بمتياز لأنها سر وجود البحث العلمي برمته.

الكلمات المفتاحية: التفكير العلمي، طرق التفكير، البحث العلمي، بناء المعارف،

Résumé.

La recherche scientifique est d'abord une réflexion scientifique, dans la plus part des cas on à tendance à oublier d'en parler, comment choisir un bon sujet de recherche ? dans quel cadre méthodologique, doit ce faire la réflexion ?.

La réflexion pré-recherche, doit être structuré dans un cadre qui permis au chercheur débutant en l'occurrence, de bien définir un sujet de recherche, ce cadre passe par une multitudes de questions opératoire d'abord, qui on essayant de trouvé des réponses, Le chercheur ce dirige vers une problématique, en suite viens la consultation des différents sources qui peuvent améliorer l'orientation du sujet. Cet essai veut orienter la réflexion sur la réflexion, plus tôt qu'à la réalisation dans l'esprit méthodologique.

les mots clés: recherche scientifique, méthodologique, réflexion

مقدمة

من الضروري و نحن نمتهن الإشراف على البحوث المُنجزة في الجامعة، تقديم الطرق السليمة في رسم التصور المفيد و العلمي الذي يمكن من خلالها الطلبة، التوجه إلى المواضيع و الإشكاليات القابلة للبحث في هذا التخصص أو ذاك. العلم نشاط هادف يقوم به الإنسان لتحقيق أغراض معيّنة، ولا يحدث صدفة أو بطريقة عشوائية بل لابد من وضع ترتيبات وخطوات متتابعة منظمة متناسقة للوصول إلى الحقائق والمعلومات و البداية تكون من حسن اختيار الموضوع محل الدراسة و التفكير.(دياب، 2003، ص9).

لا تشير الكثير من الأدبيات المنهجية من كتب و مقالات و دراسات، إلى مرحلة القبلو مبحثي، فهي في الكثير من الأحيان، تنطلق مباشرة من طريقة إنجاز البحوث العلمية، و كأن اختيار الموضوع الذي سوف يخضع للبحث، قضية مفروغ منها و لا تحتاج إلى ضبطها علمياً و منهجياً، و هذا في تصورنا خطأ كبير، لأن التفكير العلمي يسبق البحث العلمي، فبدون الأول لا وجود للثاني، ففي حدود معرفتنا للعلم أنه مجموعة منظمة من المعلومات و المعارف، التي نتوصل إليها عن طريق التفكير.

اختيار موضوع بحث هو أحد أهم المراحل وأكثرها صعوبة و قد يستغرق في العادة الكثير من الوقت والجهد ويترتب عنها، تحديد العديد من الخطوات اللاحقة التي يقوم بها الباحث (حافظ، 2012، ص 04)، لذلك فنحن نقصد بالتفكير القبلو مبحثي (مرحلة قبل البحث)، تلك المرحلة " الحرجة " التي تغطي البدايات الأولى في اختيار الباحث – المبتدئ على وجه الخصوص - موضوع بحث جدير بالتحليل و الدراسة، كما قد تعني الخطوات التفكيرية الأولى التي يعيشها الباحث قبل تحديد موضوع بحثه، و هي تفكيرية لأنها لا تحتاج أكثر من التفكير العميق في الظواهر و التأمل في إمكانية استنباط إشكاليات منها، و تُعد حرجة لأنها تخلق نوع

من القلق النفسي لدى الباحث لعدم وضوح الرؤى لديه عن الاتجاه الذي ينبغي إتباعه في التفكير للوصول إلى موضوع بحث جدير بالدراسة.

تُنجز البحوث العلمية لعدة أسباب، منها ما هي مفروضة لبلوغ مستوى علمي معين، و أخرى للحصول على شهادات معيّنة تفرضها الجامعة أو ما يدخل في فلكها من معاهد و مراكز بحث.، ومهما كان السبب فإن البحوث العلمية لها طابع خاص يجعلها تختلف و إلى حد بعيد عن أنواع الكتابات الأخرى من مثل المقالات الصحفية و الكتب الروائية.. سواء من حيث الأسلوب الذي تُقدم به، أو التنظيم التي تُبنى عليه، فهي مقننة (إجبارية إتباع طرق علمية و منهجية معيّنة)، صارمة (مبنية على أدلة و براهين)، دالة (تخضع إلى المنطق في التحليل). إن الارتباك الكبير عند باحثينا الذين هم بصدد تحضير البحوث، يتجسد في شكل أسئلة من مثل: ما هو الموضوع الذي اختاره؟ هل هو جدير بالبحث و التنقيب؟ هل هو في مستوى الشهادة التي أحضرها؟ وهل أنا قادر على إنجازه؟ و هل أجد مراجع كافيه له؟.. و كلما كرر الباحث المبتدئ هذه الأسئلة في ذهنه، كلما زادت حدت التوتر لديه، خاصة إذ لم يجد من يساعده من الأساتذة أو الباحثين في التفكير للوصول إلى موضوع دقيق.

نحن نتعامل مع إشكاليات و ليس مع مواضيع، بمعنى أن التفكير السيئ لدى طلابنا هو أن اختيار الموضوع هو الخطوة الحادة و النهائية، لكن سرعان ما يصطدم ببناء إشكالية لموضوعه هذا، و تحديد أهدافه و اختيار مناهجه و أدوات التحليل.. لذلك فاختيار الموضوع هو نقطة مهمة و لكنها ليس المحدد الرئيسي لنجاح العملية العلمية برمتها.

يمكن تشبيه أي موضوع بحث في العلوم الإنسانية أو الاجتماعية، بنسيج العنكبوت، تتداخل خيوطه في شكل هندسي قد يبدو أنه غير منظم، لكن العكس قد نسجله عند التمعن فيه، و أن تكون نظرتنا تلك انطلاقاً من نقطة المحور حتّى يمكن فهم توجهات تلك الخيوط، هنا موضوع البحث هو النسيج في حد ذاته، والنقطة المحورية هي الإشكالية، فإن لم تكن الإشكالية محددة بما فيه الكفاية لفهم المبتغى، فإن الموضوع لا معنى له في هذا السياق.

الأسئلة الإجرائية سر الوصول إلى نقطة البداية.

يقول أرسطو " إن على من يرغبون في الوصول إلى الحقيقة أن يسألوا الأسئلة الصحيحة أولاً" (نقلاً عن: أحمد عبد المنعم، 1997، ص26)، ليس المطلوب في هذا الإطار، أكثر من طرح الباحث على نفسه سلسلة

من الأسئلة حول ما يريد الوصول إليه من خلال إنجاز بحثه (أهداف الدراسة)، حتّى يصل إلى تحديد نقطة البداية أي السؤال الجوهري*، هذه الأسئلة لا تتطلب إلا التفكير المستمر فيها، أو الرجوع إلى بعض المقالات المتخصصة للنظر في أهمية الموضوع المزمع إنجازه في سياقات التخصص، و قد تكون مساعدة الآخرين (ذوي العلم و التخصص) في توضيح هذه النقطة ذات فائدة كبيرة، عن طريق جلسات مناقشة فيما يريدونه من بحثهم و ما هي الاتجاهات العامة التي يريدون الوصول إليها. إننا نريد من طلابنا و باحثينا أن يتعلموا الطريقة السليمة للتفكير أكثر من تعلمهم طريقة إنجاز بحوثهم، لأن الأصل في التفكير و ليس في التطبيق، و لأن هدف الجامعة – و العلم بصفة عامة - يكمن في حرية التفكير و سلامة العقل في التعامل من الأشياء و الظواهر، فإن إنجاز البحوث العلمية ما هي إلا انعكاس صادق لطريقة التفكير و درجة لمعانه.

أما فيما يخص الأسئلة التي يمكن طرحها في هذه المرحلة، فهي غير مقننة، بمعنى أن الباحث يمكن أن يطرح أي سؤال على نفسه المهم أن يجد له إجابة يتقدم بها مما يمكن أن يشكل نقطة البداية، من هذه الأسئلة: إلى ماذا أريد أن أصل؟ هل هذا الاتجاه مهم للدراسة و البحث؟ هل يحتاج هذا البحث إلى إطار تطبيقي؟ ما نوعه؟ هل يتطابق موضوع بحثي مع ما يحدث في الواقع سواء من الناحية العلمية أو من حيث التطوّرات الحاصلة في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية؟ كيف أصل إلى الهدف بأسرع وقت و بأقل قدر ممكن من الخسائر أو التكاليف؟ (العسكري، 2004، ص 24).. و لعل السؤال المهم الذي ينبغي البدء به، هو هل يتوفر شرط التخصص في الموضوع الذي أريد البحث فيه ؟ أي ما علاقة هذا الموضوع بمجال تخصصي مثلاً؟ و هذا السؤال طبعاً يرتبط بالمجال الأكاديمي الذي ينتمي إليه الباحث.

يمكن أن نمثل هذه الخطوة بالهرم أو المثلث المقلوب، في أعلاه وساع الأبعاد و في أسفلة نقطة تلاقي، أي في بداية التفكير يكون الباحث في مجال واسع من التخمينات و التداخلات و الأفكار التي ينبغي أن يتطرق إليها، و في النهاية ينتهي إلى طرح سؤال جوهري يكوّن بعد ذلك الإشكالية العلمية التي سوف تحدد البحث، مثلا إذ أخذنا تأثير البرامج التلفزيونية، هذا موضوع يبدو من الوهلة الأولى انه قابل للبحث و يصب في صميم تخصص الإعلام و الاتصال، و أنه مهم ما دام التأثير ظاهرة لا تزال محل نقاش في الدوائر العلمية و حتّى على مستوى العام، لكنه من الناحية العلمية لا زال غامض باعتبار أن بعض الأسئلة "التحديدية" تحتاج إلى التدقيق على شاكلة أي برامج؟ لأي فئة من المجتمع؟ في أي فترة؟ في أي مجتمع؟ ثم هل المقصود بالتحليل البرامج أو الجمهور الموجه إليه؟.. و هكذا حتّى يصبح الموضوع إشكالية على النحو التالي: ما نوع التأثير الذي تحدثه أفلام الكارتون على الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي؟.

المطالعة للتحديد.

كيف نمر من الموضوع في شكله العام إلى الإشكالية في طابعها الدقيق ؟.

يمكن – بل بالضرورة – أن يلجأ الباحث إلى بعض الدراسات و البحوث التي تناولت نفس موضوع بحثه، و هنا نفتح قوس للمقصود بنفس الموضوع، المقصود ليس إعادة ما طرحه غيرنا من إشكاليات وفي بعض الأحيان بعض النتائج، لأن هذا مخالف لأخلاقيات البحث العلمي من جهة، ولأنّه لا يسمح بتطوّر البحوث العلمية من جهة ثانية، بل المقصود الانطلاق مما توصل إليه الآخرون و مقارنته بما أريده من أبعاد للموضوع.

أما المقصود بالمطالعة في هذه المرحلة، هي العودة إلى بعض ما يمكن أن يشكل خلفية إدراكية للتصورات الناتجة عن عملية التخمين التي وصل إليها الباحث بعد طرحه لسلسلة من التساؤلات الإجرائية، وعليه ينبغي أن تكون هذه الخطوة بعد إيجاد بعض الإجابات للتساؤلات التي طرحها الباحث، لماذا ؟ لا ننسى الهدف من القيام ببعض البحوث، و دون الدخول في مختلف الأهداف، يهمنا هنا البحوث التي يكتسب من وراءها الباحث شهادة علمية، ولو أن هذه الخطوات نراها صالحة لكل البحوث خاصة منها في ميدان العلوم الإنسانية، و عليه فإننا لا يجب أن نغفل نقطة مهمة في هذا السياق، وهي التدريب على البحث من جهة وكسب المعارف من جهة أخرى، أي تعليم طلابنا كيفية التفكير المنطقي السليم والتعامل مع البحوث العلمية، لأنه من أجلها وجدت الجامعات و مراكز البحث بل و من أجلها أنشا المنطق العلمي.

المطالعة في هذا الشأن تخص بعض الكتب أو المجلات أو الدراسات العلمية، وهي لا تكون معمقة، لأنها ليس مرحلة جمع البيانات التي هي مرحلة إنجاز، و عليه فعلى الباحث الاضطلاع على هذه المراجع قصد التقرب و رسم الحدود العلمية اللازمة لبحثه و ليس لإيجاد معلومات يمكن توظيفها في بحثه، أي هو احتكاك بسيط مقارنة مع ما سيقوم به فيما بعد من جمع المعلومات، و يمكن أن تخص المطالعة كلّ ما من شأنه أن يساعد الباحث في رسم بعض معالم و حدود بحثه و التي على الأقل تنير له الطريق الذي سوف يسلكه. ولهذه المرحلة أهمية قصوى في إثارة ذهن الباحث للتساؤلات التي تدفعه إلى التحقق من الأفكار التي تدور في مخياله (الواصل، 1999، ص 19) يعزم على القيام بدراسة حول و بالتالي تشكل موضوع بحث قابل للبحث.

الاتصال بالخبراء والأساتذة المختصين.

الباحث الفطن هو الذي يُكثر من الاتصال بمن يراهم ذات فائدة في إثراء رسم حدود دراسته، ".. و لعل

أكثر الأفكار فعالية هي تلك التي تأتي من نتائج البحوث و المناقشات مع الآخرين في نفس التخصص" (ميلود، 2012، ص 7)، و قد يقوم بهذا الإجراء عن طريق الاتصال المباشر بالأساتذة، أو استعمال طرق أخرى للاتصال بمن هم أقدر على مساعدته و نحن نقصد هنا الإنترنيت إن اقتضى الأمر ذلك وتباعدت أماكن تواجدهم عن الباحث.

لا بد أن تكون هذه الخطوة بعد ما سبقها من خطوات، لأننا لاحظنا أن طلابنا يتصلون بالأساتذة وأفكارهم غير واضحة حول ما يريدون البحث فيه، بل أبعد من ذلك و الموضوع أصلاً غير واضح لديهم، فإذا كان غير واضح لديهم كيف يمكنهم إيصاله إلى من يساعدهم ؟ هذا بالضرورة سوف يُقابل بالرفض.

من المعلوم أن في بداية طريق البحث لا تكون كلّ الأشياء واضحة بالنسبة للباحث حتّى ولو التزم بكل ما قلناه سابقاً، لكن على الأقل يتسلح بما ينبغي أن يكون عند اتصاله بالأساتذة، وبهذه الطريقة، نحن متأكدين أن الأستاذ سوف يتحمس لمساعدة الطالب و لما لا تأطير عمله.

العلم ليس شيء مطلق و عليه فإن المقارنة بين ما يتلقاه الباحث من أفكار من مختلف المصادر وبين ما يقترحه الأستاذ، مهمة تقع على عاتق الباحث نفسه، فإذا اقتنع بما يقدمه له الأستاذ من تفاسير وآراء وتوضيحات، فلا حرج في استعمالها و توظيفها و تطويرها، و إن حدث العكس، هنا يظهر الطابع الاستمراري للعمل والاكتشاف، أي على الباحث إيجاد الدليل المنطقي المقبول لتفسيراته ونتائجه، في نهاية المطاف، الاختلاف الذي يراه البعض تناقض وعدم الاتفاق بين الأستاذة، نراه نحن من جانبه الإيجابي باعتبار أن التناقض سر الاكتشافات وطرح البديل، فمن غير المنطقي أن يكون هناك إجماع حول كلّ القضايا وكلّ الإشكاليات.

البحث العلمي، عمل ممنهج له إجراءاته و قوانينه العلمية و العملية، لكن جزء كبير منه، يقع على عاتق اجتهادات الباحث، فلا يمكن أن تقدم المنهجية أسلوب معين للتفكير، هي فقط تقترح إجراء في طريقة وحدود التفكير، لأن الأسلوب ينبع من تفكير الباحث و من طريقته الخاصة التي ينظر من خلالها إلى مختلف الظواهر عند دراستها " التفكير نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات الخارجية، أو هو مجرى من المعاني التي تثار في الذهن، عندما يواجه الإنسان مشكلة ما، أو يريد أن يقوم بعمل معين"، معنى ذلك أن المرحلة القبلو مبحثية التي نتحدث عنها هنا، هي عملية خاصة بالباحث قي تصوره لمقاربة الموضوع و رسم حدود أهميته، لهذا الغرض نحن نقترح تعليم طلابنا طريقة التفكير العلمي السليمة، الذي يوجههم إلى البحث العلمي السليم.

تحديد الموضوع الجيد.

حتّى يصل الباحث – المبتدأ على وجه الخصوص – عن طريق التفكير القبلو مبحثي السابق الذكر إلى تحديد موضوع بحث قابل للدراسة و في المستوى المطلوب على موضوعه:

- أن يعكس إشكالية، بمعنى أن يكون الهدف منه، حل إشكالية أو على الأقل تقديم ما يمكن أن يفسر طريقة معالجتها (ضبط المتغيرات التي تتحكم و تحرك الظاهرة)
- أن يكون في التخصص، أي أن الباحث يحاول تناول موضوع في ما يمكن أن يفيد أكثر و هذا لا يتأتى إلا في معالجة المواضيع في تخصص الباحث (جلبي، 1986، ص 54).
- أن يخدم إشكالية من إشكاليات العلم (نظري)، أو إشكالية مجتمعية، بمعنى ظاهرة يعشها (في شكل آفة) المجتمع، بمعنى أن البحث لا يقوم على فراغ و لا يهدف لبلوغ فراغ، فهو يُقام لهدف أو أهداف، قد تكون زيادة فهم النظريات و الأطروحات و التفسيرات في هذا العلم أو ذلك، أو لمعالجة ظاهرة من الظواهر المجتمعية.
- أن يكون قابل للقياس و البرهنة العلمية، بمعنى بسيط أن يكون قابل للدراسة، سواء عبر أدوات قياس إمبريقية أو كيفية، تُعالج عبرها الأفكار و تُفسر الظواهر.
- أن يكون في مستوى التطلعات العلمية للطالب أي في مستوى الهدف من إنجاز الدراسة، كأن تكون تحضير شهادة علمية جامعية معيّنة، و في هذه النقطة بالذات، على الأستاذ المشرف أن يلعب الدور المنوط به في تأطير الموضوع على ما يتماشى و مستوى الطالب، فيساعده على تحديد ما تتطلبه الشهادة فيما يخص المتغيرات و الحدود و الأدوات والتقنيات و المقاربات و حتّى المناهج، حتّى لا يتيه الطالب في ما هو أكثر من إدراكه العلمي و محصوله الثقافي.

هذا، و تعد مرحلة القبلو مبحثية، من بين أهم المحددات العلمية لإجراءات التحليل والمتابعة، و عليه لا ينبغي على الباحث – المبتدئ على وجه الخصوص - التهاون في القيام بها على أحسن وجه، كما لا ينبغي التسرع في الانطلاق في عملية التحليل دون مراعاة ما تم الحديث عنه من قبل.

هوامش إضافية:

* يختلف السؤال الجوهري عن الإشكالية من حيث البناء أولاً، ثم من حيث الاتساع ثانياً، إذ أن الأول لا تحكمه أي حدود إلا صلاحيته كمنطلق إجرائي يمكن البدء به، أما الإشكالية فهي محدد الأبعاد بالمتغيرات التي تحملها و بكونها تشمل كلّ ما يصبو إليه.

قائمة المراجع:

1. العسكري عبود عبد الله، (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الطبعة الثانية، دمشق، جمهورية سوريا، وزارة الإعلام.

2. الواصل عبد الرحمن بن عبد الله (1999)، البحث العلمي، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

3. جلبي علي عبد الرزاق (1986)، تصميم البحث الاجتماعي: الأسس و الاستراتيجيات، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.

4. حسين أحمد عبد المنعم، (1997)، المنهج العلمي و أساليب كتابة البحوث و الرسائل العلمية، الطبعة الأولى، القاهرة – جمهورية مصر العربية، المكتبة الأكاديمية.

5. سفاري ميلود (2012)، البحث الاجتماعي، أسس منهجية في العوم الاجتماعية، قسنطينة، الجزائر، دار الفائز.

6. عبد الرشيد بن عبد العزيز حافظ (2012)، أساسيات البحث العلمي، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي.

7. رزق سهيل دياب (2003)، مناهج البحث العلمي، غزة، فلسطين.

.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

Bridging the Gap Between theory and practice In life of Muslims today

Ruqaia Taha Alalwani - University of Bahrain
drruqaia@yahoo.com

Received date: 13/03/2017 Date of acceptance: 17/05/2017

Abstract

Today, the world is experiencing a state of perplexity about the situation of Muslims from all aspects. The social, educational, and economic policies of the Islamic world show a great deal of contradiction between the theoretical religious teachings and the ground realities; which often depict our worldly and materialistic approach to these teachings. Muslim communities are in desperate need of rectifying their lived reality, to eliminate this estrangement between the theory and the reality. This study recommends some measures towards bridging the gap between theory and practical application of the Islamic teachings in the lives of Muslims today. As life of Prophet Mohammad is exemplary, this study deduced recommendations from his life. It is required to activate the Role of Educational Institutions, Revise the School Curriculum, Launching of Prophetic Encyclopedia in Foreign Languages and creation of awareness through Media Institutions to narrow the gap.

Keywords: Bridging gap, Theory, Practice, Muslim Communities

الملخص:

واليوم، يشهد العالم حالة من الحيرة إزاء وضع المسلمين من جميع الجوانب .إن السياسات الاجتماعية

والتعليمية والاقتصادية في العالم الإسلامي تظهر قدرا كبيرا من التناقض بين التعاليم الدينية النظرية والواقع الأرضي؛ والتي غالبا ما تصور نهجنا الدنيوي والمادي لهذه التعاليم .إن المجتمعات المسلمة في حاجة ماسة إلى تصحيح واقعها المعيشي، للقضاء على هذا التباعد بين النظرية والواقع. توصي هذه الدراسة ببعض التدابير نحو سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي للتعاليم الإسلامية في حياة المسلمين اليوم. وبما أن حياة النبي محمد مثالية، استنتجت هذه الدراسة توصيات من حياته. ومن المطلوب تفعيل دور المؤسّسات التربوية وتنقيح المناهج المدرسية وإطلاق موسوعة النبوة في اللغات الأجنبية وإذكاء الوعي من خلال المؤسّسات الإعلامية لتضييق الفجوة .

الكلمات المفتاحية: سد الفجوة، نظرية، الممارسة، المجتمعات الإسلامية

Introduction

Even a superficial analysis reveals that the Islamic world is in turmoil. Virtually, most of the Muslim States are undergoing a phase of internal paroxysm and uncertainty due to political instability, economic under-development, scientific and technical backwardness, and cultural disruption. (Elizabeth & Annette, 2013)

The existing condition of the Muslim world needs to be examined in correct historical perspective. The Muslim culture, which had been the avant-garde of human intellectual and economic progress for several centuries after its birth, started indicating signs of slackening in the eighteen century. (Farman Ali)

By the start of the 19th century, Muslim States were in no position to stand firm against the power and influence of the other nations which had been greatly toned up by new scientific breakthroughs, industrial and technological innovation, the development of their political, social, and cultural institutions, and the evolution of their organizational capabilities. (Mirza, 2006)

These circumstances lead to a state, where rich are getting richer whilst the poor can barely make both ends meet. More over, justice is denied to the poor and the feeble justice system reflects the oppressive and exploitive persona of our social and economic set up. These circumstances in most of the Muslim states are escalating public discontent and agitating internal

strife. The Muslim world needs to reconcile its pristine values emphasizing the principles of Tawheed, human brotherhood, social equality, and moderation in accordance with the demands of the modern world.

Key to Success

Muslims ruled the world by following the guidelines given by Prophet Mohammad. They shook the foundations of some of the greatest empires of that time by driving strength from truthfulness, brotherhood, and humanity. According to Allama Muhammad Iqbal, one of the greatest poets of Sub-continent; Muslims lost their power due to moral hollowness and materialistic attitude. He bewails over the loss of faith, which in fact maps out the direction of human soul.

Actions speak louder than words, it's a known fact that actions are the most imploring, influential, and efficient tools for channelizing information and molding others.

The prophetic biography is road map derived from events and narratives from his life that can guide us in our beliefs, loyalties, and attitudes towards life. Prophet (SAWS) demonstrated a live and true example of the values of Islam before delivering them verbally. For instance, his conduct was just and he exhibited tolerance even to his foes, before he advocated tolerance and justice. (Farhat, 2012)

1.1 Tolerance - Actions speak louder than words

Mohammed Ibn Ali Ibn Hussein Ibn Ali Ibn Abi Talib said that a Beduin came to the Messenger of Allah and said that his people had embraced Islam and thereafter became poorer. The Messenger of Allah said that he had nothing more to spend. A Jew behind the Prophet of Allah offered to give a loan to the Prophet who agreed and handed it to the Beduin to give to his people. Then the Messenger of Allah attended a funeral. After funeral, the Jew came and demanded Muhammad to repay the loan alleging that the Prophet's family was always late in

repayment. Omar Ibn Khattab said: "I would break your nose if not for the sanctity of the occasion." The Messenger of Allah said: "O Omar it's better for you to talk to him in a better way and ask me to repay him in a better way."

He ordered Omar to offer the Jew some supplies in repayment and to increase the repayment. Omar offered the repayment. The Jew was gratified and Omar gave him what the Prophet ordered. The Jew then told Omar that they had previously witnessed in Muhammad's character (SAWS) all that was accounted in Moses' book except tolerance. But through this incident, the Prophet's tolerance was attested clearly. He then said: "I testify there is no God but Allah and that Muhammad is his messenger and be my witness to this and for presenting half of what I own to those who believe in Muhammad." Omar proposed the Jew to make the offer to the smaller group around the Prophet and not to the entire group of believers. Later, the Jew died, and the Prophet marched in his funeral carrying his coffin on his right shoulder while Ali carried it on his left. (Muhammad)

The noble Prophet (SAWS) taught his companions how setting a good example and having a calm and soft temperament is the effective means for holding dialogues with the other.

1.2 Honesty and Truthfulness

In Tafsir Al-Tabari, it was stated that the verses below from Surat Al-Nisaa were revealed to declare innocence of the Jew and disclose the guilt of his accuser, Tu'mah Ibn Ubairaq. Tu'mah was a man from the Ansar who stole a shield in trust with his uncle. Tu'mah took the shield and put it in the house of a Jew named Zaid Ibn Sameen. The family of Tu'mah went to the Prophet asking him to declare the innocence of their man, and the Prophet did. The Jew came to the Prophet complaining that he was framed for a crime he did not commit. Hereupon, the below verses from the Qur'an were revealed:

We have sent the Book down to you with the truth so that you may judge among mankind by means of what Allah has shown you. And do not be an advocate for the treacherous. Ask

Allah for forgiveness: He is most forgiving and merciful. And do not plead on behalf of those who are dishonest with themselves. Surely Allah does not love one who is treacherous and sinful. They feel ashamed before men, but do not feel ashamed before Allah, despite His being present with them when they plot at night, uttering things of which He does not approve; and indeed Allah Is fully aware of what they do. You might argue on their behalf in the life of this world: but who will argue on their behalf with Allah on the Day of Resurrection and who will be their defender? Yet anyone who does evil or wrongs his own soul and then asks Allah for forgiveness will find Allah forgiving and merciful. He who commits sin does so against his own soul. Allah is all knowing and wise. And anyone who commits an offense or a sin, then charges an innocent person with it, shall certainly bear the guilt of a calumny and a manifest sin." (Amer)

The good example and great ethics of the Muslims were the reason for the spread of Islam throughout the East and West. The natives of these lands saw the values of truth, justice, equity, and good treatment of opponents personified in the Muslim visitors. The message of the noble Prophet (SAWS) caused a revolution against the corrupt society prevailing at the time of its revelation. The early believers were totally committed to its values, which led to an enormous change in their intentions, attitudes, behavior, and social activity. Through their changed attitudes, they convinced the world of the success of the message, and its effective transformational attributes. Thus the truth of the message was demonstrated through the practical behavior of those who followed it. Their tolerance, justice, honesty, fidelity, and transparency in their treatment of others of different beliefs were the most effective tools for the spread of Islam. (Arnold, 1896). In this context, Gustave Le Bon, the famous historian, says: Force was not the main factor for the spread of the Qur'an. The Arabs left the conquered free to practice their religions. If it happened that some Christians embraced Islam and took Arabic as their language, this was due to the justice and tolerance they saw from the victorious Arabs the like of which they had not seen from their previous rulers. (Gustave, 1912)

The positive and effective change in Muslims' attitudes, and the ability to communicate

with acts rather than words, is the one and only path towards rectifying the distorted image of Islam. Muslim communities should stay on this path until there is no inconsistency left between the lofty ideals of Islam and the reality in their societies. The return to the Islamic civilization identity and values will succeed provided that we keep the doors of communication open with each other and with Western and Eastern societies through social, cultural, and economic relations. Interaction is required to display the good example.

Early Muslims were able to enter the hearts of the people of the conquered lands before entering their lands, thanks to their moralities and applied ethics. They embodied the principles they learnt from their noble Prophet (SAWS) and followed his good example in behavior and communication. Emile der Menghem writes: "Islam, like a loud call, moved the hearts and it's awakened the East and the West from impiety and ignorance. It had such an impact on hearts that throughout ages, the human history does not remember such a spiritual revolution and a social movement." (Emile, 1872)

Sir Thomas Arnold says: Christians in the Jordan Valley welcomed Muslim armies under the leadership of Abu Obadiah. They preferred living with them to living under the rule of Byzantines even though they were of their own faith. (Arnold, 1896) They sent a letter to Abu Obadiah saying: "We prefer you to the Byzantines, though they are of our faith, because you keep better faith with us and are more merciful to us and refrain from doing injustice and your rule over us is better than theirs." (Ahmad) The effectiveness of this approach can be clearly seen in the wealth of historical evidence which describes the role of Muslim traders in the spread of Islam in Southeast Asia and Africa during their trading voyages. The people of these countries turned to Islam because they were impressed with the ethics of these traders.

In all cultures, individuals, especially children, never do what grownups tell them to do, but rather acts the way they see them acting; they follow their example. One of the most important methods of education is acting out the required behavior. The Prophetic biography laid the foundation for this concept. Communication scientists of modern ages confirm that non-verbal

communication which relies on acts and attitudes is a significant factor in delivering messages. The future of education is in practical, rather than verbal or written, messages.

Strategies of Implementation – Bridging the Gap

Since education is a powerful tool of social change and human progress, it is also a powerful tool to nurture values in an individual. Consequently all the educational institutes have greater obligation to impart learning and cultivation of values through education. (Berkowitz, Marwin & Oser & Fritz1985)

Activating the Role of Educational Institutions

The primary objective of education is to develop good moral values and skills to live a respectable life. It should fundamentally make a man God-fearing, perfect, and honest. The well-being of mankind lies neither in scientific or technological progressions nor in acquisition of material comforts. The primary goal of education is to enrich the persona. For infusing values many educationalists have recommended various methodologies for instance

- Provision of value based syllabus
- Designing special orientation program for teachers
- Value based foundation courses
- Publication of literature based on values
- Need to develop code of conduct for teachers and students
- Inculcation of philosophical view towards life among teachers and students

The role of schools in education may have been weakened. This is not attributed to one specific factor; but is related to several factors. However, a conscious systematic strategy for changing and improving the situation can certainly lead to positive results, if Allah wills so.

Psychologists believe that the primary educational stage is the most appropriate stage of social normalization. During this stage, the mental growth of the child improves, and he becomes

more interested in hunting for facts, and is more able to develop concepts and learn principles and values. He becomes intellectually curious and critical of himself and others; even those older than him. This capability should be effectively tapped and employed in instilling and ingraining the great Prophetic values in these young minds. In this context, it is worth mentioning that the current culture of indoctrinating students should definitely change. It should be converted into a culture which helps students achieve independent thought and self-actualization.

The focus of schools shouldn't be (for example) about memorizing information from the books of biography and Hadith - as currently happens - but should be on teaching students how to practically apply the Islamic value concepts and integrate them into their lived reality and daily lives. An example is the concept of accepting the other, and recognizing other people's differences. Such values can never be indoctrinated; they should rather be adopted by the teachers and students and practically applied by them. The Prophetic biography and ethics should be effectively used as examples in promoting these concepts.

Students may memorize dozens of texts, Hadith, and incidents from the biography; but yet, may not be seeing their connection to real life situations. This schizophrenia produces generations ignorant of the true meaning of their religion and its values. Educational institutions, their curriculum, teaching methodologies, and the atmosphere should all be designed to fight indoctrination and to adopt the concepts independent thought, expression of opinion, and development of intellectual abilities.

A young man came to the Messenger of Allah (SAWS) him and asked: 'O Messenger of Allah, permit me (with special license) to commit fornication (and adultery).' The people started to rebuke him harshly, but the Prophet sat close to him and asked: 'Would you like it for your mother?' He replied: 'No, by Allah, may Allah make me a sacrifice for you!' The Messenger of Allah (SAWS) said: 'And thus the people do not like it for their mothers.' He said: 'Would you like it for your daughter?' 'No': he replied. The Messenger of Allah (SAWS) said: 'And thus the people do not like it for their daughters.' He said: 'Would you like it for your paternal aunt?' 'No': he

replied. The Messenger of Allah (SAWS) said: 'And thus the people do not like it for their paternal aunts.' He said: 'Would you like it for your maternal aunt?' 'No': he replied. The Messenger of Allah (SAWS) said: 'And thus the people do not like it for their maternal aunts.' Then the Prophet put his hand on that man and said: O Allah forgives his sin and purifies his heart and makes him chaste (fortify his abstinence from sexual sins)". Thereafter, the young man was never seduced by anything. (Ahmad)

In this incident, the noble Prophet (SAWS) did not use direct words of admonition or rebuke, nor did he sermonize and outline the punishment for fornication. Rather, he showed impact of his deliberate action and guided him. This educational approach should be studied conscientiously and practiced in real life situations. Memorization of the above Hadith (only) will not have the same enlightening effect on the behavior of his personality.

In summary, the teacher or educator should represent a good example for students. His/her responsibility as a teacher will not be fulfilled by dictating information, or indoctrinating thoughts, concepts, and beliefs.

2.2 Revising School Curriculum

School curriculum can definitely play a crucial role if it is based on values derived from the Quranic and Prophetic texts. Thus, the required curriculum should articulate Islamic values such as moderation, equability, acceptance of diverse opinions, forbearance, truthfulness, excellence, apprehension for the environment, and other moral values adopted by the noble Prophet (SAWS).

The school curriculum, with all its materials, examples, exercises, and resources can be the cornerstone for promoting Islamic values and guiding towards responsible behavior. Practical application can be learnt by presenting problems faced by the world today – in a manner apposite for each age group - and guiding students to reach a solution based on the teachings of the noble Prophet (SAWS). The curriculum, if related to the Prophetic biography and Hadith,

should be presented in a new way. The learner should be given the freedom to understand, judge, and adopt. Hence, the intellectual process of determining right and wrong can be rationalized and discussed freely and openly.

It goes without saying that the current teaching methods and techniques desperately need to improve. We should stop focusing on traditional teaching methods which have proven to be ineffective, especially in the midst of the scientific revolution witnessed by the world today. The methods of memorization and indoctrination should definitely be abandoned; and new methods which rely on problem-solving techniques should emerge. Students should be trained in thought processes, choice between alternatives, and appropriate methods of expression. (McCallum, 1979)

School activities can play a role in teaching students about the importance of the Prophetic biography and its solutions for our day to day problems. Therefore, school activities should be developed to allow for scientific analysis, collaboration, and effective interaction with others. The concepts of teamwork, coexistence, freedom of opinion, respect for others' opinions, and positive criticism can be practiced and acquired. All such values were practically established through the Prophetic Sunnah through actions and deeds. It was reported (as an example) that the noble Prophet (SAWS) used to work alongside his companions on different tasks to emphasize the importance of collaborative work. (Ali & Kecia, 2014) We also have to focus on the method for introducing the new curriculum. In addition, discussion and allowing the learner the freedom of expression is one of the best tools for delivering information. In this context, Ibn Khaldun says: "In the learning process, overworking the body can inflict harm on the learner, especially young children. He, who was raised on violence and hostility, whether a student, or slave, would be driven towards idleness, deceit, and malice out of fear from the oppression." (Ahmad, 1968)

Thus, educational institutions can play a crucial role in instilling the Prophetic Sunnah, its moralities, and virtues in the Muslim mindset. Islamic values, if properly understood and applied, provide a comprehensive base for an educational system which can be applied in any

environment and at any time.

2.3 Launching the Prophetic Encyclopedia in Foreign Languages

This type of project will attract Western thinkers and scientists as well as many erudite and experienced researchers in various fields. It will also appeal to those interested in studying the application of Prophetic biography in our contemporary world. In her book (Muhammad: a Prophet for Our Time), Karen Armstrong says: "As a paradigmatic personality, Muhammad has important lessons, not only for Muslims, but also for Western people....Muhammad literally sweated with the effort to bring peace to war-torn Arabia, and we need people who are prepared to do this today'. (Karen, 2006)

There are many reputable, unbiased Western writers from whom we can benefit in this effort. We need to utilize the intellectual vision of many impartial Western politicians, leaders, and media reporters of contemporary history; those who refuse to accept the false allegations against Islam and Muslims. Thus, every unbiased voice and every fair view have a role in this project. The main goal of this Prophetic Encyclopedia is to confront the spurious media, and present, through facts and objective analysis, the true image of the noble Prophet (SAWS) and the value of his accomplishments to the world.

At various points, Prince Charles has asserted that the teachings of Islam are capable of spreading peace and brotherhood among people. (Charles, 2007) He has also confirmed that the clash of civilizations could be easily resolved if the teachings of the Qur'an were followed.

"The world problems could be resolved by following Islamic teachings, as Islam is a religion of peace and brotherhood." With regard to the accomplishments of Prophet Muhammad (SAWS) for humanity, Alphonse De Lamartine says: "If greatness of purpose, smallness of means, and astounding results are the three criteria of human genius, who could dare compare any great man in modern history with Muhammad? The most famous men created arms, laws, and empires only. They founded, if anything at all, no more than material powers which often

crumbled away before their eyes. This man moved not only armies, legislations, empires, peoples and dynasties, but millions of men in one-third of the then inhabited world; and more than that, he moved the altars, the gods, the religions, the ideas, the beliefs and souls. On the basis of a Book, every letter of which has become law, he created a spiritual nationality which blended together peoples of every tongue and of every race." (Alphonse, 1854)

Hence, launching the project of the Prophetic Encyclopedia, and inviting many of the fair Western writers to participate, is an absolute necessity and a global demand.

2.4 Media Institutions

Undoubtedly, the role of media in the social education and thought formation for individuals and societies is truly remarkable. Media offers people a wide range of information, analysis, facts, news, images, and advertisements about certain topics. Thus, it contributes to the formation of trends and values which subsequently leads to the formation of a public opinion about these topics. (Teresa, 2000). Hence, the press, radio, television, satellite channels, and the internet can easily influence people's attitudes and ways of thinking.

Those in power are aware of the importance of the media and try to make it subservient to their goals. They use it to present their case in various ways through its different channels. The importance of public opinion and its role in effecting change is well-known. It is a focal point of interest for many psychologists, sociologists, politicians, and reporters. Swaying public opinion is the key to the success of any idea advocated by an entity or institution. It is an indicator of the prevalence of certain views and perceptions, right or wrong, which form the attitudes of individuals and societies, and predict their responses to different issues and incidents.

All the research and studies which discuss the impact of the audio, visual, and print media on the socialization process show the effectiveness of their role in shaping and changing views, trends, and attitudes of individuals. Thus, any society aiming for progress and development can no longer ignore the role of mass media, especially in our Information Age. It is a highly effective

tool in directing social and cultural attitudes. If the media is used properly, it can definitely contribute in presenting the true image of the noble Prophet (SAWS) and his great civilization's accomplishments in the world of today. Unfortunately, thus far, the role played by Western media has been presenting a completely false image of the Prophet (SAWS), his ethics and attitudes, in an unprecedentedly insulting stereotyped frame. Robin Wright –the diplomatic correspondent for the Washington Post- asserts this painful fact. In many of her studies, she emphasizes that Islam is one of the most tolerant religions, despite the distorted image of the noble Prophet (SAWS) and his teachings which has been widely spread by the mass media. (Robin, 1996)

However the media is a double-edged sword and the different audio-visual forms of Islamic media can, by addressing people through an objective and scientific approach in their own language, laid the foundation for a public culture which respects the sanctities of others and recognizes their contributions. This will help present the true image of the noble Prophet (SAWS). For this effort to succeed the communications should be free from prejudice, hostility, and preconceptions, and should maintain an objective scientific tone to present facts that no open mind can deny.

Conclusion

To start with, the Muslim world is yet to emancipate itself from the stranglehold of obsolete tenets, which have nothing to do with the real pedagogies and the true spirit of Islam. Muslim scholars and intellectuals must explicate the spirit of free enquiry in retrieving the answers to challenges of modernism while staying faithful to Islam's perpetual principles enounced in the Holy Quran. Religious extremism and sectarianism which are trashing the Islamic world must be desolated. This is improbable unless the Islamic regimes give the pride of place to education and promote freedom of expression and moderation in their curricula, which isn't the case at present.

Secondly, Islamic states require modernizing the overall political structure, based on the principle of consultation in accordance with the injunctions of the Holy Quran. This rationale requires democratic and participatory political system in the contemporary world. Military dictatorships, dynastic rule, and monarchies have no place in an Islamic political system. Unfortunately, numerous Muslim states are under the yoke of non-participatory political system—a prime cause for the agitation and political imbalance in the Islamic world particularly in the Middle East. Thirdly, the social and economic systems in most of the Islamic states are tyrannous and exploitive. In contrast with the Islamic principles of social equality and fraternity, they disunite the society into classes barring vertical mobility and widening economical inequalities. There is an urgent need to implement some strategies in life of Muslims today to overcome this challenge such as; activating the Role of Educational Institutions School curriculum, launching the Prophetic Encyclopedia in Foreign Languages and neutralizing Media institutions. Additionally, continuing education should include dialogue on the role of practice and good example on building bridges, not only among Muslims and other communities but within Muslims themselves as well. Greater attention should be paid to what we actually do.

Islam is the only religion which brings harmony, countless blessings, and sorority in the human society. Muslims have a great center i.e. Mecca which keeps all the Muslims united through out the world. They gather there with one aim, praise to Allah in one language (Arabic) and in one uniform (Ah'ram). About faith and believers Holy Prophet (PBUH) said, "A believer to another believer is like a building whose different parts enforce each other."

Reference

1. Ahmad, 1968; The Educational Thought of Ibn Khaldun. Journal of the Pakistan Historical Society (Karachi), Vol. XIV, 1968, pp. 175-181.
2. Karen, 2006; Muhammad: A Prophet for Our Time; Publisher: HarperCollins

3. Ali & Kecia, 2014; The Lives of Muhammad, Pg: 41–78, ISBN (Online): 9780674735514

4. Farman https: //www.scribd.com /documentv /271426325/ Causes-of-the- Downfall-of-Muslim-Society

5. B.A Mirza, 2006, Decline Of Islamic Civilizations - Causes - Time For A New Paradigm www.Countercurrents.org

6. B.L Gustave, 1912; Islam Story [online] Available from; http: //www. islamstory.com/ newlibrary/ detailes.php?module=artical&id=25652) [Accessed on 26th Dec, 2016]

7. Teresa, 2000; The `Face at the Window' study: a fresh approach to media influence and to investigating the influence of television and videos on children's imagination, Volume 22, Issue 5

8. HRH Prince Charles, 2007; "Documentation: Islam and the West"; Pages 67-74

9. K. Amer, Parables of the Qur'an- Ep 11; TMQ, 4: 105-112

10. K.Y Muhammad, Hayaat al-Sahaaba (The Lives of the Companions). ISBN: 8171010199; Publisher: Idara Isha'at-e-Diniyat, India

11. L.D Alphonse, 1854; Historie de la Turquie, Paris, Vol. II, pp. 276- 277

12. L.W MCcallum, 1979; "Methods and Techniques in Teaching" Teaching of Psychology

13. M. Ahmad ibn Hanbal # 22265

14. M.D Emile, 1930; The life of Mahomet, Publisher London: G. Routledge Reference to the Poet of the East Allama Iqbal and His Poetry" Journal of Contemporary Research. 1 (2). ISSN 2319-5789.

15. M.I. Elizabeth and R. Annette, 2013, Volume XX, Number 4 The fall of Muslim brotherhood; implications for Egypt

16. M.K Imam, 2011, An Introduction to Pillars of Islam and Articles of Faith

17. R.N Farhat 2012, Prophet Muhammad on peace and social justice

18. Sahih al-Bukhari 9, Book 2, Sahih Muslim 35 a, Book 1

19. S.H Ahmad "Non-Muslims in Muslim History" [online] Available from; http: //www.irfi.org/articles/articles_301_350/nonmuslims_in_muslim_history.htm [Accessed on 29th Dec, 2016]

20. W.A. Arnold, 1896; The preaching of Islam; a history of the propagation of the Muslim faith Chapter 8 pg 332-346

21. W. Robin, 1996; "Islam and Liberal Democracy: Two Visions of Reformation "Journal of Democracy 7.2 Pg: 64-75

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة غرداية
مجلة إسهامات للبحوث والدراسات
E-ISSN.2543- 3636 / P-ISSN.2543- 3539
http: //ishamat.univ-ghardaia.dz/index

Writing a successful review of the literature:

A dilemma for undergraduate students in EFL classes

Nassira Herizi - M'Sila University
ilfiorerosso@hotmail.fr

Received date: 31/03/2017 Date of acceptance: 17/05/2017

Abstract

In conducting research, students are supposed to undertake a long hard process of decision making at different levels. This implies following a strict well organized and thoroughly planned methodology. One of the levels where students have to make some critical decisions is the literature review. This component is very crucial in thesis writing as it contributes to the development of other sections.

The problem, however, is that in the current situation, as many teachers have observed, students have some misconceptions and fossilizations about what is literature review and how to develop it. Indeed, most students seem to consider literature review as a product rather than a process of summarizing and synthesizing that should be well handled. A literature review in this sense is limited to collecting information, presenting other researchers views and findings and listing numerous sources. Another main problem teachers may encounter as supervisors is that most students spend long time in writing the literature review claiming that they need to acquire some familiarity with the research subject and to acquaint themselves with the available research on the topic under scrutiny. But the result shows that they neither provide exhaustive comprehensive account to the topic nor they finish in time.

So students need to be made aware of the true process of literature review writing. And this paper is an endeavour to raise EFL learners' awareness of literature review writing difficulties and challenges. Moreover, it highlights the efforts required of both students and teachers to make writing literature review less frustrating task and more efficient.

Key terms: writing literature review, writing difficulties, writing skill, research methodology.

الملخص:

في إجراء البحوث، من المفترض على الطلاب إجراء عملية طويلة واتخاذ قرارات على مختلف المستويات. وذلك يعني اتباع منهجية صارمة منظمة ومنظمة جيدا. إحدى المستويات التي على الطلاب فيها اتخاذ بعض القرارات الحاسمة هو مراجعة الدراسات السابقة. هذا العنصر حاسم جدا في كتابة الأطروحة لأنه يساهم في تطوير الأقسام الأخرى.

ولكن المشكلة هي أنه في ظل الوضع الحالي، كما لاحظ العديد من المعلمين، فإن لدى الطلاب بعض المفاهيم والحفريات الخاطئة حول ما هو استعراض الأدبيات وكيفية تطويره في الواقع، ويبدو أن معظم الطلاب ينظرون في مراجعة الأدبيات السابقة كعملية تلخيص وتوليف. ويقتصر استعراض الأدبيات بهذا المعنى على جمع المعلومات وتقديم آراء الباحثين الآخرين والنتائج وإدراج العديد من المصادر. وهناك مشكلة رئيسية أخرى يواجهها المعلمون كمشرفين كون معظم الطلاب يقضون وقتا طويلا في كتابة الأدبيات السابقة مدعين أنهم بحاجة إلى اكتساب بعض الألفة مع موضوع البحث والتعرف على البحوث المتاحة فيه. ولكن النتيجة تبين أنها لا توفر جردا شاملا للموضوع ولا تنتهي في الوقت المناسب.

لذلك يحتاج الطلاب إلى أن يكونوا على بينة من العملية الحقيقية من كتابة الأدبيات السابقة. وهذه الورقة هي محاولة لرفع وعي المتعلمين وتجاوز الصعوبات والتحديات في الموضوع. وعلاوة على ذلك، فإنها تسلط الضوء على الجهود المطلوبة من كلّ من الطلاب والمعلمين لجعل استعراض الدراسات السابقة مهمة أقل إحباطا وأكثر كفاءة.

Introduction

Writing is one of the very frequent skills an English foreign language learner undertakes. He has to write notes, lectures, classroom assignments, homework, research papers, etc. Their

evaluation, basically is pen and paper test. In fact, an enormous number of studies were carried out in different contexts under the heading of search for the most efficient instructional modal for teaching second and foreign language writing. These studies has provided us with invaluable insights about issues such as learner writer's characteristics, his attitudes towards writing, second and foreign language writer's text, writing strategies and styles, teacher's feedback, teacher' s role in a writing class, etc.(Spencer and Arbor (1996); Hyland (2009); Hinkel (2011).

Concerning methodology, it has been proved that the conflict in research was whether learners should follow a typical modal of text when writing in the target language, or they need to go through a process of brainstorming, planning, organizing, drafting and revising their writing pieces (Turner and Bitchener (2006); Brisk (2011)).The question then, was whether to regard learners' texts as final products that should apply the standards provided in the instructional written modal (product- based approach), or to deal with writing as a complex process(process-based approach). The findings of many experimental studies, however, seem to advocate the process-oriented approach as being more helpful in enhancing second and foreign language learners' writing skill.

Recently, the genre approach appears as a new concern in research. Hyland (2009) maintains that in genre writing, learner's text is "the result of the integration between contextual and linguistic input" (P: 40).

Although research in language writing evolves to help researchers and educators to build their own framework in research and writing instruction (Hinkel, 2011), it seems not sufficient enough to address learners' moment by moment writing difficulties and challenges. The case is that the research findings reported in a purely scientific and academic language are not explicit and direct enough to be accessible for learners. As a matter of fact, there has been valuable research on literature review genre, but still the answers provided are less practical than the expected ones at least on the part of the learner.

There is an agreement among researchers, however, that literature is an important genre

that almost all students (undergraduate and postgraduate) have to undertake. It is the most time-consuming section in any dissertation. Each year, English foreign language students at university have the experience of hard times in writing their literature reviews; they know about the feeling of being exhausted and expired while writing three, four or more drafts for a single element in one sub-title. And by the end, most of the reviews are not successful. Being aware of our students' challenges in writing the literature review, the present paper comes as an attempt to better understand the difficulties that hinder them from writing good literature reviews. We plan first to define the construct of literature review and explain its structure and purpose. The paper also provides some insights into the literature review writing process. The perspective underlying the paper is to approach the literature review as a research methodological issue and as a writing genre. After discussing the different learners' difficulties in writing literature review, we end up with some practical tips suggested for students to be able to develop successful literature reviews.

The literature review: definition, structure, and role.

Once you have set your perspective and research scope and therefore captured the reader's attention and interest in your research subject, it comes the moment to settle the reader soundly in your literature review. At that point, discussions about the relevant sources, ideas, theories and studies to be included, and the way in which information is going to be organized, presented and analyzed should already have been made(Seliger and Shohamy, 1989).

An overviewing of the literature informs us about different definitions to the concept of the literature review. These definitions indeed, fall in the scope of considering literature review as a comprehensive survey of the current published research that is relevant to the writer's investigation. The review is, as researchers argue, a kind of a report for the well-known theories and trends and a critical account for the influential findings in the area under scrutiny. Chandrasekhar (2000) points out that the literature review is a critical synthesis of the state of

knowledge. It means that the writer has to select, summarize, synthesize, compare, contrast, and evaluate what he has read. "In principle, that sounds easy enough but in practice it can prove to be anything but easy" as Bell (1999: 100) states.

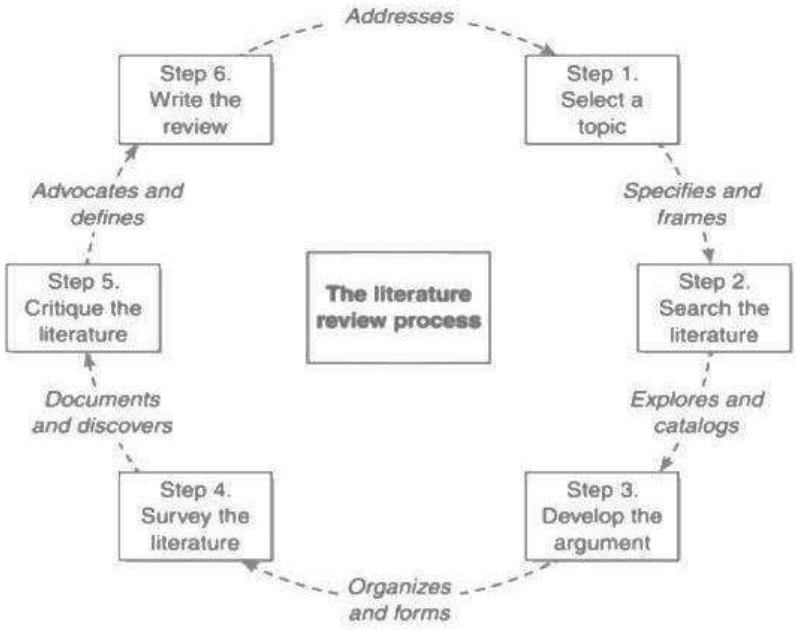
The literature review is an opportunity for writers and readers to increase their familiarity and knowledge about the research subject. Nunan (2005) identifies the roles of literature review as "to provide background information on the research question, and to identify what others have said and /or discover about the question" (p: 216). Clearly, the literature review saves researcher's time and effort as it informs about what has been done so far in the subject. Thus, the researcher avoids repetition, and can start from the point others have reached.

The review of the literature contains three basic parts: introduction, body and conclusion. Usually, the topic and the main concern of the review in addition to the overall organizational patterns are stated in the introduction. In the body of the review, however, it appears the discussion of what has been read and organized, according to a chosen methodology. At that stage, students need to be selective and critical as Seliger and Shohamy (1989) explain, "they focus briefly on the major findings of these studies, and when and by whom they were conducted. Studies directly related to the research will be reported in more details, including information about the methodological approaches used" (p: 82). In the conclusion of the review, as a part of the dissertation, you recapitulate briefly the main issues raised so far and present the powerful evidence. In addition, you can highlight "research gaps" that your research comes to fulfill.

The process of literature review writing, however, includes three steps: the pre-writing stage, the writing stage and the post writing stage.

In the pre-writing stage steps one, two, three, and four will be taken (See figure.1 below). That is, the student selects a research topic and narrows it down into a research question, then looks for sources in relation to the topic and tries to develop an organizational framework from his literature data.

Figure1. The literature review writing process (adapted from literature reviews in a nutshell. (2000)).



The writing stage, however, involves synthesizing, analyzing and evaluating the literature (steps five and six). In the post writing stage, which does not appear in figure1, the student is supposed to revise the language and content of his review before editing it.

English foreign language learners' literature review writing difficulties and possible solutions

No one can deny the fact that EFL learners in general face a big challenge whenever asked to write in the target language. Poor self-confidence, frustration and anxiety are some of the many overwhelming emotions a student might have when he takes the risk of writing. As a matter of fact, students usually write assignments, homework, compositions and tests as part of their instruction. Thus, writing figures so centrally in students' language output. Yet, the research devoted to second and foreign language genre writing informs us that writing literature review, as part of proposal, research paper or dissertation, proves to be quite daunting and highly demanding tasks for learners.

Researchers agree that in writing a literature review, the student undertakes a process of a critical decision making at different levels and carries out different tasks at once. As a novice writer, an English foreign language student should take care of the overall organizational patterns, grammar and mechanics and the academic language and style used. He needs to get control over the language lexical structural features as well as the text characteristics (content) (Hyland, 2009; Turner and Bitchener, 2008; Hinkel, 2011). Moreover, he needs to determine in advance the strategy followed in presenting information. As a novice researcher, the student should appropriately select the relevant references, clearly state the research question, thoroughly and comprehensively survey the available literature in relation to the topic, and carefully and critically summarize, synthesize and analyze the collected information and research findings.

In order to cover all these roles, the foreign language learner will integrate principally writing and research skills (Spencer & Arbor, 1996). Turner and Bitchener (2006) go further when they suggest that writing a literature review requires "a synthesis of a complex range of analytical and rhetorical skills as well as academic writing skills and understanding of what is meant by critical analysis and argument". Within the same purpose of improving students' literature review writing, other researchers encounter for the relevance of skills like organizing, summarizing, paraphrasing and critical thinking.

In the context of learning English as a foreign language at university level (LMD system) in Algeria, combining the above dynamic skills in writing literature review appears as a highly demanding task for many reasons. On the contrary, these skills are at the core of the common difficulties in writing a literature review. As mentioned earlier, it is hard for a foreign language learner to use such cognitive skills without having been trained earlier. Interestingly, these skills seem to reflect Bloom's famous taxonomy of the levels of knowledge within the frame of "the cognitive domain: knowledge, comprehension, application, analysis, and synthesis (Huitt, 2009).

Following Bloom's taxonomy principle of successive cognitive levels of knowledge

implies that the EFL learner has to master one skill (through training and practice for a limited time) before he discovers the next one until the necessary skills are developed all together. Such an approach allows students to make continuous and accumulative learning efforts and enhances the acquisition of writing and research skills.

Often students find it difficult to bridge the ground between what they read (some students fail even to digest what they read) and what and how to report the wide range of information they obtained from numerous sources in their own words and style. It is challenging for most students to combine critically the various pieces of the research surveyed in a puzzle of literature review to serve the dissertation plan and the research question. We know that students could easily be impressed by the literature they review. The unpleasant result is when they include all details, facts, citations, redundant information in the literature review thinking they are worth mentioning. Literature data, then will dominate the literature review instead of being submitted to the research outline and statement.

A way to remedy this is to be convinced that while reading literature careful selection is a "must". It should be centered closely on relevant literature to the research question, otherwise writing a literature review becomes reading literature itself. Consequently, as illustrated in figure 2 below, the task of writing turns to be simply a task of reading.

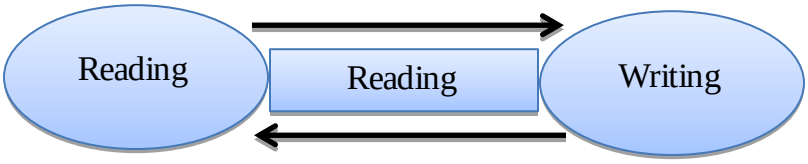


Figure 2.Writing literature review as a reading task.

In the literature review, as Chandrasekhar (2000) maintains, the student considers only the "essence of the current knowledge". There is recognition among researchers that students' Low proficiency level is one of the dominating writing problems (Spencer and Arbor (1996); Chandrasekhar (2000); Hyland (2009); Hinkel (2011). Indeed, the low proficiency level proves

to deprive foreign learners' texts from correct language and attractive simple style. Sometime it misleads the learner while reading. Unfortunately, reading EFL (undergraduate) students literature review widely reveals misuse to some grammar features like articles, tense, sentence structure as well as poor control over some discourse devices. The problem, however, could be solved gradually through extensive reading and writing. Encouraging students to go through a process of multiple drafting and revision to reshuffle their writing will be helpful.

Usually low proficient learners fall in plagiarism more than the others. At the level of students' literature review, plagiarism (to mention an idea which is neither yours nor belongs to common knowledge without giving credit to the source) becomes a serious problem. The phenomena could be attributed to factors as learners little knowledge about the research topic because of insufficient reading and the disability to summarize and synthesize information from the literature. Alternatively, students can quote or paraphrase ideas from literature and simply cite the original writers.

Apart from foreign learners' low proficiency and poor learning efforts, the difficulties discussed so far could be attributed to the inadequacy of the teaching method and content either in writing class or research methodology course or both. We often wonder why students do not apply what they learn, in terms of knowledge, insights, strategies and techniques in the written expression and research methodology classes to their dissertations. This is, indeed, the logic result of teaching writing skill and research methodology in a vacuum and without a context of practice. Eventually students are neither exposed to authentic modals of literature review in research methodology class nor are they involved in some practice in this genre during writing class. It is clear that in the current situation there is a gap between the theoretical knowledge students have about literature review as research device and the practical demands they have to respond to when writing the review. Most of the time students fail to implement this theoretical knowledge while writing. As a result, students' conceptualization and practice in the literature review genre is poor.

Spencer and Arbor (1996), Chandrasekhar(2000), Turner and Bitchener (2006) and many other researchers make the claim that students ignorance, or little knowledge , of the literature review genre can profoundly affect their performance in the literature review. But only few experimental studies have been carried out to measure the effect of the latter factor or to provide an alternative instructional technique that permits students to discover and practice the literature review genre writing. To this end, Turner and Bitchener (2006) conducted an experimental study to evaluate the effectiveness of teaching short literature review to intermediate and advanced proficient learners of English as an additional language in New Zealand. The teaching approach they adopted was a gradual one. They first gave students an initial familiarity with literature review genre during the first three days courses, and then they had them engaged in writing short literature reviews. The study investigates some aspect of literature review analysis like appropriate introduction, global organization, logical sentence-based proposition, cohesion and coherence (Turner and Bitchener, 2006). These features were similarly used to measure student writing improvement.

They found out that teaching short literature reviews for students and having them writing in this genre was effective in developing students' argumentative skill and writing ability in short literature reviews.

However, Spencer(1996) and Chandrasekhar(2000) suggest that a successful literature review depends on whether or not the student writer persuades his reader to keep on reading carefully. In this sense, the student should take the role of the reader and accordingly write with "the reader in mind". Chandrasekhar (2000) states the following inclusive advice:

"Think of your writing as a tense wire connecting your reader to you. If everything you say is old hat to the reader, the wire is slack and you have lost your reader to boredom or ever to sleep. If everything you say is new and not linked to something the reader already knows, the wire is too taut and will break at some point. You will again lose your reader, but this time to incomprehension. Monotony leads to boredom, unpredictability to confusion. You have a duty

to keep the reader challenged but not frustrated, engaged but not confused, comfortable but not bored"(p.19).

Chandrasekhar analogy illustrates student writer's responsibilities towards his reader. Furthermore, it represents literature review writing as a reader-centered approach. This perspective, however, helps even more students to be clear and precise while writing the literature review.

Practical tips to write a successful literature review

The list of suggestions made by researchers about how to write a good literature review is infinite as research in this area is continuously evolving. Research on this question also demonstrates that the basic requirements for a successful review is first to be able to manage the time available by determining in advance the time frame devoted for each stage in writing the literature review (for example: collecting sources, reading literature, selecting, summarizing and synthesizing information, etc.).

Second, students need to keep some "recording cards" for sources (index cards), notes and writers' names in order to facilitate organizing information according to the outline, the literature review and citing from other research wherever necessary. And finally students should have the ability to decide about the course of actions. The methodology they are going to follow while developing the literature review.

The following steps are practical quite helpful for students in writing their literature reviews.

1- Read literature reviews developed by other researchers about the same topic you are working on in order to get insights about the thematic and organizational patterns used.

2- Make sure you include the prevailing and current theories and trends, the well-known researchers, and authoritative studies in the field.

3- Read thoroughly and write comprehensively with your research question and outline in mind, and accordingly you make your selection of the information to be involved in the review.

4- Use consistent methodology throughout the literature review, simple and clear language, and concise and precise academic style.

5- Analyze critically other researchers' studies and findings through categorizing, comparing and contrasting conflicts in theories, research perspectives and findings.

6- Provide a logical link between sentences, paragraphs, and sections in the literature review so that they appear as complementary parts of one body.

7- Make certain you have done enough revision for the language and content of your review before editing.

Conclusion

The present paper has endeavored to provide a comprehensive understanding about students' writing difficulties particularly at the level of literature review. The premise was to approach students' literature reviews both as a research device and as a writing genre. However, problems like students' ignorance about the literature review genre and lack of practice together with difficulty in applying the theoretical knowledge learnt from research methodology class proved to affect much of English foreign language learners' development and performance in writing the literature review.

This urges mostly the need for an instructional environment that coordinates between research methodology course and learners' writing practice. It is also highly recommended to engage students consistently in activities that require them write literature reviews or any studied research pattern.

Interestingly, the modal of "teaching short literature reviews" developed by Turner and Bitchener (2006) could be an example to be used with our students at university. Such kind of

activities can bridge the gap between research theory and writing practice. In addition, they raise learners' awareness about the genre in question, enrich their writing experience and therefore increase exposure to the target language.

Teacher's role in the process is to encourage learners to read literature reviews of different topics and to keep writing and rewriting in the genre via classroom assignments. For motivation purposes, the teacher needs to praise good literature reviews and can give a plus mark for good achievers. Similarly, students who show improvement from one review to another should get a plus mark or any encouragement the teacher finds it possible.

References

1. Bell, J. (ed.). (1999). Doing your research project- a guide for first-time researchers in education, health, and social science. (4thedition). Licensing Agency LTD. London.
2. Brisk, E. M. (2011).learning to write in the second language. K-5". In Hinkel, E. (ed.), Handbook of second language teaching and learning. Vol. II. pp. 40-56.
3. Chandrasekhar, R. (2000). How to write a thesis: A working guide. Australian Research.Centre for Medical Engineering (ARCME). Retrieved the 19th September 2013 from
4. http: //ciips.ee.uwa.edu.au/pub/HowToWriteAThesis.pdf
5. Hinkel, E. (ed.). (2011). Handbook of second language teaching and learning. Vol. II. Routledge New York.
6. Hinkel, E. (2011). "What research on second language writing tells us and what it doesn't". In Hinkel, E. (ed.), Handbook of second language teaching and learning. Vol. II. pp. 523-538.
7. Hofstee, E. (2006). Constructing a good dissertation: A practical guide to finishing a master's, MBA or PhD on schedule. Retrieved the 19th September 2013 from: http: //library.cput.ac.za/library_pdf/literature_review.pdf

8. Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive.Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved in 2011 from http: //www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html

9. Hyland, K. (ed.) (2009). Teaching and Researching Writing. Pearson Education Limited.

10. Literature review in a nutshell, Regents Center Library Lissa Lord. Retrieved the 15th September 2013 from: http: //fr.slideshare.net/annielibrarian/the-literature-review-process

11. Nunan, D. (2005). Research methods in language learning.Combridge University Press.

12. Seliger, H. W., and Shohamy, E. (1989). Second Language Research Methods. Oxford University Press.

13. Spence, M. L. & Arbor, B. (1996). Foundation of writing: Developing Research and Academic Writing Skills. Contemporary Publishing Group Inc.

14. The learning commons, 2004, Learning commons fast facts senses: Writing reviews. Retrieved the 10th September 2013 from: www.learningcommons.uoguelph.ca/byforma/OnlineResource: ces/fasfacts/index.htm

15. Turner, E.and Bitchener, J. (2006). "Literature review and the concept of argument: Evaluating an EAL teaching approach." New Zealand studies in applied linguistics: 12.2. pp.17-36. Retrieved the 1sth September 2013 from

http: //www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/turner_Approach_Teaching

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Ghardaïa– Algérie

Revue ISHAMAT

Pour les Recherches et les Etudes

Revue semestrielle académique spécialisée et arbitrée
Edité par la Faculté des Sciences Sociales et Humanes
Université de Ghardaïa – Algérie

Volume: 02
Numéro: 01

Juin 2017 / Ramadan 1438

E-ISSN. 2543 – 3636

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa

ishamat.univ-ghardaia.dz

مجلة إسهامات للبحوث والدراسات

P-ISSN. 2543 – 3539

Revue ISHAMAT

Pour les Recherches et les Etudes

Revue semestrielle académique spécialisée et arbitrée

Edité par la Faculté des Sciences Sociales et Humanes

Université de Ghardaïa – Algérie

Volume: 02

Numéro: 01

Juin 2017 / Ramadan 1438