المعيار

في الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية
مجلة علمية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي
تيسمسيلت – الجزائر

العدد 19 ديسمبر 2017

ISSN-2170-0931

تاريخ الإيداع 15 أكتوبر 2017 تاريخ التحكيم 15 ديسمبر 2017

المعيار

العدد 19 ديسمبر 2017

مجلة علمية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت – الجزائر

ردمك ISSN 2170-0931

البريد الإلكتروني: www.asjp.cerist.dz (العلوم الاجتماعية)

رئيس المجلة:

أ. د. دحدوح عبد القادر

المدير المسؤول عن النشر:

د. عيساني امحمد

رئيس التحرير:

د. مرسي رشيد.

نائبا رئيس التحرير:

د. بشير دردار، د. واضح أحمد الأمين

هيئة التحرير:

د. فايد محمد، د. عطار خالد، د. صالح ربوح، د. سعايدية الهواري، د. بوعرعاة محمد، د. مصابيح محمد، د. بن رابح خير الدين، د. بوسيف إسماعيل،

د. يونسي محمد

الهيئة العلمية:

من المركز الجامعي تيسمسيلت: د. بن فريحة الجلالي، د. بوركبة بختة، د. أحمد واضح أمين، د. تواتي خالد، د. ربوح صالح، د. غربي بكاي، د. شريف سعاد، د. يعقوبي قدوية، د. قاسم قادة، د. مرسلي مسعودة، د. بن علي خلف الله، د. بلمصابيح خالد، د. رزايقية محمود، **من جامعة ابن خلدون تيارت:**

أ. د. بوزيان أحمد، **من جامعة صفاقس، تونس:** أ. د. عبد الحميد عبد الواحد، د. بوبكر بن عبد الكريم، **من جامعة المنصورة، مصر:** د. محمد كمال سرحان، **من جامعة طرابلس، ليبيا:** د. أحمد رشراش، **من الجامعة الأردنية، الأردن:** أ. د صادق الحايك، **من جامعة الجزائر 03، الجزائر:** د. فتحي بلغول، **من جامعة لمين دباغين، سطيف:** أ. د بوطالبي بن جدو، **من جامعة وهران:** أ. د. مختار حبار، **من جامعة سيدي بلعباس:** أ. د. محمد بلوحي، **من جامعة سعيدة:** د. عبد القادر رابحي، **من جامعة تلمسان:** أ. د. محمد عباس، أ. د. عبد الجليل مرتاض، **من جامعة تيزي وزو:** أ. د. مصطفى درواش، **من جامعة مستغانم:** د. منصور بن لكحل، **من جامعة زيان عاشور، الجلفة:** د. حربي سليم، **من جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف:** أ. د حفصاوي بن يوسف، أ. د مويسي فريد، د. مخلوف أوسماعيل،

UNIVERSITIE PAUL SABATIER TOULOUZE 03. FRANCE: CRISTINE Mensson.

شروط النشر وضوابطه

تراعى في المقال الشروط التالية:

1- أن لا يكون المقال قد سبق نشره أو قدم لمجلة أخرى للنشر (تعاهد ممضى من قبل المعني).

2- كل المقالات تخضع للتحكيم.

3- لا يقل البحث عن عشرة صفحات ولا يتجاوز خمسة عشر صفحة.

4- بالنسبة للغة العربية يكون الخط ب Traditional Arabic في متن المقال بحجم 16 بفارق طبيعي بين السطور0/0 Simple، أما الخط في اللغات الأجنبية الأخرى فيكون بـ Roman Times News بحجم 12 بفارق طبيعي بين السطور 0/0 Simple

5- المصادر والمراجع تكون في آخر المقال، وبطريقة يدوية ولا يستعمل فيها التهميش الأوتوماتيكي، حيث يذكر المؤلف، ثم عنوان الكتاب، دار النشر، المدينة، البلد، رقم الطبعة، سنة الطبع. وأخيرا الصفحة.

6- المجلة: المؤلف، "عنوان المقال"، عنوان المجلة، الرقم، السنة. وأخيرا الصفحة.

7- كتاب جماعي: المؤلف، "عنوان الفصل"، ضمن (عنوان الكتاب)، منسق الكتاب، الطبعة، المدينة، دار النشر، وأخيرا الصفحة.

8- الأطروحات: المؤلف، (السنة)، عنوان الأطروحة، أطروحة دكتوراه تخصص.....، الجامعة، البلد.

9- يرفق المقال أو الدراسة بملخص باللغة الانجليزية أو الفرنسية، في عشرة أسطر (150 كلمة على الأكثر) مع عشر كلمات مفتاحية (10 على الأكثر) على أن يعبر عن محتوي المقال المقدم للنشر.

10- كل مقال غير قابل للنشر لن يعاد لصاحبه واللجنة العلمية تعلمه بنتائج تقييمه العلمي وفق التحكيم.

11- يقدم صاحب المقال عنوانا لضمان مراسلته من قبل هيئة تحرير المجلة.

12- يمكن لصاحب المقال المنشور الاطلاع عليه في الموقع الالكتروني للمركز الجامعي .

13- الأعمال المقدمة لا ترد إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

14- المواد المنشورة تعبر عن آراء أصحابها، والمجلة غير مسئولة عن أراء وأحكام الكاتب.

ترسل المقالات البوابة الإلكترونية www.asjp.cerist.dz

مجلة المعيار

كلمة العدد

بعد دخول مجلة **المعيار** إلى بوابة النشر الإلكترونية ASJP.cerist.dz في عدديها التاسع عشر والعشرين، تكون قد حققت خطوة جبارة في الانظمام إلى الفضاء العلمي الجامعي المحكم.

احتوى العددان كعادتهما على أبحاث متنوعة، في الآداب والعلوم والإنسانية والاجتماعية، فجمع هذا العدد المقالات التي تناولت مواضيع ذات الصلة بكل ماهو أدبي، إنساني واجتماعي، كمفهوم المثاقفة الجمالية في الحضارات والابداع الشعري القديم بين هاجس الإبداع وسلطة الرقيب، وأزمة الفكر العربي المعاصر، والفلسفة والتاريخ. ليختتم بأبحاث اجتماعية أخرى في النشاطات البدنية والرياضة، الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية (التواصل) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية. هذا عن العدد التاسع عشر.

في حين جاء العدد العشرون متنوعا بين الحقوق والعلوم السياسية والاقتصادية، فكانت مواضيعة الحقوقية والسياسية تتحدث عن الشريعة والقانون، وعن أسعار النفط ودور الميزانيات العامة للدول، والبرصة الجزائرية ودورها في التنمية، وواقع القيادة في المؤسسة وتنمية الموارد البشرية.

المدير المسؤول عن النشر
د. عيساني امحمد

فهرس الموضوعات

د. عيساني امحمد : ..... ص 04
- كلمة العدد.

د. نورة عابد : ..... ص 06
- مفهوم الاختلاف في فلسفة هابرماس

د. آسيا واعـــر: ..... ص 16
- الهوية العربية الإسلامية من الاعتزاز إلى الاغتراب

بن هلال سارة العالية/ أ. د.كحلي عمّارة: ..... ص 30
- الجمالية في الخطاب الإشهاري المطبوع بين الشكل والوظيفة

د. ساسي سفيان: ..... ص 47
- قراءات في أزمة الفكر العربي المعاصر

عبد القادر كباس/ د. بشير دردار: ..... ص 59
- الشّاعر القديم بين هاجس الإبداع وسُلطة الرّقيب مقاربة ثقافية في عمود الشعر العربي

فريدة أولمو (الزيتوني): ..... ص 71
- الفلسفة ومفهوم المثاقفة الجمالية بين الحضارات.

د. قاسم قادة بن طيّب: ..... ص 88
- معالم من النظرية التعليمية في أسلوب كتاب المعيار للونشريسي

ملال صافية/ د. كبداني خديجة: ..... ص 99
- المشكلات النفسية والسلوكية لدى طفل الروضة قلق الانفصال نموذج

د. رزايقية محمود: ..... ص 117
- السّبكُ والحَبْكُ في التراث اللّغوي العربي دراسة في الأبعاد الوظيفية

د. خروبي محمد فيصل. د. بن نعجة محمد. د. بن رابح خير الدين. أ.د. واضح أحمد الأمين..... ص 133
- توجه المنافسة الرياضية في ظل مصادر ضغوط المنافسة لدى أواسط كرة القدم (17- 19 سنة)

الباحث بعزي رضوان، الباحث قندوزان نذير: ..... ص 150
- الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية (التواصل) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

د. جبـوري بن عمر، د. كحلي كمال، أ. بوعزيز محمـد: ..... ص 166
- إسهامات ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في تحقيق التوازن النفسي لدى التلاميذ بالمؤسسات التعليمية.

د. ربوح صالح: ..... ص 178
- وحدات تعليمية مقترحة باستعمال أسلوبي التدريس (التضميني والتدريبي) وأثرهما على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

مفهوم الاختلاف في فلسفة هابرماس

د. نورة عابد

مخبر الفلسفة وتاريخها – جامعة وهران 02

إن التحولات التي عرفتها ألمانيا وبحكم معايشة هابرماس لها سيستفيد من مناخ الانفتاح الثقافي والسياسي وسيساهم بفلسفته النقدية في تقوية هذا الانفتاح. وفيما يخص العلاقات التواصلية داخل المجتمع يصطدم هابرماس بالتصور الوصفي الذي لا يفهم هذا التطور إلا في إطار تحقيق العقل الوصفي. وقد أقر اوغست كونت بقوله: " إن المسألة تدور حول النفوذ الفعلي للإنسان في العالم الخارجي حيث يشكل تطوره المتواصل دون شك واحدا من الجوانب الرئيسية للتطور الاجتماعي، حتى أنه يمكن للمرء أن يقول بأنه لولا انطلاق الإنسان لما كان لهذا التطور كله من وجود في مجالات التقدم السياسي للإنسانية والأخلاقي والعقلي[1]. كل ذلك مرتبط حتما بالتقدم المادي لذلك فإنه من الواضح أن تأثير الإنسان في الطبيعة يرتبط أساسه بمعارف مختلفة فيما يخص القوانين الفعلية للظواهر اللا عضوية.

غير أن هابرماس يرفض الفلسفة الوصفية، إذ الفلسفة في نظره اليوم هي أن تفتح للعقل الفعل النقدي وإعادة صياغة مفاهيم كثيرة. فامتلاك الحقيقة المطلقة أو ارتباط الفلسفة بفيلسوف معين أو بتيار معين بدأ يتلاشى ويلفظ أنفاسه الأخيرة ولهذا نجد محاولاته في نقد التيارات الفلسفية التي ظهرت في ألمانيا. وبفحصه تاريخ الفلسفة بين سنة 1920-1970 بيَن أن هذه الفترة تميزت بهيمنة خمسة تيارات فلسفية فرضت نفسها لمواجهة الكانطية الحديثة. حتى خارج ألمانيا .. مثل الفينونولوجية مع هوسرل وهايدجر، فلسفة الحياة مع بامبرز ليت، انتربولوجية فلسفية مع ماكس شيلر وبلنسر، وفلسفة اجتماعية نقدية تنحوا إلى العودة إلى ماركس وهيجل ويمثلها كورش لوكانش، بنجامين، وهوركهايمر، ثم الوضعية المنطقية مع كارناب وفيجنشتاين وبوبر.

إن العقلانية التي يريدها هابرماس في المجتمع المعاصر، (مجتمع ما بعد الحرب العالمية الثانية) ليست عقلانية أداتية ولا عقلانية مطلقة تدعي الفلسفة بناءها لوحدها. بل عقلانية تواصلية، نقدية، اجرائية محايثة للغة والفعل والعالم المعيش. ولم يهمل هابرماس الاجتهادات التي قدمتها الفلسفة الهيرمينوطيقية والتداولية من خلال تركيز الأولى على مفاهيم مثل التأويل، العالم المعيش والثانية على مفاهيم اللغة اليومية المتداولة والعلاقة بين الذوات المتفاعلة في العملية التواصلية. فعمليات التفاهم بين الذوات في العالم المعيش تفترض تراثا ثقافيا بالغ الاتساع والغنى ولا يمكن للعلم والتقنية وحدها أن تزودها بها. فالدور التواصلي الذي تقوم به الفلسفة، من شأنه أن يساهم في بناء مجتمع تواصلي وتحقيق التفاهم بين الذوات. اعتمادا

على تداخل قائم بينهما انطلاقا من استنادها إلى خلفيات ثقافية مشتركة. فالمهمة التأويلية تدخل في إطار فهم نقدي جديد للفلسفة بهدف تحرير الإنسان لأن التواصل بين الذوات اعتمادا على الحجة. والحجة المتبادلة من شأنها أن تساهم في تبديد الأوهام الإيديولوجية التي تعيق تحقيق تواصلي حقيقي داخل المجتمع.

تسمح الممارسة التواصلية اليومية بخلق تفاهم بين الذوات موجه من طرف دعاوى الصلاحية التي تشكل في الواقع الحل الوحيد لتعويض الخصومات المتنوعة التي عرفتها وتعرفها المعرفة الفلسفية. فليست هناك تجربة موضوعية بدون تواصل بين الذوات، كما أنه ليس هناك تواصل بين الذوات بدون تكوين عالم موضوعي"[2].

فهذا الزمن تطبعه حركتين الأولى تقرر مقومات نفي الآخر والعنف والثانية تنتج التبادل والغيرية. ومن ثم الدعوة إلى احترام الاختلافات وتثبيت الآخر في خصوصية ما، يعملان بأشكال لا واعية على المشاركة في منع اللقاء بين أنماط الوعي والتفاعل الحي بين القيم. وبقدر ما تستدعي المطالبة بالاختلاف درجة عالية من الحذر المستمر، تستوجب معالجة التنوع الثقافي يقظة ثقافية خاصة[3].

وهكذا فإن تفكك كيان "وطني" باسم الحق في الاختلاف لبلد ما قد ينتج عنه فتح باب الصراع وتفجير نزاعات الموت.. في هذه الحالة قد تبدو معرضة للاهتزاز وتدمير كل الحدود كما يتوقع تعريض مقومات العيش المشترك إلى الخطر والتهديد. ومن ثم يمكن للتشنج الهوياتي باسم تنوع ما، أن يولد أسباب الخصومة والفتنة والمحنة، ومع ذلك فالتأكيد على اعتبار التنوع الثقافي محرك الإنسانية تأكيد صائب[4].

الحق في الفضاء العمومي:

يعد الفضاء العمومي ESPACE Publique من المفاهيم الملازمة للعقلانية التواصلية، المفهوم الذي اهتم به هابرماس طيلة كتاباته الفلسفية. فحينما نتحدث عن الفلسفة والفضاء العمومي هذا يشير إلى ثنائية النظرية والممارسة، أي التأثير الذي يمكن أن تقوم به الفلسفة في المجتمع المعاصر. لأنها مطالبة بأن تلعب أدوارا مخالفة لتلك التي لعبها في المجتمع اليوناني. ففي مقاله "حدود الفلسفة" " توقف هابرماس عند دور الفلسفة في اليونان، من خلال نموذجي أفلاطون وأرسطو، وبين أن هذين النموذجين يعطيان أهمية كبيرة للعقل النظري في تحديد الممارسة. سواء عند أفلاطون في تصوره للخلاص، أو عند أرسطو في تصوره لحياة سعيدة"[5].

في القرون الوسطى اتحدت الفلسفة مع المسيحية، فأصبحت أداة لخدمة اللاهوت مما جعلها تفقد استقلاليتها. ثم في العصور الحديثة خاصة مع كانط وروسو تصورهما العقل كملكة تربط الأداة الخاصة بالقوانين القابلة للتبني من لدن الجميع. ثم سعى هيجل في مشروعه الفلسفي إلى تحقيق المشروع الكانطي المتمثل في تحقيق العقل في التاريخ"[6].

وتبعا للتطورات التي عرفتها الفلسفة، يذهب هابرماس أن مهمة الفلسفة اليوم تختلف عن تلك العصور، إذ أنها لابد وأن تساهم في الفضاء العمومي، كون علاقة الفيلسوف بالفضاء العمومي مشارك في هذا الفضاء، فهو ليس كالخبير ودوره في المجتمع المدني لا يقوم على طلب مثلما هو الحال بالنسبة للخبير. الذي معرفته متخصصة وهو مقيد بأسئلة في مجال معين. وإنما كونه عضو في المجتمع هدفه أن يقدم حلا للمشاكل في مختلف المجالات وخاصة تلك المتعلقة بالمخاطر التي تطرحها التكنولوجيا الجديدة. وهابرماس يمثل نموذج الفيلسوف المتعدد الوظائف "بوصفه فيلسوفا عمل في حقل العلوم الاجتماعية وبوصفه مدرسا، ضف إلى ذلك أنه مثقف. لكن لا أحد في ألمانيا يقبل بهذا المبدأ المميز بين الأنشطة وخبراتها المتبادلة. كما لو أن على الفلسفة أن تكون مجرد تبرير لسياسة ما، وعلى الالتزام أن يكون توضيحا لفلسفة ما.

و تتخلى الفلسفة المعاصرة عن ادعاءات الشمولية (هيجل) و التأسيسية (كانط) وتغيير العالم (ماركس) والقدرية (هيدغر).. و"القدرة على إدراك الحقيقة لوحدها أصبحت واعية بذاتها وتعرف حجمها والمهام المنوطة بها في الفضاء العمومي الحديث، كما أصبحت واعية بإمكانية وقوعها في الخطأ"[7]. وفي إطار تأسيس فضاء عمومي ديمقراطي تعمه أخلاقيات الحوار أو المناقشة، يستدعي ذلك الدفاع عن حقوق الإنسان. فهذا الموضوع (حقوق الإنسان) من المواضيع التي تحتاج إلى تدخل فلسفي في نظر هابرماس. و لقد عرفت أحداث 11 سبتمبر تدخلات ووجهات نظر مختلفة.. وقد تعرض هابرماس بعد صدور كتابه "مفهوم العقل التواصلي" إلى انتقادات كثيرة، واعتبرت أفكاره بإمكانها أن تساهم في تجاوز حالة العنف السائدة في العالم. وبما أن حياتنا اليوم أصبحت رهينة للعنف لتجاوز ذلك، لا بد من ممارسة الحياة جنبا إلى جنب بالاستناد إلى قناعات مشتركة وحقائق ثقافية وآمال متبادلة. أما الصراعات فهي تنشأ نتيجة تواصل مشوه وسوء تفاهم أو من خلال الكذب وخيبة الأمل.

فتعطيل التواصل هو من العوامل الأساسية للعنف، ولتجاوز ذلك لابد للفلسفة أن تحاول تجاوزه من خلال التعددية اللغوية والقدرة على التأويل. " فالتواصل الأفقي كما يسميه هابرماس هو الوسيلة الوحيدة لتجاوز حالة العنف والصراع، لأن هدف الفلسفة هو إعادة بناء شروط تحقيق توافقات بين الذوات. التي من شأنها أن تقلص دائرة العنف"[8]. ومهمة الفلسفة أيضا، تحرير الفضاء العمومي من كل العوائق الإيديولوجية والأوهام وانفتاحها على كل المعارف الأخرى. والكف عن الادعاء بأنها تمتلك الحقيقة، لأن هذه الأخيرة أصبحت مسألة جماعية تساهم فيها عدة أطراف مشتركة.

مسألة الحق في العيش المشترك:

يميز هابرماس بين نوعين من الأفعال الاجتماعية للفعل الأداتي أو الاستراتيجي الذي يهدف صاحبه إلى تحقيق غاية أو مصلحة. والفعل التواصلي الذي يخلوا من غاية أخرى غير تحقيق التفاهم بين الأشخاص

المتجاورين. فإن الفعل الأداتي يهدف إلى التأثير على الطرف الآخر. والتفاهم لا يكون على ضوء اتفاق مؤسس بشكل عقلاني، أي بدون إكراه أو إغراء، وإلا مآله الفشل كفعل تواصلي. ولكي يتم الفعل التواصلي يشترط وجود عدة فاعلين مندمجين اجتماعيا، فيما يتسم عبر اللغة أو الثقافة أو العالم المعيش. و يطلق على الاتفاق مصطلح الإجماع الذي بدونه يفشل الفعل التواصلي، فقد" قامت فلسفة الاختلاف بالتنكر لمفهوم الاجماع واقصائه.. فالحقيقة ليست أكثر مما يتفق عليه الأشخاص في ظروف مثالية للتحاور"[9].

غير أن أهم نقد وجه لهابرماس، لفكرة الإجماع. ما قام به " فرانسوا ليوطار" الذي اعتبر الاختلاف هو أقدر على الإبداع والابتكار من الإجماع. فهذا الأخير ما هو إلا سوى نوع من الإرهاب الفكري. وفي رأيه لا يوجد أي إجماع حول أي قضية حتى ولو كانت العلوم الحقة كالفيزياء مثلا. ونتيجة للخلاف القائم بين هابرماس وليوطار، نجد هناك من سعى إلى التوفيق بينهما بتوضيح أن الاختلاف يقع حينما يكون هناك براديغمان مختلفان. وإن كان هابرماس يرفض أي منطلق للحقيقة المطلقة، فالحقيقة اليوم تستند إلى البعد الشخصي في تأويلات العالم بعيدا عن أي نزعة فردية وماضوية.

كما لا يكتفي هابرماس بنقاش العقلانية على المستوى النظري، ولكنه يبحث لها عن تطبيقاتها في الفضاء العمومي. فمثلا حينما يطرح سؤال الديمقراطية معتبرا هذه الأخيرة وسيلة لإقرار التواصل داخل المجتمع. " فإن فلاسفة الاختلاف لا يعيرون لهذا الأمر أية أهمية، إذ يفتحون المجال لكل الدعوات حتى الأكثر تطرفا منها للتعبير عن نفسها باسم الحق في الاختلاف. ضاربين بذلك الديمقراطية في الصميم، وهي التي تشترط قبل كل شيء القبول بحد أدنى من التوافق على شروط التواصل والعيش المشترك"[10]. فهابرماس يعتبر الفعل التواصلي تشكَل بإرادة الجميع، ولا يتم فقط عبر التفاهم الأخلاقي. ولكن أيضا بالتشاور والاتفاق العقلاني حول كيفية اقتسام المصالح بين الأفراد والجماعات وهذا ما يتمثل في الديمقراطية التشاورية التي تقوم على وسطية الأحزاب والفرق البرلمانية من جهة. وعلى المناقشة الحرة عبر النظامية في إطار الفضاء العمومي أو المجتمع المدني من جهة ثانية. وبقدر ما تستدعي المطالبة بالاختلاف درجة عالية من الحذر المستمر تستوجب معالجة التنوع الثقافي يقظة ثقافية خاصة.

إن تفكك أي كيان وطني باسم الحق في الاختلاف، والمطالبة بالتنوع مهما كانت مشروعيتهما ينتج عنه نزاعات وصراعات وعنف. وفي هذه الحالة تتعرض مقومات العيش المشترك إلى الخطر والتهديد. ومن هنا فإن المطالبة بالاختلاف تدعوا إلى الحذر وتستوجب معالجة التنوع الثقافي في يقظة ثقافية خاصة. وكل دعوة إلى احترام الاختلافات وتثبيت الآخر في خصوصية، يؤدي إلى التفاعل الحي بين القيم واللقاء بين أنماط الوعي.

وبمقدار ما نجد في أوروبا مثلا من يدعوا إلى الصراع والاحتقار فإننا نعثر أيضا على" أصول تنشد الحوار والاحترام، ونجد تثاقف متكافئ عادل وإنساني يمكنه نزع الطابع الأسطوري عن الأحكام المسبقة والصور النمطية الخاطئة [11].

مسألة الحق والكرامة الإنسانية:

يتحدد موضوع كرامة الإنسان بالسؤال الآتي، هل يمكن الحديث عن كرامة إنسانية منذ بداية تكون الشخص في مرحلته الجنينية ؟. ليظهر أنه بالإجابة عن السؤال تظهر مجموعة من الاقتراحات والآراء التي لا حد لها، ولا يمكن الفصل في نطاقها. إن الحياة الحساسة ثم الشخصية إنما تتطور منذ بدايتها العضوية باستمرارية قوية. لذا فأطروحة الاستمرارية ستكون بمقابل محاولتين بغية تحديد بداية مطلقة لها. طابع الإلزام من وجهة نظر معيارية. ألا يمكننا إذن، الوصول إلى تحديد متواطئ حول الوضعية الأخلاقية سواء انطلقنا من المعنى الميتافيزيقي المسيحي، أو من الفلسفة الطبيعية. بالرغم أن لا أحد يشك في قيمة الحياة الإنسانية... يصرح هابرماس : ....وهكذا يحلو لي أن أبرهن أن "الكرامة الإنسانية بمعنى أخلاقي أو قضائي هي كرامة مساوية للتوازي في العلاقات [12].

إن جماعة الكائنات الأخلاقية تنظم وفق قوانين مضبوطة، علاقة الكائنات فيما بينها من خلال تبيان جملة الحقوق والواجبات وفق علاقة تبادلية. لذا فالكرامة الإنسانية ما هي إلا انعكاس لتبادل مساو في علاقة الأشخاص فيما بينهم. استنادا إلى العلاقات التذاوتية مع الغير، تشكل الذاتية التي تجعل من الجسد البشري الوعاء الحي للروح. وبحسب التعبير الكانطي لا تهب الارادة الحرة من السماء في صيغتها اللامتعالية، بل إن الاستقلالية خلافا لذلك ليست إلا انتصارا عابرا وذلك هو عمق الأخلاق. وبهذا فالكائن المتفرد جينيا، ليس هو بحال من الأحوال شخصا منذ البداية[13]. هكذا تُبنى الذات الإنسانية في نطاق تقنية الذوات الأخرى، أي في إطار علاقتها عن طريق العملية التواصلية.

ومن هنا نحن مدعوون إلى التمييز بين كرامة الحياة الإنسانية التي يضمنها القانون لكل الأشخاص الذين يولدون أمواتا أو قبل الأوان باعتبارهم كبقايا بنظر الأخلاق. وقد يأخذ التعبير عن احترام الأموات أشكالا مختلفة. وعليه، فالفارق بين حقوق يكون تأكيدها وثيقا مرهونا بتقدير جديد. فهو فارق يجب ألا يزال، لأن هناك صعوبة تحديد عتبات النهي في العلاقة بالحياة الإنسانية قبل الولادة وبعد الموت. ومن ثم، الحديث عن كرامة إنسانية يكفلها القانون، ويضمن تحقيقها لكافة الأفراد دون استثناء، ينبغي أن تكون سارية المفعول منذ لحظة ميلاد الإنسان أو قبل ولادته. وأن تستمر هذه الضمانة الحقوقية بعد وفاته. فالحياة الإنسانية تستحق الكرامة والاحترام وهذا بحسب التعبير الكانطي فالكرامة الإنسانية تظل وسط أشكال حياة عينية ووسط قواعد سلوكهم[14].

إن الحديث عن الكرامة الإنسانية تتيح حق ضرورة حماية الجنين الأمر الذي يفتح الباب أمام اعتبار الحياة الإنسانية حياة نفعية. فالعلاقة التي ينبغي تصورها اتجاه الحياة الإنسانية تتحدد من الحياة النفعية. ولكن بالرغم من صورة الإنسان في الكون ومكانته.. لا يمكن تصور الانسان ضمن الفكر الما بعد ميتافزيقي، وأن نقدم حججا من وجهة نظر أخلاقيات النوع الإنساني بادعاء الصلاحية للأخلاق الكونية [15]. على غرار الديانات العالمية الكبرى، التي تقدم العقائد الميتافيزيقية التقليدية الإنسانية بدورها سباقات تأتي نية تجريبها الأخلاقية الكلية لتندمج فيها.. لذا يمكن القول بأنه لم يعد بالإمكان أن نفهم أنفسنا ككائنات حرة سلوكيا أو متساوية أخلاقيا، لأننا إزاء انسان يرى نفسه دوما مسبوق باستمرار بروبوتات أكثر ذكاء منه[16]. لقد قدم الإنسان عن طريق وسائل مختلفة نوعا من التوقعات الأسطورية وحتى الخيالية العلمية والتي باتت تلامس الواقع الإنساني، فما كان بالأمس رهن خيال أصبح اليوم مجسدا بفعل التطورات التكنولوجية. ووجد الإنسان نفسه أمام الآلات الذكية والروبوتات باختلاف أنواعها وأضحت هذه الأخيرة تشكل منافسا له دون منازع.

لقد أقر مهندسو المعلوماتية بأن الإنسان بات مهملا حيال ذكاء العقول الإلكترونية التي تعد البرامج وتتمتع بالكمال اللامحدود وعليه، فإن عمليات التقدم في مجال التقنية الوراثية لا يمكن بأي حال من الأحوال التخلص منه والاستخفاف فالتلاعب بالجينوم البشري يدفع إلى خلق نمط جديد من العلاقات اللامتوازية بين الأشخاص[17]. ما يظهر من خلال عرض خبراء المعلوماتية أن هناك برامج الآلات الالكترونية تكتب نوعا بالغ التطور والفعالية وما يمكن قوله، أنه بالرغم من ذلك فإنه حيال اكتشاف الانسان بأن جينومه البشري قد تم التلاعب به فإن ذلك يخلق نوعا من الاستقرار ويبرز عدائية لهذا الأخير باتجاه من زيف حقيقة ما. وهنا يزعزع الفوارق الاجتماعية بين كل ما هو طبيعي وما هو مفبرك ومصطنع.

ومن جهة أخرى، نحن لا نستطيع أن نعطي الجنين ومنذ الانطلاق حماية كاملة للحياة. ومن جانب آخر من غير المسموح بأن نجعل الحياة قبل الشخصية، كما لو كانت شيئا يخضع للمضاربة. ولتوضيح هذا الحدس قام هابرماس بإعطاء رؤية تتعلق بالإمكانيتين، وذلك لأن عدم الضرر الأخلاقي للتدخلات في الجهاز الوراثي لأعضاء محتملين في الجماعة الأخلاقية، إنما يقاس بالموقف الذي تتخذه للقيام بها. من هنا ينبغي إقامة حد بين النسالة السلبية واستنسال التطوير [18].

إن الرغبة في تحقيق فعل التواصل مع الغير، تجعل تعامل الآخر باعتباره غاية في حد ذاته. وأن تبتعد عن استغلاله باعتباره إما وسيلة أو أداة لتمرير أغراض.. وهذا أيضا حتى نتمكن من خلق كونية أخلاقية تأخذ جميع أفراد الإنسانية في الاعتبار دون تمييز. طالما أن كونية القيم الأخلاقية تؤمن المساواة للجميع. فيمكن

أن تظل تجديدا وأن عليها أن تراعي أكثر ما تراعي مواقف حياة المجتمع ومشروعاتهم الفردية. هذا ما يقاس به مفهوم الأخلاق إلى فهم ذاته بعيدا على أن يكون كينونته.

إننا في الغالب ما نتحدث عن أخلاق كونية تؤمن للجميع الحقوق المتساوية، لكن هذا يتطلب منا أن نراعي الأشخاص وتوجهاتهم الفردية، فلا يمكن أن تتجسد هذه الأخلاق الكونية ما لم نراعي الأخلاق الفردية. إن قدرة المرء أن يكون ذاته. فمن الضرورة بما كان أن يكون الشخص في بيته في جسده الحي الخاص به. وحتى يستطيع الشخص ألا يكون إلا واحدا مع جسده فعليه ضرورة أن يشعر به كجسد متدرج في النمو الطبيعي للحياة.

لذا تنطلق "حنا أرندت" من أنه مع ولادة طفل أيا كان، فإنه بداية تاريخ حياة جديدة، فهي تربط هذه البداية للحياة الإنسانية بفهم الذات عند الذوات الفاعلة[19]. الحق يهمه مطابقة السلوك لتعليماته، أي التطابق بين الفعل والقواعد القانونية، فالذات الأخلاقية تشرع لذاتها أما الذات القانونية فتشريعها خارجي، هذه النظرة الكانطية سادت لزمن طويل ما يقارب القرن ونصف القرن من الزمان. الشيء الذي جعلها فيما بعد، تتعرض لانتقادات خاصة في جانبه الصوري المعياري وعدم تركيزها على الظروف الواقعية والاجتماعية. هذا الأمر جعل هابرماس ينظر إلى الحق من منظور تواصلي ورفضه لصلاحية الحق عن املاءات عقلية سواء كان عقل عملي أو أخلاقي. وضرورة إخضاع مفهوم الحق إلى مبدأ المناقشة Discussion والتفاهم المتبادل والفعل التواصلي l'agir communicationnel وبنيات الحجاج structures d'argumentation.

وقد استفاد هابرماس من مقاربة ماكس فيبر، الذي " يتميز الحق لديه بمعقولية خاصة مستقلة عن الأخلاق وعن العقل العملي سواء بالمعنى الكانطي أو بالمعنى الأرسطي" [20]. فالشكل القانوني للحق لا يستمد قوته من الصلة بين الحق والأخلاق، وإنما في قدرته على تشريع قوانين تمارس في الواقع الاجتماعي. إن مفهوم الحق الذي تريده المجتمعات المعاصرة هو الحق القائم على التشاور والتداول في النظام الحقوقي والنظام التشريعي الذي يتوافق فيه جميع الشركاء السياسيين والمواطنين. والمشكلة اليوم هي في انفصال الجهاز الحقوقي والقضائي عن العالم المعيش وعن التواصل. وفي خضوع هذا الجهاز لسلطة العقل الاستراتيجي، وفي تحول ذات العقل إلى مجرد نظام صور لا غاية له سوى الخضوع والإكراه باستخدام القوة الرقابة بمساعدة جهاز الدولة. وكذا الجهاز الرأسمالي للاقتصاد. حتى تبدوا القوانين وكأنها غير نابعة ممن تتوجه إليهم، فهي صورية ومجردة.

هذا ما يجعل المواطنين عند كانط لا يبالون بها. فالإكراه حدا للحرية وعائقا لها، فطاعة القوانين نابعة من كون المواطنين هم الذين شرعوها لأنفسهم وبحرية، ولكن هابرماس يرفض تفسير مشروعية القانون

انطلاقا من معقولية مستقلة. "لا يمكن للحق أن يكتفي بإرضاء المتطلبات الوظيفية لمجتمع معقد. بل لابد أيضا أن يستجيب لشروط الاندماج الاجتماعي الذي يتم في النهاية عبر عمليات الفهم المتبادل المحققة من قبل ذوات تفعّل بواسطة الفعل التواصلي، أي عبر قبول ادعاءات الصلاحية" [21].

ويضيف هابرماس أنه لابد من البحث عن مشروعية جديدة في العقل التواصلي وفي أخلاقيات المناقشة وفي معايير التخاطب.. مما يؤسس بعدا تواصليا للحق بإمكانه تهيئة الأرضية للتوافق واستبدال منطق السلطة بمطلب الصلاحية وإعادة الإنسان إلى المجال العمومي وإعادة الاهتمام بالشأن العام والتوفيق بين الحقوق الخاصة والحقوق العامة. وهنا يطرح هابرماس مشكلة أخرى، هي كيف يتم الاهتمام بالحقوق الذاتية (الخاصة) وعلى رأسها الحرية دون إهمال المجال العمومي الذي يؤكد على الحقوق المدنية والسياسية العامة؟. في نظر هابرماس هذه المسألة عند كانط يشوبها نوع من الغموض وهو كيف يلائم الحق الذاتي الذي لا أطيع فيه سوى القوانين التي شرعتها لنفسي بصفتي إنسانا (الحرية وحقوق الإنسان)؟. الحق الموضوعي الذي أكون ملزما فيه بالقوانين المدنية (حقوق المواطن)[22].

الحالة القانونية، ماهي إلا حالة مدنية تنبثق منها الدولة وتسهر على المنفعة العامة أو الشأن العمومي فالحالة القانونية هي التي تشرع الحق العام الذي يحتوي على نوعين من الحقوق. حق الإنسان وهو حق كوني وحق المواطن وهو حق سياسي. والقانون يجبر القوة العمومية بواسطة الاعتراف بالحق الكوني، بصفته حق إنساني وحق مدني سياسي بصفته مواطنا. وشرعية الحق تكفل حماية الحق الفردي. " كما ينتقد هابرماس كانط وروسو على حد سواء، ويرجع قصور وعدم تماسك نظريتهما إلى كونهما تندرجان في فلسفة الوعي، بحيث يرجعان الحق إلى مفهوم التحديد الذاتي. وهذا الأخير يكون تارة للعقل وتارة أخرى للسيادة الشعبية وفي الحالتين إلى ذات الإنسان مرة وذات الشعب مرة أخرى" [23].

وبالتالي، فإن كان هابرماس لا يرد الحقوق إلى الأخلاق كما فعل كانط، ولا إلى إرادة الشعب كما فعل روسو. ذلك لأن الاستقلالية الذاتية الخاصة بالمواطنين لا تطغى على الاستقلالية السياسية والعامة ومن ثم، فإن هابرماس يريد بناء حقوق تمنح قيمة متوازنة للحق الذاتي والحق العام ولا توجد حرية تواصلية إلا بوجود فاعلين موجودين في موقف إنجازي تجاه بعضهم بعضا. وينتظر أن يتخذ كل واحد منهم موقفا يكون قابلا للنقد ومستعدا لتبرير ادعاءاته وادعاءات الصلاحية هي موضوع اعتراف متبادل والتبريرات التي تؤخذ بعين الاعتبار، هي التي تكون مقبولة بصفة مشتركة من كل الأطراف المعنية والتي تكون لها قوة فعلية.

كما تسمح الاستقلالية الذاتية إلى حرية الانسحاب من الفضاء العمومي والاكتفاء بالملاحظة. يقول هابرماس" تسمح الحريات الذاتية بأن نأخذ موقعا خارج النشاط التواصلي وأن نرفض الالتزامات اللفظية، إنها تؤسس فضاء خاص يحررنا من الالتزامات التي تفترضها الحرية التواصلية مع متطلباتها وتنازلاتها المتبادلة"

[24]. وبذلك يكون بين الاستقلالية الذاتية والاستقلالية العمومية ارتباط وثيق بتصور الحق في حريات ذاتية متساوية للجميع كحق وضعي.

ولكي يكون هذا الأمر حيادي وأكثر كونية يدرج هابرماس مبدأ المناقشة. إذ القانون لا يمكن وضعه بصورة مجردة، بل بطريقة تخول لكل المواطنين الاعتراف بالحقوق لبعضهم البعض إذا أرادوا تسيير حياتهم المشتركة بصفة شرعية وبوسائل القانون الوضعي. ولا يمكن لهؤلاء المواطنين أن يتوصلوا إلى الاستقلالية بوصفهم ذوات قانونية، إلا في اللحظة التي يتفاهمون فيها ويتصرفون كواضعي القانون. ومن ثم يصبح القانون بصفة مسبقة معطى للذوات القانونية كلغة وحيدة تمكنهم التعبير عن استقلاليتهم.

هذا ما جعل هابرماس يضع انفصالا بين الحق والأخلاق، ويقر بضرورة إخضاع الحق لمبدأ المناقشة الذي يقوم على الاعتراف المتبادل. "فلا يمكن للذات المتعالية أن تشرع القوانين وتسند الحقوق من محض إرادتها الحرة ومن منطلق ما يمليه عليها العقل العملي، الأمر يكفيه بدون اخضاع ما تقرر أنه واجب إلى مبدأ المناقشة والمحاجة بين الذوات" [25].

فهابرماس يحاول التوفيق بين المساواة القانونية الصورية والمتمثلة في النموذج الليبرالي والمساواة الفعلية في النموذج الديمقراطي–الاجتماعي، من أجل أن يضع حدا فاصلا بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون. ولا يكون إلا بتعبئة الحس المدني وبالمشاركة السياسية الواسعة، حتى يصاغ نظام الحق والقانون وتضفى عليه مشروعية، عبر الاحتكام إلى المحاجة والمناقشة. فالحق في عالمنا المعاصر حسب هابرماس يتمحور حول دور المواطن وينبثق من الفعالية التواصلية ومن النشاط الحواري بين المواطنين.

هوامش ومراجع:

01- موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الثالثة، 1990، الجزء الخامس ص 273.

02- نور الدين أفاية " التواصل و الحداثة " ، دار الشرق . لبنان .ط2. 1998. ص 58

03- عبد السلام طويل. مقال، سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر. أعمال الندوة العلمية الدولية 27/26/25 ماي 2011.الدار البيضاء. المغرب. ص. 62

04- نفسه ص .63

05- بورغن هابرماس، المعرفة و المصلحة، ترجمة حسن صقر . منشورات الجمل 2001. ص.86

06- محمد لشهب، الفلسفة والسياسة عند هابرماس . منشورات دفاتر سياسية ط1. 2001. ص.89

07- Habermas J : vérité et justification, tr, Rainer Rochliz, Gallimard, 2001, p248-249.

08- محمد لشهب،. بورغن هابرماس فيلسوف خرائطي، مرجع سابق. ص .89

09- مجدي جازولي . حول هابرماس، إنقاذ الحداثة – موقع الحوار المتمدن.
www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=89788

10- مازن لطيف ، النظرية النقدية التواصلية .يورغن هابرماس ومدرسة فرنكفورت. موقع الحوار المتمدن- العدد: 2521 - 9 / 1 / 2009 - http://www.ahewar.org/m.asp?i=1539 09:52

11- حميد باجو ،موقع محمد لاشهب : قراءة في كتاب : الفلسفة والسياسة عند هبرماس للباحث محمد لشهب http://lachhabphilo.blogspot.com/2013/04/blog-post_3.html.

12- نفسه. صص43 44

13- يورغن هابرماس مستقبل الطبيعة الانسانية – نحو نسالة ليبرالية. تر جورج كتوره. المكتبة الشرقية. ط 01. 2006. ص46

14- نفسه. ص49

15- يورغن هابرماس مستقبل الطبيعة البشرية – مرجع سابق . صص51 52

16- نفسه ص53

17- نفسه .صص54 55 .

18- يورغن هابرماس مستقبل الطبيعة البشرية. مرجع سابق، ص56 57

19- نفسه ص 73

20- جميلة حنفي، يورغن هابرماس من الحداثة الى المعقولية التواصلية ،منشورات الجزائرية للدراسات الفلسفية 2016. ص.266

21- Jürgen Habermas, droit et démocratie ،Ibid. p42.

22- محمد المصباحي، فلسفة الحق، كانط و الفلسفة المعاصرة . مطبعة النجاح – المغرب. ط01. 2008.ص.109

23- نفسه ، ص.110

24- Jürgen Habermas, droit et démocratie, Ed. Essais. Gallimard.. p137.

25- محمد المصباحي، فلسفة الحق، كانط و الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق ،ص113.

الهوية العربية الإسلامية من الاعتزاز إلى الاغتراب

د.آسيا واعـر أستاذة وباحثة أكاديمية

جامعة باجي مختار – عنابة–

ملخص

إنّ الهوية هي حقيقة الشيء من حيث تميزه عن غيره، والمتأمل في الهوية العربية الإسلامية يجد أنها هوية تتأرجح بين جدل الطبع والتطبع وبين ثنائية الشّدة والوهن ففي الوقت الذي تتسم به بالتمسك بأصالتها وبالاعتزاز بذاتها وهذا ما استقرئناه من واقعها ببعديه الزمكاني ومن معظم الأزمات التي حلّت بها: أزمات اقتصادية، ثقافية، ايدلوجية، (...) إلخ متصدية في كلّ ذلك لكل من حاول أن يمس بها أو بإحدى مقوماتها، نجدها في الوقت ذاته لا تمانع أبدا في الانسلاخ التام من ذاتها متقمصة بذلك هوية الآخر في معتقده، فكره وفي ثقافته؛ مفارقة طالت أصعدة وأفق كلّ ما يسوس الهوية العربية الإسلامية الأمر الذي بات يشكل رهانا حول ما يمكن أن تؤول إليه.

الكلمات المفتاحية:

هوية، مقومّات، قوة، حضارة، اعتزاز، ضعف، اضمحلال، ضياع، اغتراب.

Résume

Identité c'est Ensemble des données de fait et de droit qui permettent d'individualiser quelqu'un, c'est Caractéristique de deux ou de plusieurs objets de pensée, qui, tout en étant distincts par le mode de désignation, par une détermination spatio-temporelle quelconque, présentent exactement les mêmes propriétés, cette étude porte sur l'identité islamique arabe qui a était dans le vieux temps dans un bon état de force , dignité et gloire, mais malheureusement ces dernies spécifications on le trouve plus maintenant car elle est devenue une identité perdue.

Mots clés: Identité- puissance – civilisation- dignité- faiblesse- décroitre-

1- مقدمة

إنّ الإنسان حيوان اجتماعي بطبعه، فهولا يستطيع أبدا أن يعيش بمعزل عن الجماعة، ولأنه كائن إنساني اقتضت الحاجة البيولوجية والنفسية هذا التجمع، والذي كان في صوره الأولى على شكل بسيط تمثل في- الأسرة – هذه الأخيرة التي تُعد كأول تجمع بشري عرفه تاريخ الإنسانية، أين يكون التعايش والتواصل المبدئي، ثمّ شكلّت مجموع الأسر تجمعا بشريا آخر تمثل في الأحياء، وبمجموع الأحياء كانت المدن، وبمجموع المدن كانت الدول، وبمجموع هذه الأخيرة كان هذا العالم الذي نعيش فيه.

ومع أنّ الفرد واحد في تكوينه البيولوجي والنفسي إلاّ أنّه يختلف في سلوكياته اليومية وفي تصرفاته، وفي العديد من أساسيات تكون شخصه وهويته الفردية، هذه الأساسيات التي تكون تباعا لانتمائه لحيز جغرافي خاضع لأنظمة سياسية اقتصادية اجتماعية ثقافية فكرية عقائدية يمتثل لها كما يمتثل لعاداته وتقاليده وأعرافه باعتبار أنه كائن له تراث يوجه حاضره ويأسس لمستقبله، فخضع التعارف بين الأفراد إلى هذا الانتماء الزمكاني وما يحويه من أساسيات ونظم وضعية: كاللّغة، التاريخ، العقيدة، التراث، الأنظمة الاقتصادية والسياسية، الأمر الذي دعا إلى ابتكار ما يميز كلّ – دولة – عن غيرها بوضع رموز وأمور أخرى تمثلت في: العلم، الجنسية، الحدود، (...) إلخ، وبذلك أصبح كلّ فرد يحمل سماتا وميزات معينة تخصه عن باقي الأفراد، وبها وحدها يستطيع أن يثبت انتسابه وكيانه، فقضية الانتساب لا تكون إلاّ بما يحمله الفرد من دعائم وأساسيات تشكّل هويته، وإذا قلنا هوية فإنّا نقصد بذلك ما تحويه الذات وما تقوم به من: اللّغة، المعتقد، العادات والتقاليد (...) إلخ، وبتعبير آخر هي:

2- عريف الهوية:

هوية الشيء هي عينيته وتشخيصه، وخصوصيته التي ندركها بالجواب عن سؤل ما هو؟، إنها "ميزة فرد، أو كائن يمكن من هذا الوجه تشبيهه بفرد يقال عنه أنه متماه، أو أنه هو ذاته في مختلف فترات وجوده"[1]، وتطلق الهوية على معان مختلفة منها: الهوية العددية والتي تُطلق على الشيء من جهة ما هو واحد ومن جهة كونه هو هو، والهوية الشخصية والتي تطلق على الشخص باعتباره يبقى هو هو رغم ما قد يطرأ عليه من تغيرات خارجية، الهوية الكيفية وهي صفة موضوعين من موضوعات الفكر إذا كانا رغم اختلافهما في الزمان والمكان متشابهين في كيفيات واحدة، والهوية المنطقية وهي علاقة التساوي بين شيئين اثنين، كالهوية الرياضية أو المساواة الجبرية[2].

والملاحظ على هذه المعاني المختلفة للهوية أنها تشترك في نقطة واحدة وهي الوقوف على العناصر المتشابهة التي لا تتغير بتغير الزمان والمكان، فمهما يكن، فإنه يبقى للشيء هويته التي تميزه عن غيره والتي لا تتبدل أبدا، إنّها الرمز أو "العامل المشترك الذي يجمع عليه كلّ أفراد الأمة، أية أمة من حيث الاكتساب والتعلق والولاء والاعتزاز، هي الذات الجماعية لأفراد الأمة كلّهم، والمسّ بها يمسّ كيان الأمة كلّه، ويمس بكلّ فرد منها على السواء لأنّه شك في الماضي وطعن في الحاضر ويأس من المستقبل"[3]

إنّ الهوية الفردية والتي تشكل بدورها الهوية الجماعية هي في حقيقتها رمز وعامل أساسي تقوم عليه الدول، إذ تعبر عن أبعاد أيديولوجية علمية وثقافية سياسية اجتماعية واقتصادية، فالهوية أساس قيام الدول والأمم.

3- مقومات الهوية

هناك مجموعة من الأسس التي تقوم بها الهوية وتتحدد ها يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- اللّغة:

تعتبر اللّغة أداة التواصل والتخاطب بين أفراد المجتمع الواحد، هي وسيلة للتبليغ والتفاهم والتعايش، بها يستطيع الفرد أن يعبّر عن مكنوناته الداخلية وعما بداخله، إنها روح الفكر وجسده، فغالبا ما تصل الفكرة إلى الآخر عن طريق اللغة، كما أنها رمز من رموز الوحدة الوطنية فلا وجود لوطن دون لغة رسمية تخصه، لذا كانت اللّغة أهم مقوم لمقومات الهوية الفردية، و"بضياعها تضيع الهوية تباعا"[4].

إنّ المقال الذي كتبه سابير عام 1922م جعل من التصريح التالي يحدد الخطوط الكبيرة التي يتطرق إليها البحث في اللّغة والهوية، إذ جاء في مقاله أنّ:" اللّغة قوة كبيرة من عملية التنشئة الاجتماعية ومن المحتمل أن تكون الأكبر، وهذا لا يعني فحسب الحقيقة الواضحة التي تفيد بأنّ العلاقات الاجتماعية المهمّة لا يمكن لها أن تكون واقعا من دون لغة إلاّ بصعوبة كبيرة، وإنّما مجرد وجود كلام مشترك، فهذا يؤدي وظيفة رمز فعال على نحو مميز للتضامن الاجتماعي بالنسبة إلى أولئك الذين يتكلّمون اللّغة، وأنّ الدلالة السيكولوجية لهذا تتجاوز بعيدا ارتباط اللّغات بالقوميات أو الكيانات السياسية، أو المجموعات المحلية الصغرى"[5]

ب- الدين:

وهو المعتقد والغاية الأسمى من هذا الوجود، هذا المعتقد الذي يرتبط أساسا بوجود عالم آخر وحياة أخرى غير الحياة الدنيا، وبالمفهوم الواسع عرّف على أنّه المجموع العام للإجابات عن استفسار علاقة الفرد بهذا الكون، ومن منطلق المعتقد أخذ هذا الأخير في بلورة السلوك وفي توجيهه إذ أخذ الباطن وما يحمل من معتقدات عن الحياة الأبدية يترجم وبشكل آلي كل تصرف في هذا الوجود بغية الفوز بالجنة والنجاة من النار، ففي الشريعة الإسلامية أعتبر أنّ " الدين المعاملة" فالدين الحق هو في حسن الخلق والتزام الأدب مع الآخر، لذا أخذ الدين يبلور السلوك الفردي كلّ حسب معتقده وكل حسب شريعته فأسس بذلك لهوية لها سماتها وميزاتها، فالمسلم غير المسيحي غير اليهودي غير المجوسي في تعامله وتصرفه المطبع بحسب ما يمتلك من عقيدة، والإسلام قد " أحلّ وحدة العبادة محلّ التعدد، ورفض العصبية القبلية المفرقة، وأحلّ رباط العقيدة محلّها، ونبذ الأعراف القبلية وأقام قيما ومثلا لا مثيل لها، كما فرض الجهاد في سبيل العقيدة وحفظ الأمة كما أتى بقضية الأمة المستندة إلى معتقدها والتي كان من أسسها المساواة والتفاضل بالعمل وحرمة الفرد والتأكيد على الشورى كأساس للحكم"[6].

ت– التاريخ

إنّ أهم ما يجمع الجماعة ما كان من ماضيها وما حفظت ذاكرتها من أحداث مضت وولت، فالتاريخ يحوي نشاط الفرد في الزمان والمكان، فتجد الكلّ يتوحد ويشترك في الشعور والإحساس بالماضي الذي كان سببا رئيسيا في تنشئة ظروف الحاضر بشكل أو بآخر، فالتاريخ يعد كدافع للتكتل والتآزر في مواجهة التحديات والتحرر من أجل المستقبل من خلال توجيه ما كان في الماضي من أخطاء أو ما تعايشته الأفراد من طغيان الاستعمار واضطهاد الحكام ، كلّ هذا يولد في نفسية الفرد انتماء مشرك في تجربة ماضية قد اشترك الجميع في تحملها وفي السيطرة عليها بأخذ الأسباب اللازمة من حسن التدبير والتصرف والشجاعة في مواجهة الآخر المستبد. فالهوية في أساسها هي خلاصة لماضي التجارب الإنسانية، التفافية والحضارية.

ث– الثقافة:

الثقافة هي تعبير عن سلوك الفرد في أشكال متعددة من السلوكيات اليومية، من انتهاجه لطريقة مأكله، مشربه، ملبسه، تخاطبه، إنّها الصورة التي تعرض بحق مكنون الفرد في معتقده وتوجهاته الفكرية، كما تترجم درجة مدى تأثيره بالآخر، الآخر من ذوي هويته أومن هوية مغايرة، فالثقافة تسقط نظامها على الأفراد، فنجد أهل البلد الواحد يتشابهون في هيئاتهم، ويجتمعون على عادات وتقاليد وأعراف معينة، كما يتجسد ذلك في طريقة عيشه وكسبه، في النهج التربوي، وآداب سلوكياته وفي غيرها من صور الحياة، "فالعناصر والفئات التي يتألف منها المجتمع وإن تفرقهم أزمنتهم، فإنّه يجمعهم المكان الواحد، أي تجاورهم وتعايشهم، فخُضعوا لأحكام واحدة، فبرزت بينهم صلات من التعاون والتآلف والتآزر الأمر الذي جعلهم يتماثلون في طرق الإنتاج والاستهلاك، وفي أشكال التنظيم والاجتماع، وفي أساليب التعليم، وقد ساهم هذا كله في تماثلهم من حيث الفضائل الخلقية والأذواق الفنية والملكات الفكرية والمهارات التقنية، فكان ذلك التماثل يمنحهم هويّة ما ويكسبهم خصالا ينفردون بها من دون غيرهم"(7).

ج– البعد السياسي:

تلعب الأنظمة السياسية دورا فعالا في تشكيل الهوية الفردية ومنه في تشكيل الهوية الجماعية، فإذا كان الفرد يعيش تحت ظل دولة عادلة حتما سينعكس هذا على شخصيته ويمده بعناصر الافتخار والقوة ومنه إلى الاعتزاز والافتخار بهويته، وبالمقابل إذا كان يعيش في ظلّ دولة مستبدة فهذا أيضا سينعكس ليكون شخصية ضعيفة، مقهورة من الظلم والجور والطغيان، تسعى لإيجاد حلّ للخلاص من العذاب والذل. إذ الهوية تقوم أساسا على الحرية، "لأنها إحساس بالذات والذات حرّة، والحرية قائمة على الهوية لأنها تعبير عنها"(8).

ح- البعد الاقتصادي:

والأمر نفسه في الجانب الاقتصادي، فإذا كان فيه رخاء سيحي الفرد حتما حياة كريمة، سعيدة أمّا إذا كان الاقتصاد متدهورا فهذا سيولد ضغطا وينجب أفرادا يفرون من هويتهم ويطمحون إلى تقمص هويات غير هويتهم الأصلية وهذا ما سنراه لاحقا وتحديدا في الهجرة غير الشرعية.

وإذا كان هذا ما يشكل مقومات وأسس الهوية فإنا نجد أنها قد تعددت واختلفت باختلاف هذه المبادئ من بيئة لأخرى ومن دولة لأخرى ومن أمة لأخرى، الأمر الذي وضعنا أمام إشكال طبيعة الهوية الإسلامية ما حقيقتها وما هو المنحى الذي اتخذته عبر تاريخها الطويل لنجد أنّها قد امتثلت للدور الحضاري الذي قال به ابن خلدون، فمن هوية تسطع في الأفق الإنساني إلى أخرى تنسلخ عن ذاتها مغتربة ضائعة بين ويلات السقوط وعلامات الانهيار، فما تفصيل ذلك؟

4- الدور الريادي للأمة العربية الإسلامية في الحضارة الإنسانية:

تعتبر الأمة العربية الإسلامية من بين أبرز الأمم التي عرفها تاريخ الفكر الإنساني وهذا انطلاقا من **الدعوة المحمدية** التي جاء بها نبينا ""**محمد صلى الله عليه وسلّم**"، إنها دعوة لتنوير القلب والعقل معا، واضعا بها النهج السليم لحياة إنسانية كريمة، في جميع المجالات العقدية والفكرية والأخلاقية والاجتماعية الاقتصادية والسياسية، ليؤسس حضارة إنسانية نرى أنها قد كانت من أبرز الحضارات الإنسانية بإطلاق ذلك أنها اهتمت بحضارة الإنسان من جانبيه الروحي المعنوي كما اهتمت بجانبه المادي أيضا، فرفعت بالفرد إلى أرقى رتب الإنسانية وإلى أرفع درجاتها وهذا من خلال الامتثال لتعاليم الدين الحنيف، الذي يحث على تعقل وتدبر ملكوت السموات والأرض كما يحث على الكد والعمل، محددا سبل العيش الكريم، والحياة الراقية التي يحلم بها كل فرد؛ ويمكن أن نجمل أهم مظاهر الحضارة الإسلامية في:

أ- التطور والازدهار العلمي:

امتازت الحضارة الإسلامية بغزارة إنتاجها العلمي المعرفي في جميع ميادين الحياة الإنسانية، كما شهدت عقولا أبدعت في شتى النواحي الفكرية، مبتدئة بدرس النصوص الشرعية أولا والتفقّه فيها، معرجة إلى باقي العلوم الأخرى(9)، التي نبغت فيها كما وضعت أساسها للإنسانية قاطبة، فعرف الفكر الفلسفي نوابغ أمثال "**محمد بن باجة**"، "**ابن رشد**"، "**ابن طفيل**"، "**ابن سينا**"، وكلّ هؤلاء قد أتوا بنظريات في الحقل الفلسفي تضاهي في عمقها ودقتها تلك التي أتى بها أساطين الفكر الفلسفي "**كسقراط**" و"**أفلاطون**"، "**وابن خلدون**" مؤسس علم العمران البشري، وهوما يعرف اليوم بعلم الاجتماع، نجده قد أفاد الإنسانية بمجموع النظريات التي أتى بها في هذا الحقل المعرفي، وتجدر الإشارة إلى ذكر أشهر المؤرخين، كان من بينهم: "**ابن حيان القرطبي**"، "**الرازي**"، "**ابن الخطيب**"، "**ابن الأثير**"، "**الطبري**"، وغيرهم، كما كان

العقل الإسلامي بارعا في علم الجغرافيا وهذا ما وجدناه في أعمال كل من: "**الرازي**"، "**أبو عبيد البكري**"، "**الإدريسي**"، "**ابن جبير**"،" **وابن بطوطة**"، وغيرهم، كما نبغوا في علم الرياضيات وكانوا أول من وضع لهذا العلم مبادئه وأصوله، والأمر نفسه بالنسبة للفيزياء والكيمياء والطب.

إنّ فضل الأمة الإسلامية في غزارة علمها وإنتاجها معترف به ولا يزال من قبل العديد من العلماء والمفكرين الذين تحلوا بالصدق والموضوعية، ولم تكن النهضة الأوروبية لترفع مشعلها إلاّ على أنقاض ما نهلته من الحضارة الإسلامية؛ "**فأوجست كونت**" عالم الاجتماع الفرنسي نجده قد استعان بالنتاج الخلدوني وبالضبط من المقدمة، كما نجد أنّ بعضا من الإسهامات في الجغرافيا لا تزال المصدر الأول ليوم هذا، فهم أول من تحدث عن شمال أوروبا وشرقها، إذ يوجد نص جغرافي "**لأبي عبيد البكري**"، هذا النص الذي يعتبر أقدم النصوص لشاهد عيان قد زار مناطق شمال أوروبا في القرن العاشر الميلادي، كما يوجد نصا آخر أقدم عن زيارة " الدنمارك"، أورده "ابن دحية الكلبي" في كتابه المطرب من أشعار المغرب، وأما كتاب نزهة المشتاق في اختراق الآفاق" فهو يحتوي على أربعين خريطة منها خريطة العالم، هذا الكتاب الذي ترجم إلى اللاتينية، واعتمد عليه الفكر الأوروبي لمدة تزيد عن ثلاثة قرون، والإدريسي الذي صنع كرة فضية ضخمة للكرة الأرضية ولا تزال محفوظة في متاحف برلين إلى يومنا هذا، ومن الدرس والبحث في الأرض إلى الدرس في سمائها حيث ترجمت الكتب الفلكية إلى اللغات الأجنبية للانتفاع بها، " وليست جداول ألفونسو العاشر" الفلكية في القرن الثالث عشر الميلادي إلاّ منقولات عن اللّغة العربية التي خطتها الأيادي المسلمة"[10] ، ومن الطرافة أن نجد استشهادا على اللسان الغربي وهو يحي العبقرية العربية، فهذا **دولامبر** يقول في تاريخ علم الفلك": إننا إذا أحصينا راصدين أو ثلاثة من الروم رحنا نعد كثيرين من العرب في هذا الفن، مما دل على بعد غورهم في هذا الفن"، وهذا **بيكردن** يقول:" نشأ توسع علم الفلك عند العرب من توسع الرياضيين منهم في الحساب، لأنهم اخترعوا أساس حساب المثلثات. وحققوا طول محيط الأرض بما كان لهم من الأدوات، وأخذوا ارتفاع القطب، ودور كرة الأرض المحيطة بالبر والبحر وحققوا طول البحر المتوسط"، كما يضيف في موضع آخر:" وجمع المأمون بعض حكماء عصره على صنعة الصورة التي نسبت إليه، صوروا فيها العالم بأفلاكه ونجومه، وبرّه وبحره، وعامره وغامره، ومساكن الأمم، والمدن، ...إلى غير ذلك، وهي أحسن مما تقدمها من جغرافية بطليموس، وجغرافية **مارينوس**"؛ أما **درابر** فيقول: " وعرفت العرب حجم الأرض بقياس درجة سطحها، وعينوا الكسوف والخسوف، ووضعوا للشمس والقمر جداول صحيحة، وقدروا طول السنة وأدركوا الاعتدالين، ولاحظوا أمورا بعثت نورا باهرا على نظام العالم، واختص علماء الفلك منهم باختراع الآلات الفلكية لقياس الوقت بالساعات المتنوعة، وكانوا السباقين إلى استعمال الساعة الرقاصة كذلك"[11] .

أما في الهندسة نجد **غوستاف لوبون** يعترف في مؤلفه " حضارة العرب" أنّ أوروبا قد أخذت تفاصيلا في الزينة من العرب، وجدت على بعض البيع "الكنائس" في فرنسا صورا لحروف عربية منحوتة في الحجر، وأكاليل في بعض الحصون تشبه الطراز العربي، وكثير من الكنائس في فرنسا تأثرت بالهندسة العربية، ولا سيما في المدن التي لها علائق كثيرة مع الشرق، وقد جلب الصليبيون من الشرق أصول بيت المؤذن في المنارات، والمشربيات، والمعرقات، والمراصد في الأبراج...واستخدمت فرنسا كثيرا من مهندسي الأجانب، وكان فيهم العرب، حتى أنّ كنيسة "نوتر دام" المشهورة في عاصمة فرنسا عمل فيها مهندسون من العرب، أما تأثير العرب في هندسة إسبانيا فظاهر ظهور الشمس والقمر"[12] .

وفي العلم الرياضي شهد المستشرق **سيديو** قائلا: " والعرب حين زاولوا علم الهيأة عنوا عناية خاصة بالعلوم الرياضية كلها، فكان لهم فيها القدح العلي، فكانوا أساتذة لنا في هذا المضمار بالحقيقة".

أما الفيزياء فقد أبدعوا في علم المناظر وهو علم البصريات أي الضوء وكان "ابن الهيثم" في مؤلفه المناظر الذي يبحث في الضوء وفي تشريح العين وأقسامها، والذي اعتمد فيه نهج المشاهدة والتجربة والاستنتاج، قد ترجم إلى اللاتينية، وبقي منفردا في محتواه في هذا المجال لحقب من الزمن؛ أمّا الكيمياء فقد توصل المسلمون بواسطتها إلى كثير من الصناعات في الصبغ والدبغ، وصناعة المعادن وتركيب العطور، ومن جانب آخر فقد "اخترعوا ملح البارود كمادة متفجرة دافعة قابلة لإطلاق القذائف، وعنهم أخذته إنجلترا ثم بقية أوروبا".

ومن فضل الإنجاز العربي أنّ العرب عرفوا طريقة عمل الجليد الصناعي، ولم تعرف أوروا سر هذه الصناعة إلاّ في النصف الأول من القرن السادس عشر، وأدخلوا على أوروبا الورق المعمول من القطن، والورق الرخيص الثمن.

قال جوتيه:" **إنّ العرب علمونا صنع الكتاب، وعمل البارود، وإبرة السفينة، فعلينا أن نفكر ماذا كانت نهضتنا لولم يكن من ورائها هذه المخلفات التي وصلتنا من المدينة العربية**".

حسبنا أن نقف عند هذا القول الذي يشهد لما كان من الأمة العربية الإسلامية ومن دور ريادي فعّال في تاريخ الحضارة الإنسانية من ابداعات وابتكارات ساهمت بشكل أو بآخر في عيش كريم كما كانت منطلق لأي نهضة فكرية إنسانية أخرى

إنّ الحديث عن هذه الإسهامات والابتكارات لم يكن من باب التغني بالمجد القديم أو الوقوف على الأطلال، إنها دراسة موضوعية أردنا أن نبين فيها كيف كان العقل الإسلامي فعالا متخذا دور الريادة في إرساء دعائم حضارة إنسانية بكل ما تحمله الكلمة من معنى

ب- **الحنكة السياسية العسكرية :**

امتاز التاريخ الإسلامي بكثرة الفتوحات ودعوة الآخر لمعرفة الدين الإسلامي وما يحمله من قيم أخلاقية ومبادئ إنسانية، ولم تكن هذه الفتوحات مجندة إلاّ لغاية وحيدة هي اتباع خطى سيدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم وبتعريف الآخر بوحدانيته تعالى، وتاريخ الفكر الإنساني يشهد أنّ المسلمين لم يجعلوا من فتوحاتهم سبيلا لزهق الروح ولا سالت أودية من الدماء إلاّ في الأزمنة الأخيرة حين طغت الأنانية وطغى الجشع على حكامها، فكان قادة الأمة العربية الإسلامية وجنودها على نهج ما تلقوه من الرسول صلّى الله عليه وسلّم، فكانت الرحمة والرفق بالمرأة والشيخ والصبي والعزل، كما كان الوفاء بالعهد في المواثيق والعهود؛ فتح لدعوة الآخر إلى دين الحق بالحسنى دون زهق للأرواح ودون المساس بأي حق من حقوقها إلاّ إذا تطلب الأمر ذلك.

لكن في الوقت نفسه لا يسمح لأي كان أن يمس أو يتعدى على الفرد المسلم، فلم يكن وقتها صمت، ولم تكن بلبلة دون فعل وهذا ما وجدناه عند "**المعتصم بالله**" الذي جهز جيوشا وفتح حربا لاستغاثة امرأة استنجدت به، إنها حادثة تاريخية برهنت للعالم أجمع أنّ للمسلم عزّة قد حركت جيوشا بأسرها، وهي أنه

في عهد الدولة العباسية كان هناك مدينة صغيرة تنفرد بجمالها وموقعها الاستراتيجي المتميز إذ تقع على الحدود الفاصلة بين الدولة العباسية ،ودولة الروم ولأهمية موقعها أراد ملك الروم الاستيلاء عليها وبالفعل استعد لذلك وجهز جيشاً قوياً وغزا المدينة وعامل جنود ملك الروم أهل مدينة عمورية أسوأ معاملة وكعادة جيش الروم في كل معاركهم عدم احترام النساء فقد قاموا بأسرهن وكان من بين النساء اللاتي أسرهن الروم فتاة جميلة تم حملها كغيرها من النساء إلى سوق العبيد ونادى المنادي ليبيعها فأعجب بها أحد رجال الروم وقرر أن يشتريها من المنادي ودفع ثمنها وامسكها من يدها ليأخذها معه ولكن الدموع ملأت عينيها، وأخذت تصرخ بشدة، وصوت عالي جداً لفت أنظار الجميع وكانت تقول وامعتصماه .. وامعتصماه، **الفتاة تصرخ وامعتصماه .. والرجل الرومي يجلدها** .. كلما صرخت الفتاة وامعتصماه أخذ الرجل يضربها بسطوة شديدة ولحسن حظ الفتاة جاء ليرى هذه المأساة رجل عربي متنكر فركب فرسه متجهاً بسرعة شديدة إلى بغداد قضى ذلك الرجل عدة أيام ليصل إلى بغداد لكي يقابل الخليفة العباسي "**المعتصم بالله**" ويحكي له ما رأته عيناه وكيف كان حال الفتاة .. وكيف عاملها الرجل الرومي ووصل الرجل إلى المعتصم بالله واستأذن الجنود ليدخل إليه، وسرد له ما حدث بكل دقة؛ استمع المعتصم بالله إلى الفتى وثار غضبه واستدعى المعتصم بالله رسولاً من بلاطه ليرسل معه رسالة إلى أمير عمورية وقال له فيها كلمات قاسية للغاية، وهي كالتالي: **رسالة المعتصم إلى أمير عمورية** " ..بسم الله الرحمن الرحيم " من أمير المؤمنين المعتصم بالله .. إلى كلب الروم .. لتخرجن من المدينة أولأخرجنك منها صاغراً ذليلاً "

وعندما وصلت الرسالة إلى أمير عمورية بعد أيام قليلة جاء رسول المعتصم بالله لينقل له رد ملك الروم والذي قال لرسول المعتصم " ليفعل أميركم ما يعتقد أنه قادر على فعله " سمع المعتصم بالله ما قاله رسوله فزاد غضبه وقرر محاربة ملك الروم.

جهز الخليفة المعتصم جيشه الجرار واستدعى أقوى قواده وكان قد وصل عدد رجال الجيش إلى حوالي تسعين ألف رجل ،وحرص الخليفة المعتصم بالله على أن يأخذ معه الرجل الذي أبلغه بقصة الفتاة ليدله على مكانها ووصل جيش المعتصم إلى مدينة عمورية ولما سمع الروم بخبر وصول جيش المعتصم تملك الخوف، والفزع منهم وشددوا الحصار على المدينة وبالفعل عجز جيش لمعتصم على اقتحام أسوار المدينة في البداية ولكن جيش المعتصم لم ييأس وحاصر المدينة من جميع نواحيها وقاموا بهدم الأسوار التي بناها جيش الروم واستخدموا في ذلك الفيلة، والمجانيق ولما رأى أهل الروم رماح جيش المعتصم هرب عدد كبير منهم وجرت دمائهم كالسواقي بعد أن دارت معركة بين جيش الروم وجيش المسلمين انتصر خلالها جيش المسلمين وتمكن جيش المعتصم من السيطرة على المدينة وأسروا عدد كبير من القادة ،والزعماء وقام جنود جيش المعتصم بإشعال النيران في خيام جنود الروم وتخلصوا من آثارهم وعادت المدينة إليهم.

بعد أن انتهت المعركة مع الروم استدعى جنود المعتصم بالله الفتى الذي جاء إلى بغداد وحكى لهم قصة الفتاة وطلبوا منه أن يحدد لهم بالضبط مكان الفتاة ووصل "**المتعصم**"، وجنوده إلى الفتاة، وإلى سيدها الرجل الرومي وتمكنوا هناك من تحرير هذه الفتاة وليس ذلك فقط بل جعل سيدها الرومي عبداً لها ثم سألها المعتصم بالله سؤاله الشهير الذي كتبه التاريخ ولم ينساه العرب المسلمين أبداً والسؤال هو ..**هل لبى المعتصم نداءك ...؟**[13].

ث– عمر بن عبد العزيز والرخاء الاقتصادي:

يعتبر "**عمر بن عبد العزيز**" ثامن الخلفاء الأمويين وخامس الخلفاء الراشدين، ورغم قصر مدة حكمه إلاّ أنه بحنكته وحسن تسييره عرف كيف يغني أمته من الفقر ويقضي حاجتها بكل عزة ونخوة، إذ يمكن القل أنّ زمنه كان زمن رخاء لم تعرفه الأمة الإسلامية إلى يومنا هذا، ورغم ما كان من خلط في الأمور عند استلامه الحكم إلاّ أنه استطاع أن يسيطر على الوضع وأن يتجاوز الأزمة الاقتصادية الذي وجد نفسه أمامها، أزمة كانت من سوء تسيير سابقيه من انحراف عن المنهج الحق، " كأن تجبى الجزية ممن دخل في الإسلام، في بعض البلدان. وأن ينال البعض المال إلى درجة الترف، ويحرم منه آخرون. وامتياز أقارب الخليفة وبعض المسؤولين في الدولة بمزايا ومخصصات مالية من خزينة الدولة، وهي ما عرف في عهد عمر (بالمظالم)، وشراء بعض الولاة لأراض تعود ملكيتها لبيت المال، فينقطع دخلها عن خزينة الدولة. ونحو ذلك"[14]، علم "**عمر بن عبد العزيز**" أنّ الأزمة التي أمامه هي نتاج المظالم وسوء تدبير أموال الرعية، كما

علم أنّ السر يكمن في اتباع الحق في توزيعه وفي تسييره، فانتهج نهج الرسول صلى الله عليه وسلم كما انتهج خطى الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين فكتب إلى أهل المدينة لينسخوا له كتاب رسول الله صلى الله عليه وسلّم وهديه في توزيع الصدقات، وإلى سالم بن عبد الله بن عمر بنسخ كتاب عمر في ذلك.

نظر "**عمر بن عبد العزيز**" إلى أموال الأمة نظرة كلها حرمة وقداسة، فالأموال هي أموال عامة ثابتة لكل فرد في الأمة، ودولة وبكامل أجهزتها مسؤولة على الحفاظ عليها، فقد كان يقول: "أنا حجيج المسلمين في أموالهم". كان من سماته أنه يكره أن يبدد شيئا من مال مهما كان ضئيلا، فما عرف عنه أنه شديد المحاسبة إذ كان له سراجان: سراج من ماله يكتب عليه حوائجه، وسراج لبيت المال يكتب عليه في مصالح المسلمين، ولا يكتب على ضوئه لنفسه حرفا واحدا، كما كان تسرج عليه الشمعة ما كان في حوائج المسلمين، فإذا فرغ من حاجتهم، أطفأها، ثم أسرج عليه سراجه"

حوى بيت المال أموال الزكاة، والخراج، وضرائب الجزية، والغنائم والتركات التي لا وارث لها، وغيرها من أنواع الدخل العام، فضلا عن رد المظالم منها الأموال التي كانت مخصصة للأمراء وأشباههم، وانتزاع الأراضي من أيديهم، وضمها إلى ملكية الدولة؛

لم تكن الغاية من وجود بيت المسلمين إلاّ لرفاهية الناس، ورفع مستواهم المعيشي، وتحسين أحوالهم المادية، والقضاء قدر الإمكان على الفقر وكان هذا لعمر بن عبد العزيز الذي سد حاجة كل محتاج من قريب أومن بعيد، إذ يشهد له التاريخ بالعطاء و"النفقات وإغناء الناس حدا لم تصل إليه دولة في الأرض من قبله ولا من بعده، حتى عصرنا، حيث أعلن في أقطار دولته المترامية الأطراف أنّ من يريد الزواج ولا يستطيع القيام بنفقاته وتبعاته المالية، فبيت مال المسلمين يكفيه هذا الشأن" (15)

عم الرخاء، لدرجة أنّ الشكوى ما زالت مستمرة بعدم وجود اماكن لتخزين الاموال والخيرات!، فيرسل "**عمر بن عبد العزيز**" رضي الله عنه إلى ولاته" :عُودوا ببعض خيرنا على فقراء اليهود والنصارى حتى يسْتَكْفُوا"، فأُعْطُوا، والشكوى ما زالت قائمة، فقال: وماذا أفعل، ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء، **خذوا بعض الحبوب وانثروها على رؤوس الجبال فتأكل منه الطير وتشبع. حتى لا يقول قائل: جاعت الطيور في بلاد المسلمين**- فأي رخاء هذا وأي حضارة هذه.

مما سبق ذكره يمكن القول إنه لم يسبق أن شهد تاريخ الفكر الإنساني أحداثا كما شهدتها الحضارة الإسلامية، وإن كان هذا يدل على شيء فإنما يدل على مدي الاعتزاز بهويتها وبنخوتها وهنا نجد أنفسنا أمام إشكال يطرح نفسه، هل بقي حال الهوية العربية الإسلامية على ما هو عليه، من ريادة وإنجاز فكري وعلمي، وعزة وكرامة، ما طبيعتها في وقتنا الراهن، لنجد أنّ الحث في هذا قد تضمن ما يلي:

5- ضعف من بعد قوة وأفول النجم الساطع:

لم يستمر الحال على ما هو عليه وسرعان ما انهارت الحضارة الفريدة من نوعها ما إن تخلى قوادها عن تعاليم الدين الحنيف، فبتعاليمه وصلوا إلى الريادة وبفقدانه انحدروا أسفل سافلين، ولم يكن ليحدث هذا لولا الجشع والطمع الذي سيطر على الحكام والملوك والأمراء لدرجة أنهم تحالفوا مع العدو ضد بعضهم البعض لأغراض دنيوية: مصالح شخصية، طمع، جشع ؛ وبهذا بدأ أفول نجم الحضارة الإسلامية، ليتقهقر الوضع في جميع ميادينه، الفكرية والثقافية، السياسية والاقتصادية، فلم يبق شيء يبعث على الاعتزاز بهذا الانتماء، وتطبيقا للمعادلة الخلدونية القائلة بأنّ المغلوب مهوس باتباع الغالب سرعان ما أصبح الفرد المسلم مولعا بحضارة غيره حضارة اليوم، الغرب الذي استلم المشعل من سابقيه وواصل الإنجاز ليؤسس هو الآخر حضارته التي نحن نرى تعاليمها اليوم

لذا كان أن هرعت بعض من العقول العربية للنهل من الفكر الغربي، كما حملت على عاتقها قضية النهوض بالأمة العربية واللحاق بالركب الحضاري والانفتاح على الآخر كمحمد عبده وطه حسين وغيرهم ممن وجدوا أنّ ضالة المؤمن للحاق بالركب الحضاري لا تكون إلاّ باتباع خطوات الآخر الذي استلم مشعل الحضارة وبلغ فيها أمدا بعيدا.

6- ضياع الأنا:

لم يكن أبدا باليسير على الأمة العربية الإسلامية أن تستسيغ الوضع الذي آلت إليه، فراح أفرادها يبحثون عن الكيفية التي يستردون بها ما ضاع منهم في شخص الآخر فكان هناك ازدراء الأنا واشمئزاز لها، الأمر الذي أدى إلى الانسلاخ منها والسعي إلى تقمص شخص الآخر، وإذا كان التاريخ كما رأينا يشكل إحدى المقومات الأساسية للهوية فإنا نجد أنّ هناك من وصل حتى إلى استبدال هذا التاريخ وإنكاره لا لشيء إلاّ للتقرب من الآخر- الغرب- ، انبهار بهذا الأخير كانت نتائجه وخيمة على العديد من الأيديولوجيات التي نادت بها بعضا من العقول العربية ودعت إليها، فأصبح حال أمتنا اليوم حال التائه الفاقد لهويته الساعي وراء تلفيقها بهوية الآخر والتبعية المطلقة له، تعبيرا عن عدم الاعتراف بعجزها، إذ نجد أنّ "**طه حسين**" لم يجد أي حرج في دعوته الصريحة لبلده مصر من أن تعتبر نفسها جزءا من الغرب[16] وراح يجند كل أبحاثه لإثبات أنّ العقلية المصرية عقلية أوروبية أو قريبة منها، ولها اتصال وثيق بالعقلية اليونانية، وبعيدة كل البعد عن العقلية الشرقية، وهي منذ قديم الزمان ، منذ العهد الفرعوني لم تتأثر بالطارئ عليها في أي عصر فمن " السخف الذي ليس بعده سخف اعتبار مصر جزءا من الشرق، واعتبار العقلية المصرية عقلية شرقية كعقلية الهند والصين"[17]، فكانت رؤيته مفعمة بطابع القداسة للحضارة الغربية وهو يدعو لجعل الأوروبي والأمريكي الأنموذج الكامل للحضارة الإنسانية، فيدع إلى مشاركتهم فيها وهذا

بانتهاج مناهجهم ومشاركتهم أذواقهم وأحكامهم لدرجة قائلا:"...أن نسير سيرة الأوروبيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أندادا ولنكون لهم شركاء في الحضارة خيرها وشرها، حلوها ومرها وما يحب منها وما يكره وما يحمد منها وما يعاب"[18]، ويضيف أيضا: " وأن نشعر الأوروبي بأننا نرى الأشياء كما يراها، ونقوم الأشياء كما يقومها، ونحكم على الأشياء كما يحكم عليها"[19]، عبارات صريحة توحي بمفهوم الإنسان الكامل الذي يتطلع إليه طه حسين كما يدعو للاقتداء به، مستدركا أنه شئنا أم أبينا فهذا ما يمثل واقع الأمة العربية الإسلامية اليوم التي ما تلبث أن تجتر نتاج الآخر الفكري والسياسي والاقتصادي والثقافي–وإنا لنوافقه في هذا–، الأمر الذي أدى بالأمة العربية الإسلامية إلى فقدان توازنها بفقدان معايير وأسس أنظمتها فما كان إلاّ أن تجتر كل ما يصدر من الآخر اجترارا لا واعيا فسقطت بذلك في حفرة اللا انتماء وهذا ما نقصد به بالاغتراب الذي نرى أنه كان في الصور التالية:

***–الاغتراب الثقافي**: لم يعد هناك أدنى فرق بين الفرد المسلم ونظيره الغربي في المظهر الخارجي، فالملاحظ على شباب الأمة الإسلامية غالبيتها إناثا وذكورا تكاد أن تنسلخ من ذاتها وتستبدلها بذات غربية، وهذا بين واضح في الصورة الخارجية من المظهر الخارجي في الثياب، تسريحة الشعر وحتى في طريقة المشي، ثم التكلف والمبالغة في التخاطب باللغة الأجنبية.

***–الاغتراب الديني**: وهو التخلي عن الكثير من مبادئ الدين الحنيف واستبدالها بمبادئ دخيلة من الفكر الغربي، كالاحتفال برأس السنة الميلادية، وهو يعد احتفال بعيد المسيح عليه السلام، عيد النصارى، ففي كلّ سنة ميلادية نجد احتفالا بعيد ميلاد المسيح منتهجين في ذلك طرق الاحتفال الغربية من غناء ورقص، وشمع، والشجرة المزينة بمصابيح ملونة وألعاب نارية (...) إلخ، الامر الذي أدى إلى اعتقاد كلّ من يحضر ويشاهد هذا أنّه حتما في بلد غربي مسيحي لا بلد عربي مسلم.

***–الاغتراب السياسي**: استوراد الأنظمة السياسية الغربية والعمل بها، وتطبيق نظام أحكامها حتى وإن تعارض هذا ومبادئ الدين الحنيف[20].

7– خـــاتمة:

تبقى الهوية هي ما تميز الفرد عن غيره، كما تبقى مقوماتها هي ما يؤسس لها وما تقوم عليه،– من لغة، معتقد، فكر، ثقافة، (...)إلخ وهناك اتفاق على أنّ أي مساس بأحدها هو المساس بوجدانه وكيان أمته، لذا كان الاعتزاز بالهوية الفردية أمرا لازما لدى الخاص والعام، الأمر الذي لم نجده – بنسبة كبيرة – في الهوية العربية الإسلامية– ، وهنا دعت الحاجة إلى تدارك الأمر والسيطرة على الوضع وهذا من خلال النقاط التالية:

تربية الطفل منذ الصغر على الاعتزاز بهويته العربية الإسلامية وهذا بتلقينه دروسا وبرامج في المؤسسات التربوية، المراكز التعليمية، دير الثقافة، المساجد، الوسائل الإعلامية، وتوعيته بأنّ التقدم والتحضر لا يعنى أبدا التخلي عن مبادئه وأسس تنشئته.

-الحرص على التمسك باللغة العربية.

-الاهتمام بالمواطن والعمل جاهدين على تلبية حقوقه المتمثلة في العمل، السكن، (...) إلخ لأنّ الفرد إذا توفرت له الشروط الضرورية لحياة كريمة أكيد أنه سيعتز ببلده وينبذ الهجرة غير الشرعية وبالتالي يحفظ كرامته وإنسانيته.

-التعريف بمجد الأمة العربية الإسلامية وبحضارتها والحث على استرداد الأنا.

هذه بعضا من الحلول التي نقترحها ولم نخطها سوى لغاية وحيدة وهدف أسمى ألا وهو الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية ومنه الحفاظ على أمتنا من التلاشي والانقراض.

الهوامـش:

1- جلال الدين سعيد، مفاتيح معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب، تونس، (د-ت)، ص .495

2- أندري لالاند، الموسوعة الفلسفية، منشورات عويدات، باريس، 2001م، م1، ص 607.

3- رياض زكي قاسم، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، لبنان، 2013م، سلسلة المستقبل العربي، عدد 68، ص 25.

4- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللّغوي – دراسة وتوثيق -، المركز العربي للأبحاث، قطر، 2014م، ص262.

5- جون جوزيف، اللّغة والهوية – قومية، إثنية، دينية، سلسلة عالم المعرفة عدد 342، الكويت،2007م، ص 72.

6- عبد العزيز الدوري، التكوين التاريخي للأمة العربية – دراسة في الهوية والوعي -، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 1984م، ص 37.

7- محمد السيد عبد الرحمن، مقياس موضوعي لرتب الهوية، دار قباء، القاهرة، 1998م، ص 39.

8- حسن حنفي، الهوية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2012م، ص 23.

9- عبد العزيز الدوري، التكوين التاريخي للأمة العربية – دراسة في الهوية والوعي-، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1983م، ص 84.

10- عبد الله ناصح علوان، معالم الحضارة في الإسلام وأثرها في النهضة الأوروبية، دار السلام، (د-ت)، ص 29.

11- محمد كرد علي، الإسلام والحضارة العربية، ص 223.

12- غوستاف لوبون، حضارة العرب،. هنداوي، القاهرة 2012م.

13- الحافظ بن كثير، البداية والنهاية ، مكتبة المعارف، بيروت، 1990م، ج10، ص 286./ أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، تاريخ الأمم والملوك- تاريخ الطبري-، ، بيت الأفكار الدولية، (د-ت) ص 1852.

14-عبد الستار الشيخ، عمر بن عبد العزيز -خامس الخلفاء الراشدين-، دار القلم، دمشق، 1996م، ص 295.

15- المرجع نفسه، ص 311

16- أبو الحسن علي الحسني، موقف العالم الإسلامي اتجاه الحضارة الغربية، (المجمع الإسلامي العلمي، الهند، 1963م ص 82.

17- طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، ، دار المعارف، القاهرة، (د-ت)، ص 24.

18- المرجع نفسه، ص41.

19- المرجع نفسه ص 41.

20- حليم بركات، الاغتراب في الثقافة العربية – متاهات الإنسان بين الحلم والواقع- مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2006م، ص 53.

الجمالية في الخطاب الإشهاري المطبوع بين الشكل والوظيفة

بن هلال سارة العالية

طالبة دكتوراه، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم

تحت إشراف: أ.د.كحلي عمّارة

الملخص:

تعنى هذه الورقة البحثية بالبحث في جمالية الشكل في المطبوعات الإشهارية بصفته الركيزة الأساسية في إيصال فكرة الإعلان من خلال تفاعله البصري مع بقية العناصر التشكيلية، ويحدث هذا التفاعل بتماسك مختلف العناصر التشكيلية انطلاقا من قيم التنظيم التشكيلي من وحدة وتنوع وإيقاع وتوازن، ومن خلال الشكل يعبّر الفنان المصمم على فكرة الإعلان بتوظيف رموز وألوان حاملة لمعاني ودلالات تُفسِر وتعكِس خفايا نفس المشاهد بعد نشوء علاقة تأملية مع هذا الشكل وبقية العناصر التشكيلية، فالخطاب الإشهاري المطبوع ما هو إلاّ بنية من الدلالات التي تُقرأ ضمن اللغة البصرية ولذلك يحتاج المتلقي إلى وعي بصري لفك هذه الدلالات، فالشكل إذاً يحقق التواصل مع الآخرين وكأنه يحدّثهم ويحثّهم على فعلٍ معين، فيحقق عندها وظيفته الإشهارية في شكل رسائل بصرية تمتاز بالجمالية.

الكلمات المفتاحية: جمالية الشكل، المطبوعات الإشهارية، قيم التنظيم التشكيلي، الخطاب الإشهاري، الدلالات.

Summary:

This article is concerned about the research in form’s aesthetics used in printed advertising as an essential foundation to deliver the idea of advertising through the visual interaction which in characterized by, with the rest of the plastic elements. And this will be occurs through the consolidating of the different plastic elements based on visual organization values of the unit, the diversity, the rhythm, and the balance. And through the form, the artist designer can express the idea of advertising using symbols and colors that contain meaning and connotation which reflect the hidden thoughts of the viewer after creating a relation with form and the rest of the plastic elements, and because the discourse printed advertising is only a structure of signs red within the visual language, the receiver needs a visual awareness to decode these connotations. So, the form achieves a communication with others just like it speaks to them and encourages them to do a specific act, just then it fulfils his advertising function in shape of aesthetic visual messages.

Key words:

Form’s aesthetics, printed advertising, visual organization values, the discourse printed advertising, connotations.

تمهيد:

يعتبر الخطاب الإشهاري المطبوع أحد أنواع الاتصال البصري وأهمها، حيث يهدف إلى التعريف بسلعة أو خدمة ما والعمل على إقناع الفرد بها من خلال آليات تعمل على التزاوج بين عناصره المختلفة لخلق ذلك التعبير والإيحاء بأهمية هذه السلعة، وهو وعاء ثري بمختلف القيم الثقافية والاجتماعية إذ يعبّر بصورة مباشرة وخفية على حاجيات الفرد وقيمه الإنسانية، وهذا المطبوع الإشهاري ليس مجرد صورة إعلانية تهدف إلى الربح الاقتصادي من خلال الترويج للمنتجات أو الأفكار، بل يعد منجزا فنيا تصميميا يتضمن عناصر تشكيلية مختلفة ترتبط معا بقواعد تخلق شكلا فنيا حاملا لدلالات تعبيرية ورمزية تمتاز بالجمال.

وما نحاول إيضاحه في هذه الورقة البحثية هو الجمال الفني للشكل في الخطاب الإشهاري المطبوع لكونه نتاجاً فنياً إنسانياً وإن اختلف عن النشاط الفني التشكيلي في الشكل والمضامين، فهو يتميز بكل أنواعه عن نتاج الفن التشكيلي لأنه يحمل أهدافا معينة، ترويجية كانت أو توعوية تثقيفية لكونه مبنيا على الاتصال، ويمس الاختلاف أيضا جانبه التقني من حيث هو تصميم.

ومنه، تتحدد الإشكالية على النحو الآتي: ما هي الفروق الجمالية للمطبوع الإشهاري من حيث شكله ووظيفته والغاية منه؟ وكذا الاختلاف الجمالي بينه وبين نتاج الفن التشكيلي؟ وما هي المبادئ الفنية الجمالية التي يتميز بها هذا الإشهار والتي تجعله يصل إلى أهدافه التواصلية؟

1- ماهية الشكل الفني (الخطاب الإشهاري المطبوع شكلاً فنيًا)

الإنسان في ميدان الفنون هو الذي يخلق الجميل، وذلك عندما يقوم بتشكيل مادة خارجية بهدف التعبير عن جانبه العقلاني وبالتالي فهو يتميز بالأصالة والتفرد، وبالمقارنة بمضمون الجمال الطبيعي فالفن يعتبر على درجة كبيرة من الثراء فنحن نرى تجسيدا لمختلف الحضارات والثقافات البشرية في المنجزات الفنية[1]. فغرض الفن هنا هو تجسيد لكل التصورات والأفكار العقلية والتجارب المعيشة في أعمال فنية محسوسة بحيث تمّ الانتقال من مجرد فكرة كانت على مستوى الذهن إلى عمل مجسد ومدرك مرئيا كان أو سمعيا.

الفن هو عملية إبداع لأشكال قابلة للإدراك الحسي، والشكل هنا يعتبر ذا أهمية كبيرة، فالعمل الفني لا يمكن أن يدرك حسيا إلا إذا استحال إلى شكل، وهذا الشكل يجب أن يكون ذا وحدة كلية متسق مع نفسه وموجود كقيمة في ذاتها. والشكل الجيد في الفن هو كيان معبر في ذاته لأنه يحمل رموزا ذات معان، تتشكل في هيئة خاصة وهي "شكل" العمل الفني، والذي يقوم على أشكال أولية تعتبر كعناصر تكوّن العمل الفني ومرتبطة بقدر وجود التوازن بين الوعي العقلي والشعور الباطني والخبرة الجمالية وخصوصية التقنية الأدائية[2].

والشكل في الأصل هيئة الشيء وصورته، تقول: شكل الأرض، صورتها، والشكل أيضا هو المثل والشبيه والنظير، قال ابن سينا: "مثل إدراك الشاة لصورة الذئب أعني شكله وهيئته" وقال أيضا: " الشيء كلما بدّل شكله تبدّلت فيه الأبعاد المحدودة"[3]. وقد اقتصر هذا التعريف على الهيئة الخارجية للشيء دونما ذكر العناصر المكونة له، فارتباط عناصر الشيء هي التي تحدد تغير الأبعاد المحدودة له وبالتالي يحدث تغيرا وتبدلا في شكل الشيء.

وقد ترد كلمة "شكل" إلى "قالب" أو "نمط" معين من التنظيم بحيث يكون معروفا وتقليديا. مثل قالب القصيدة التقليدية والموشح وبحور الشعر في الشعر العربي، وكذا المقامات في الموسيقى، وهنا تدل كلمة "الشكل" على قوالب مسبقة لاحتواء الوسيط المستخدم وتوجيهيه في وجهة معينة تفرض بالضرورة إمكانات تعبيرية معينة[4]. ولكن هذا "الشكل" الذي يعتمد على التنظيم التقليدي لا يتوافق مع الفن الحديث والمعاصر، بحيث نجد أعمالا لا تحمل عناصرها ملامح معروفة فالفنان قد يستوحي عمله من أشكال معينة ليقوم فيما بعد بتجاوزها من خلال جهد فكري من تصورات ذهنية وانفعالات تجعل من منجزه الفني يتميز بالتفرد.

ويمكننا أن نعمم معنى "الشكل" ليدل على تنظيم عناصر الوسيط المادي التي يتضمنها العمل (الأنغام، الخطوط، الأحجام...الخ) مع تحقيق الارتباط المتبادل بينها. بمعنى وجود علاقات تتخذها العناصر المادية فيما بينها في العمل الفني. وقد يدلنا "الشكل" على عملية تنظيم الدلالة التعبيرية لعناصر الوسيط، وهذا التنظيم يؤدي إلى زيادة الدلالة الفكرية والانفعالية للعمل بحيث يضفي عليه وحدة تجمع بين أطرافه[5]. وهذا التنظيم يرتكز على أسس وعلاقات جمالية تتمثل في التوازن والانسجام والإيقاع والوحدة والتنوع وغيرها بحيث تساعد الفنان على إظهار أفكاره وتجسيد انفعالاته في عمله الفني.

العمل الفني إذاً هو شكل مركب من أشكال وعناصر أولية منظمة بطريقة تجعل منه شكلا متفردا ذا معان، ومفهوم الشكل الفني لم يتوقف عند معنى واحد في مختلف التيارات الفنية، فقد اعتمدت "الفنون الكلاسيكية" على مبدأ المحاكاة في الشكل الفني، في حين نرى أن الفنون الحديثة قد تجاوزت هذا المبدأ للبحث عن المعنى المستخلص من الشكل.

أكدت النزعات الفنية الحديثة على سيطرة المضمون على وصف المنظورات من حيث هي شكل بصفة عامة، غير أن هذا الموقف قد تغير أيضا من مجرد تصوير الشكل الجميل فحسب إلى استخلاص المعنى الكامن فيه والبحث عن الحقائق الضمنية وراء الشكل الظاهري ليصبح جوهر الشكل أو الفكرة الجوهرية له هي الحقيقة الخالدة، لذلك فإن النظريات السائدة في الفن الحديث هي عدم الاهتمام بالظاهر والبحث في المضمون، في حين أن نظرية الأسلوب التقليدي هي الجمال بالمطابقة لمظاهر الأشياء[6].

فلو عدنا إلى نهايات القرن التاسع عشر فإننا سنلاحظ إبهاما في مفهوم الشكل على الرغم من وجود بعض الأعمال الفنية التي ظهر فيها الشكل غنيا وبليغا، وقد سميت هذه المرحلة بالكلاسيكية الجديدة التي ظهرت فيها تراكيب ساكنة تتمتع بالوصف والتصنع، بحيث أصبح الشكل فيها مجرد وسيط سلبي ينقل الموضوع، ومن بعدها تأتي الحركة الرومانتيكية التي تزعمها **ديلاكروا** Eugène Delacroix بتراكيبه المشحونة بالحركة العنيفة ومواضيعه التعبيرية التي بدا فيها الشكل تابعًا للفكرة والأساس فيها هو المضمون، وأخيرا الواقعية التي نجد أن المنجزات الفنية فيها تبتعد عن الخيال والابتكار مكتفية بتسجيل الأشياء دون تدخل أو إضافات، ومع نهاية القرن التاسع عشر ظهرت اكتشافات الفوتوغرافيا فلم تعد هنالك حاجة لنقل الطبيعة كما هي بل أصبح الفنان يهتم بنقلها بشكل وصفي يكون فيها التحول اللوني هو التعبير الأساسي لفكرة تأثير الضوء على الأشياء حسب أسلوب سمي بالتأثيرية، ونجد أن الشكل فيها قد تأثر باللطخات اللونية المختلفة فنراه غير متماسك ولا يتمتع بالصلابة، ومع ذلك فقد أصبح يُنظر إليه كشكل فني وليس مجرد وسيط[7].

ونجد ملامح مستحدثة تماما للشكل في التصوير الحديث في الأسلوب التعبيري الذي برز فيه الفنان الهولندي **فنسنت فان غوغ** Vincent van Gogh لما له من أعمال تتميز بتسجيل عفوي ومباشر للأحاسيس، فأصبح الشكل لديه متخطيا مفاهيم الوصف المرئي ليعبر عن حالة نفسية ما، حيث لجأ هذا الفنان إلى الضربات اللونية الأكثر انفعالية وسخونة، مُدركا بذلك القيم الرمزية والتشكيلية للألوان الصافية في عملية الإحساس والتعبير عنه[8].

أما الشكل في أسلوب الوحشية بريادة الفنان **هنري ماتيس** Henri Matisse فقد تميز بالبساطة والرداءة أحيانا، فقد أثار هذا الأسلوب دهشة النقاد والجمهور لتتبعه مبادئ جديدة ترفض الفن الأكاديمي والتأثيرية، فاعتمد فنانو هذا الأسلوب على اللون كوسيلة تعبيرية مباشرة جعلتهم يهملون الرسم والتأليف محاولين التعبير بشكل عفوي وأكثر عنفاً[9].

أما **بيكاسو** Pablo Picasso رائد الفن التكعيبي فالشكل عنده قائم على أصول هندسية تركيبية لا نجد فيها أثرا لملامح الطبيعية والواقعية بل نراها قد تحولت إلى عناصر شكلية خالصة، وبترابطها ببعض بإحكام هندسي تتحول هذه العناصر في النهاية إلى حالة صاخبة من التعبير، ليقدم لنا **بيكاسو** المزيد من الحرية والكثير من الوعي بمفهوم الشكل ودوره الجديد في الفن الحديث والمعاصر[10].

لاحظنا تغير مفهوم الشكل في الفنون التشكيلية بمختلف تياراتها والأمر راجع لتطورات فكرية واجتماعية طرأت على المجتمع، ونرى أن لفن التصميم نصيبا من هذا التطور، وبما أن فن التصميم ميدان من ميادين الفنون فإن للشكل أهمية لا تقل عن التي نجدها في الفنون التشكيلية، وينقسم التصميم إلى

قسمين اثنين: ميدان نفعي وظيفي يحتاج إلى الجودة والإتقان في التنفيذ والجمال مع السهولة في الاستغلال، وميدان آخر اتصالي بصري يعتبر نفعيا أيضا ويتمثل في مختلف المطبوعات الإعلانية والإشهارية التي تتميز بخصائص تحقق جذب الانتباه وإثارة الإعجاب.

يعتبر المطبوع الإشهاري (الملصق الإشهاري Affiche publicitaire) رسالة بصرية موجهة لغرض ما ولأنه يعتمد على الاتصال المباشر من طرف المشاهد فينبغي عليه أن يتميز بالجاذبية والوضوح وسهولة القراءة وذلك لتجنب تأثيرات التشويش البصري الموجود في محيط تواجده من طرقات ومحلات وحتى وسائل النقل، وهو منجز فني تصميمي مرّ منذ نشأته بعدة مراحل وتغييرات أثّرت فيه شكلاً ومضموناً.

فقد تأثرت المطبوعات الإشهارية بالتيارات الفنية الحديثة المزامنة لها، فنجد أن الشكل الفني فيه قد أخذ عدة أوجه وبالأخص المطبوع الإشهاري المنجز يدويا، ويعتبر الشكل المعتمد على المحاكاة ونقل التفاصيل المرئية أهمها بالإضافة إلى الكتابة التي تغيرت من الشكل الصلب إلى اللين والمتعرج عن بعض الفنانين، "فقد قدم الفنان **تولوز لوتريك**[11] أعمالا قام الشكل فيها على حركة الخطوط الحيوية الراقصة، الإيحائية بتدفقها دون انقطاع، بحيث بدا الشكل لديه حالة حية من حيوية حركة الخط ... الشكل لديه إذن، قائم على حركة الخط الذي يؤلفه، ديناميكي في هيئته حامل لقدر عال من التعبير"[12].

ونجد أن العلاقة بين الكلمات والصور قد تغيرت بشكل جوهري في أوربا في تصميم المطبوعات الإشهارية بعد انتشار أسلوب **الفن الجديد** Art Nouveu[13]، وتميزت أيضا بالخطوط والكتابات المتعرجة، وقد تم توظيف هذا الأسلوب في مجالات مختلفة بجانب تصميم الملصق الإشهاري مثل العمارة والديكور الداخلي والمجوهرات[14].

وظهرت للشكل مفاهيم جديدة في الملصقات الإشهارية بعد التوظيف المطوّل للأشكال الواقعية، فقد أصبحت الصور أو الأشكال أكثر رمزية عند الفنان **غوستاف كليمت** Gustave Klimt[15]، فقد قام برسم شخصيات أسطورية تحمل دلالات رمزية في إحدى ملصقاته الإشهارية، أما الأسلوب التعبيري فقد أثر بشكل كبير على ملصقات الأفلام لما لها من رمزية ونزعة عاطفية بعيدة عن الواقعية[16].

لقد أثرت الأحداث والمتغيرات التي شهدها العالم مع بدايات القرن العشرين في عالم التكنولوجيا بشكل واضح على المطبوع الإشهاري وخاصة تطور التصوير الفوتوغرافي وتقنيات الطباعة، فقد ظهر ملصق الصورة وخاصة لدى الفنان **ليسيتسكي** Eliezer Lissittzky[17]، والذي اكتشف إمكانيات استخدام الفوتومونتاج (تركيب الصور) في تصاميم الملصقات[18].

وبما أن المطبوع الإشهاري هو نتاج تصميمي فيجب عليه أن يتميز بالتماسك الداخلي لمختلف العناصر الفنية التشكيلية من شكل ولون وخط، ولا يحدث هذا التماسك من دون وجود العلاقات

والأسس الجمالية التنظيمية بينها. وبالإضافة إلى هذه العناصر نرى أن الصورة تقوم بالدور الأهم في المطبوع الإشهاري، فهي قادرة على جذب انتباه المشاهد وإيصال الرسالة الإعلانية بسرعة وتلقائية، أما الكتابات فلها دور ثانوي في شرح الإعلان.

وبالرغم من توظيف الصورة الفوتوغرافية منذ زمن بعيد في الإشهار بمختلف أنواعه، فلم تستقر الدراسات على تحديد طرق تصوير الأفكار الإعلانية بشكل يرضي المعلنين، ففي الوقت الذي يرى فيه البعض ضرورة ظهور المنتج أو جزء منه في الصورة لتكون صورة مباشرة مبتعدين بذلك عن الإيحاءات وكذا الروابط بين هذه السلعة والوسط المحيط بها، يرى آخرون أنه من الأفضل عدم تضمين الإعلان صورة عن المنتج بل إظهار نتائج استخداماته لتترك أثرا إيجابيا للمشاهد مما يزيد من جذب الانتباه وإثارة اهتمامهم، وهناك طرف ثالث ينادي بالتركيز على إبراز الأثر الناجم عن عدم استخدامات هذا المنتج، ولكن حسب رأي خبراء الإعلان فإن هذا الرأي يخلق قدرا من التشاؤم لدى المتلقي وهو عكس التأثير المطلوب من الصورة كوحدة أساسية من مكونات الإعلان، إذا يجب عليها أن تبعث على التفاؤل والشعور بالمتعة[19].

ويقوم النص أو الكتابة بدور لا يقل أهمية عن الصورة، فلا نرى في أيامنا هذه صورا إعلانية منعزلة إلا في حالات نادرة، فهي دائما ما ترفق بنص، وفي هذا الصدد لاحظ **رولان بارت** أن الرسالة اللغوية تبدو على مستوى التواصل الجماهيري حاضرة في كل الصور، باعتبارها عنوانا أو تعليقا أو مقالة صحفية[20].

ولذلك يقول أحد مشاهير الصحافة الأمريكية وهو **آرثر برسيبين**: " أن الفكرة الأساسية في الإعلان هي نقل نقطة ما تجول في فكرك من ذهنك إلى ذهن شخص آخر، فيتوجب عليك، قبل أن تستطيع كتابة إعلان موقف، أن تعرف أولا ما الذي تريد أن تقوله، وأن تصوغ ذلك ثانيا في كلمات يمكن أن تفهم على الفور، هناك خمسة أشياء يتحتم عليك أن تفعلها بالإعلان: يجب عليك أن تجعل الناس يشاهدونه، ويقرؤونه، ويفهمونه، ويصدقونه، ويريدونه"[21].

ومع أهمية الكتابة فإن الصورة تتميز عنه بسمات أكيدة، فهي رسالة آنية عكس النص الذي يُفهم بطريقة تتابعية فهو يرتبط بعضه ببعض ولا يمكن نطق جميع الكلمات دفعة واحدة فاللغة تتميز بنوع من التعقيد، أما الصورة الفوتوغرافية فهي تتكون من أجزاء ومع ذلك فهي تمثل أمام الناظر دفعة واحدة، ومثلما نجد أن اللغة تبلغ أفكار معقدة، فالأشكال البصرية للفن (الخطوط والألوان والمادة) تقدم لنا أفكار بنفس التعقيد ولكننا نستطيع الإمساك بهته البنية البصرية من خلال نظرة واحدة[22].

ويعتبر اللون عنصرا تشكيليا أساسيا في المطبوعات الإشهارية لما لها من دور في جذب انتباه والتأثير على النواحي السيكولوجية للمشاهد، والألوان تحمل دلالات ورموز معينة نجدها تختلف من منطقة لأخرى، "واللون في حد ذاته مجرد انطباع وجزء من ذاتيتنا الحية، المتألمة والممتعة. وذلك أن اللون الذي نراه

إن هو إلا إسقاط خارجي مرتبط بمضمون هذا اللون الانطباعي والذاتي والمثير للعواطف والأحاسيس، وهو بذلك يحتل موقعا في حياتنا اللامرئية ولا يوجد إلا بصفة لحظة ضمن هذه الحياة"[23]. وأهمية الألوان لا تقتصر على إثارة العواطف والمشاعر، فالألوان المختلفة والمتضادة وتوظيف الظل والنور هي التي تحدد وجود الشكل في العمل الفني حينما يظهر الشكل مغايرا عن الخلفية التي تحويه.

إن التغيرات والتطورات في مفهوم الشكل في مختلف التيارات الفنية جعلت منه الركيزة الأساسية في الفنون التشكيلية وفنون التصميم، ولكن لا يقتصر المنجز الفني أو التصميمي على الشكل فحسب بل إلى مختلف العناصر التشكيلية من ألوان وخطوط كتابات.

وتحتاج مختلف هذه العناصر التشكيلية في العمل الفني أو التصميمي إلى ترابط وتماسك تضبطه قواعد معينة لتحقق القيمة الجمالية في هذا المنجز، ويعد الشكل المرتكز الأساسي في هذه العملية، إذ أن التوازن والانسجام وغيرها من الضوابط الجمالية تجعل منه العنصر الجاذب والمحدد للرؤية في العملية الإدراكية للمتلقي، وبتجاوره مع عناصر أخرى يحقق غايات جمالية في المنجز الفني والتصميمي.

2 – جمال الشكل في المطبوع الإشهاري (الخطاب الإشهاري إدراكًا جماليًا):

تحمل مختلف أعمال الفن جانبين لا ينفصل أحدهما عن الآخر: الشكل الخارجي، والمضمون الداخلي، ويعتبر الشكل الخارجي للمنجز فني مجموع عناصر تشكيلية مركبة ببعض، فالأعمال المنحوتة مثلا مركبة من حجارة أو خشب، والموسيقى من أصوات، والتصوير من أشكال وألوان، وفي كل حالة من حالات الفن هناك حضور للمجال الإدراكي للمشاهد. أما المضمون الداخلي فهو الحس الفكري للفنان الذي ينقله من خلال الشكل ويقوم كذلك بتحديد ماهية هذا الشكل.

وللشكل الفني عدة وظائف جمالية يحققها، فهو أولا يضبط إدراك المشاهد ويرشده نحو اتجاه معين، فيكون انتباهه موجها بحيث يتوحد في نظره مفهوم العمل الفني بشكل واضح؛ فهو قد يكتسب دلالة بشكر أكبر عند معرفة أي الأجزاء هي الأكثر جذبا وأيها أقل أهمية، لذلك فإن الشكل ينبهنا إلى عناصر مختارة فيجعل المدرك يركز اهتمامه عليها[24]. وبالإمكان القول إن هذه العناصر الأكثر جذبا هي مراكز جاذبية اللوحة الفنية، التي يختارها الفنان انطلاقا من قوة الشد التي تتميز بها والتي وتنشأ من خلال تباين الأشياء المرئية، أما العناصر الأقل أهمية فهي ليست بالضرورة لا تقوم بأي دور في هذا المنجز، بل نجدها تساعد على حدوث التباين من أجل تحقيق قيمة الانتباه.

ويقوم الشكل أيضا بترتيب العناصر الداخلة ضمن العمل الفني بطريقة يمكنه أن يبرز القيم الحسية والتعبيرية لهذه العناصر، فهو لا يجعلها مفهومة فحسب، بل يقوي من جاذبيتها، فالعناصر التي لا تجذب

انتباهنا وهي منفردة قد تستحوذ على اهتمامنا وهي مجتمعة ضمن أسلوب معين، فالتوازن مثلا يؤكد الصفات الحسية للون في فن الرسم، والصوت في الموسيقى[25].

وتظهر هنا أيضا أهمية الأسلوب في العمل الفني في تحديد الجمال عند سانتايانا[26] Jorge Santayana فلابد للجمال عنده من أن يقترن "بالشكل" (الصورة)، و"الشكل" لابد أن يكون محددا. ولا بد لكل موضوع ما من أن يتخذ "شكلا" أو "صورة" وهنا يتبين مفهوم "البناء" structure، فهو تعبير آخر لأهمية "العنصر الشكلي أو الصوري" في الجمال بصفة عامة[27]. فالأسلوب الفني في رأي **سانتيانا** يحدد الشكل العام للموضوع ويجعل منه وحدة مبنية على أسس محددة، ولكي يتحدد العنصر الشكلي في العمل الفني ينبغي على الفنان أن يبتعد عن كل ما هو تجريدي أو رمزي وهذا ما لا يتوافق مع الفن الحديث.

وللشكل قيم جمالية في ذاته وتظهر هذه القيم في تنظيمه ضمن مختلف العناصر، وأول ما يجب عمله هو أن يعي المشاهد طبيعة الشكل ويُدركه ضمن الأسلوب الفني الذي ينطوي فيه والعلاقات الجامعة بينه وبين بقية العناصر، إذ إن "الشكل ليس إلا عنصرا واحدا من العناصر الداخلة في تكوين العمل العيني، ومن ثم كان في حكم المستحيل أن نناقش قيم الشكل منظورا إليه بمعزل عن العناصر الأخرى، ومع ذلك ليس في وسع أحد أن يشك في الشكل في ذاته يتسم بالقيمة الجمالية، فالتوازن لا يقتصر على تيسير الإدراك وإبراز القيم الحسية والتعبيرية، بل إنه في ذاته بهيج وممتع"[28].

لا يقتصر وجود القيم الجمالية للشكل في الفنون التشكيلية إذ نجد أن الفنون التطبيقية أو الصناعية تنطوي أيضا على صبغة جمالية حسب **ديوي** John Dewey[29] وذلك عندما تأتي أشكالها وصورها متلائمة مع وظيفتها الخاصة، وذلك يعني أنه من الممكن اعتبار الأدوات المنزلية والأواني الفخارية "موضوعات فنية" حينما تكون موادها الأولية منظمة ومشكلة بطريقة تجعل من المشاهد يتأمّلها بعناية لتثري تجربته الجمالية. لذلك نجد أن هناك علاقة متينة بين "الجميل" و "النافع" في فنون التصميم[30]. فقد ارتبطت الفنون التطبيقية وفنون التصميم بحياة الإنسان بشكل مختلف عن بقية الفنون، وذلك من خلال حل الإشكاليات وإشباع حاجات الإنسان مضافًا إليها الطابع الجمالي الذي يميز مختلف الأشياء المتداولة في يوميات الإنسان.

فالتصميم إذاً يعتمد على نظام معين ينطلق من أسس تضبط العناصر الفنية في إطار لا يخرج عن المنفعة المرجوة منه، فالجمال المتحقق هنا مرتبط بوظيفة هذا المنجز التصميمي، سواء كانت الوظيفة في الأداء أو في الاتصال كما نشاهده في الخطاب الإشهاري المطبوع.

تتمثلُ وظيفة الشكل في التصميم . وفي مختلف التصاميم بما في ذلك المطبوعات الإشهارية . بالدرجة الأولى في الإعلان عن مضمونه بطريقة تشرح وتساعد على الإحساس الجمالي فيه، والشكل تحدده وحدة

مستقلة، وهو يُحدد في المجال البصري من خلال علاقته بالأشكال الأخرى، وهو مكون من نقاط وخطوط، وبالإضافة إلى أنه توجد مجموعة من العناصر التي نستطيع إدراكها في علاقات مختلفة، وذلك حسب صيغ تنظيم مختلف العناصر حسب الكل الذي توجد فيه[31].

ومع أنه ليس هناك اختلاف في الشكل وقيمه التعبيرية والجمالية وضوابطه الفنية بين الفن التشكيلي وفنون التصميم نجد أن لفن التصميم خصوصية لا تملكها باقي الفنون، وهذه الخصوصية تقدمه لنا كفن تركيبي يعتمد على عدة نظم معرفية حسب المنجز التصميمي المراد تحقيقه، وفي المقابل نجد أن هذه الخصوصية قد أخذت منه ما تتمتع به بقية الفنون وهي "الحرية"، بحيث نرى أنها تتضاءل بشكل كبير والسبب هو حدود لا يمكن للتصميم تجاوزها، إذ إن الوظيفة أو الأداء التي ترتبط بالحاجات الإنسانية هي الضاغط لعملية الإبداع الحرة فتنعدم طلاقة الحرية التي نراها في بقية الفنون[32]. فالشكل الفني في التصميم يتبع الوظيفة التي يؤديها، وحتى لو توفرت فيه قيمة الجمال فلا يعتبر هذا المنجز إبداعا إن لم يحقق غاياته الوظيفية أو الأدائية.

ونستطيع القول بوجود حرية في التصميم وهي حرية جزئية وموضوعية تضبطها الضرورة القصدية للفنان المصمم، فهو حر في اختيار الشكل واللون ضمن حيز الأداء الخاص بهذا التصميم، وبالنسبة للتصاميم المعتمدة على الاتصال البصري فنجدها تتحقق نفعيتها من خلال التأثير على المشاهد وحثّه على اتخاذ سلوك معين ـ حسب الرسالة الإشهارية ـ وخلق روابط تجمع بين رغبات الفرد والفكرة الإشهارية (المتضمنة لمنتج أو خدمة)، فيصبح تصميم المطبوع الإشهاري رسالة متضمنة لعناصر ورموز ذات دلائل منها التشكيلي وكذا اللفظي. "إذ نجد أن المصمم قد وظّف الرمز وأكّد التعبير وحقّق التأويل في الشكل المصمم وتركيباته ونظم علاقاته... وبالتالي تتأكّد لنا صورة الشكل عندما يُزج بعلاقات تسحب المجاور إلى مركز الشكل ذاته"[33]. وتمنحنا هذه العلاقات تماسكًا داخليا للشكل مع بقية العناصر التشكيلية في تنظيم وتركيب تشكيلي تجعل من العمل الفني والتصميمي يتصف بالتعقيد والتنوع، حاملا لمضامين داخلية تحتاج لقدر معين من الانتباه والتأمل لاستيعابها وإدراكها.

تعتبر الوحدة في التنوع أحد أنواع التنظيم التشكيلي وأهمها، إذ تساهم مختلف العناصر في العمل الفني أو التصميمي بقدر لا يمكن الاستغناء عنه من أجل تكوين كلٍّ ذا قيمة، وذلك من خلال تمازج العناصر التشكيلية وتكاملها مع بعض من أجل تحقيق هذه الوحدة[34]. وتحقق الوحدة في التنوع جاذبية خاصة إذ لكل شكل قوة جذب معينة وتتضح من خلال التباين الذي يصنعه مع الأرضية (الخلفية) وكذا تباين الألوان، وهذا التباين يخلق التنوع في الشكل ويحقق قيمة انتباه كبيرة في فن التصميم وفي تصاميم المطبوعات الإشهارية بالخصوص.

وهناك نوع آخر من التنظيم التشكيلي لا يقل أهمية عن الوحدة في التنوع وهو الإيقاع، والإيقاع بقدر ما هو موجود في الشعر والموسيقى نجده قد انتشر بشكل واسع في الفنون البصرية، فعند تأملها نجدها سارية في الزمان وخلاله إذ تخلق إحساسا بالحركة من خلال نمط متكرر وثابت لعناصر تشكيلية بالنسبة لأخرى، فيعطينا شعورا بحيوية وحركة في المنجز التصميمي[35]. ونجد الإيقاع في المطبوع الإشهاري من خلال الحركة اللونية وكذا تتابع العنصر الكتابي فيه ولكن لم يتبع هذا النوع من التنظيم بشكل كبير في المطبوع الإشهاري بحكم سيطرة الصورة الفوتوغرافية المتضمنة لعناصر معينة حسب الرسالة الإشهارية المقصودة، والتي يجب أن تتوازن العناصر فيها إما عن طريق التناظر وهو توازن العناصر المتشابهة في الموقع نفسه وعلى كلا جانبي المحور المركزي المطبوع، أو من خلال تحقيق التوازن بالتقابل أي بوضع عناصر غير متشابهة كل مقابل الآخر، ويعتبر التوازن غير المتماثل من أنواع التنظيم التشكيلي المعمول به في الأعمال الفنية الحديثة وتصاميم المطبوعات المختلفة.

إن تذوق الشكل جماليا ليس بالأمر السهل، فالأمر يتطلب تركيزا وانتباها ضمن موقف جمالي، فالاستمتاع بقيم الشكل تقتضي "بصيرة جمالية على التخصيص" حسب رأي **سانتيانا**، إذ يجب على المشاهد أن يكون قادرا على الاستجابة لقيم الشكل حتى وإن لم يكن قد هيأ نفسه للتجربة الجمالية، ولا بد له من إدراك ما هو مميز في العمل الفني والاستمتاع به وتحقيق ألفة معه لتجعله قادرا على التذوق والتحليل[36].

وهذا التآلف الذي يحدث بين المتلقي والعمل الفني ضروري للتجربة الجمالية، وفي كل مرة يلتقي فيها المتلقي بالعمل الفني فإنه يرى أشكالا وأشياء جديدة، فهو وفي كل مرة قد يقرأ الرسالة الفنية بطريقة مختلفة وفهم جديد، فيصبح العمل الفني الواحد حاملا لعدة احتمالات وتأويلات، وفي كل مرة يقدم فيها المتلقي إضافات جديدة كأنه يقوم ببناء العمل الفني على نحو مستحدث وجديد، وتؤكد لنا هذه التفسيرات المضافة أصالة العمل الفني فهو يتجدد على الدوام ويعطي هذا المنجز شيئا جديدا عند كل مشاهدة[37]. إن القيم المضافة في العمل الفني الناتجة عن تجربة المتلقي عبارة عن فهم وتأويل جديدين لدلالات ضمنية في هذا العمل قام الفنان بتوظيفها في أشكال فنية مرورا بتجربته الإبداعية، وهذا التجدد الدائم في الدلائل والتفسيرات وتقديمها في نقد وخطاب جمالي لا يخدم الشكل الفني في فن التصميم وبالخصوص المطبوع الإشهاري. "فالدلالة في التصميم لا تتيح هذه المساحة من الحرية لغرض الفهم والتأويل والتفسير لأن هذه الدلالة المتغيرة والتي تقبل تفاسير متعددة تجعل من المصمم غير موفق في اختيار رموز تعبر عن رسالة محددة ودقيقة ولا مجال لاجتهاد المتلقي في تفسير الخطاب الجمالي للمصمم ودلالته وفق اجتهادات متعددة"[38].

يجب أن يكون فهم المتلقي للمنجز التصميمي واضحا بعيدا عن التأويلات الخاطئة للرسالة التصميمية، وذلك بتوظيف أشكال فنية وألوان ذات دلالات معينة، وإلا فإنه لن يؤدي وظيفته التواصلية والجمالية المقصودة منه، والمطبوع الإشهاري كمنجز تصميمي يعتمد على الاتصال المباشر ويقوم على وظائف جمالية تخدم الاتصال البصري من أجل استقطاب الاهتمام والتأثير المباشر على المشاهد من أجل حثه على اتخاذ مبدأ معين أو انتقاء سلعة ما. ولذلك يسعى المصمم إلى توظيف رموز وألوان معينة حسب الرسالة الإشهارية الموجهة التي تؤثر بطريقة أو أخرى على سلوكيات الفرد من خلال ولوجها إلى لاوعيه عن طريق رسائل خفية متضمنة في المطبوع الإشهاري.

3- الوظيفة الاتصالية والجمالية للإشهار المطبوع:

يعتبر التواصل من أقدم النشاطات الإنسانية يتحقق بوجود مجوع الأفراد وذلك من خلال عدة أشكال منها اللفظي، والرمزي، ويعد الإعلان نشاطا تواصليا بامتياز لارتباطه بالاتصال بين الأفراد في مختلف العصور، والغاية منه هو الإخبار أو الإشهار عن فكرة ما أو خدمة أو منتج قصد التأثير في المشاهد لدفعه إلى اتخاذ فكرة أو قرار ما أو شراء سلعة. وقد تزايدت أهميته في ظل التطورات الحاصلة في وسائل الاتصال، ويعتبر الإشهار المطبوع اتصالا بصريا لا تقل أهميته عن الإشهار التلفزيوني الذي لا يقتصر على الاتصال البصري فحسب بل نجد للصوت دورا أساسيا فيه.

وتعد ظاهرة الاتصال الإشهاري نشاطا يتم من خلاله خلق روابط بين فرد أو مجموعة من الأفراد من أجل نقل دلالة ما بواسطة رموز، وقد أوكل أمر هذه المهمة إلى مؤسسات اجتماعية متخصصة في نشر الإرساليات الموجهة بمختلف أنواعها إلى الجمهور، وتشرح الخطاطة الكلاسيكية[39] التواصل الإشهاري في الشكل التالي:

- من؟ (الباث)
- ماذا يقول؟ (المرجع)
- يتوجه لمن؟ (المتلقي)
- عبر أي قناة؟ (الوسيط)
- وما هي النتائج المترتبة عنه؟ (الأثر)[40]

يعتبر هذا النموذج قابلا للتطبيق على المطبوع الإشهاري من حيث إنه منجز تصميمي إشهاري أصدر من طرف المعلن، يحمل رسالة موجهة لفئة معينة حسب نوع هته الرسالة ويكون الوسيط هنا عبارة عن ملصق أو إعلان في مجلة أو صحيفة، تاركا أثرا في المتلقي وهذا الأثر مرتبط بشكل مباشر في عملية استهلاكه للمنتجات أو الخدمات، وكذا أثر ثقافي يظهر في سلوكياته اليومية.

يلجأ المعلن في مختلف الرسائل الإشهارية إلى تحضير المستقبل ذهنيا وعاطفيا في مرحلة أولى نسميها مرحلة التوقع، وتنطلق من خلال تهيئة توقعات المشاهد من خلال عناصر معينة، كالعناوين في الصحف، وألوان الطباعة في مختلف المطبوعات، والألحان المميزة في الوصلات الإشهارية التلفزيونية، ليصبح المشاهد قادرا على توقع فحوى هذه الرسائل وعندها تأتي مرحلة أخرى وهي شد الانتباه من خلال اختيار مثيرات مختارة بعناية وهي لا تقوم بدور الاندهاش والانبهار فحسب بل يجب أن تجعل المتلقي في حالة يشارك فيها بدور إيجابي في الرسالة الإشهارية، ويتم إجباره على الفعل والمشاركة بطرق مختلفة كاستكمال صورة ما، فقد تظهر في المطبوع الإشهاري صورة جزئية لشخصية معروفة وهنا يقوم المشاهد بتكملة الصورة ذهنيا، أو من خلال كتابة عنوان بشكل سؤال ليجيب عليه فيصبح المتلقي وكأنه يفك لغزا ما، وهذه من أقوى الطرق التي تستحوذ على انتباه المشاهد[41].

وتثير وسائل شد الانتباه في المشاهد عواطف ترتبط بحالة شعورية وتوقعية معينة، فمن خلال أسلوب عرض الإشهار ننسى أنفسنا في عزلة توفرها مختلف وسائل الاتصال، إذ إن الإنسان يحافظ على عزلته وخصوصيته فهو يشاهد أو يستمع في داره، في سريره أو حتى سيارته، وهذه الخصوصية تمنحه حالة شعورية ترتبط بعواطف خفية[42]. فيقوم المشاهد بربط هذه الخصوصية والإشهار الذي يوفر له من خلال مادته الإعلانية ما يحتاجه ضمن حالة شعورية لحظية وقد تستمر في كل مرة يشاهد فيها الرسالة الإشهارية.

وبعد إثارة عواطف المشاهد تأتي مرحلة تجميع المعلومات عن الموضوع، التي يقوم بها الفرد على مستوى عقله أو بالأحرى مستودع ذاكرته، فيستوعب المعلومات بشكل أكبر إن قام بربطها وحاجياته ورغباته، وعندها سيكون بمقدوره أن يكوّن آراءً جيدة عن المنتج الذي تروّج له الرسالة الإشهارية، وفي الأخير سيقوم بأداء الفعل الشرائي والذي هو أساس الرسالة الإشهارية ودليل نجاحها[43]. والأمر لن يتوقف على الفعل الشرائي، فتذكر مضمون الرسالة له دور كبير في انتشار مضامين الرسائل الإشهارية وتحقيق مرادها، وبالخصوص الرسائل الاجتماعية والثقافية وكذا السياسية.

والإشهار (بأنواعه) هو نوع خاص من الأشكال التواصلية الأخرى فهو لا يعتبر مجرد وعاء لخبر يصف سلعة أو خدمة: حيث لا يتوقف عند مميزات الشيء المعلن عنه بل يتوغل إلى أبعاد الذات المستهلكة نفسها، وذلك من خلال آليات تواصلية قائمة على استثارة الانفعالات وإبعاد كل القرارات العقلية وبالإضافة إلى أنه محدد بشكل صريح من خلال الغايات التي ينشدها، لذلك نجد أن الإشهار يتركب من مستويين دلاليين: الأول مرئي والآخر ضمني وهو الإيحاء[44]. فالمتلقي أمام الإشهار لا يقدر على مواجهة تأثيرات الرسائل الخفية المشكّلة من خلال رموز مدروسة بعناية، فإرادته مغيّبة ضمن هذا الواقع الوهمي. وقد

لا يظهر المنتج أو الفكرة المقصودة في الإرسالية الإشهارية بشكل مباشر بل يحال عليه من خلال مميزاته بالاستعانة بذاكرة المشاهد ومخيلته.

يتم التواصل في الإشهار من خلال مستويين متكاملين . السابق ذكرهما : المستوى الأول هو "الظاهر" أما الثاني فهو مستوى المدلول "الخفي"، وتبدو النقطة الأخيرة بالغة الأهمية وبشكل متباين عند كل من الإشهاري والمستهلك، فالأول يبحث عن الفاعلية أما الزبون فيبحث عن الإشباع الوهمي لحاجياته والذي توفره له السلعة (أو الخدمة)، وكل ذلك منطلقه الدلالة الرمزية لهته السلعة والقيم المرتبطة بها والتي تنتج عن صورة يضعها المعلن ليتبناها الفرد في صورته الشخصية، يعزّزها بقوته ولباقته وكل ما هو بحاجة إلى إضافته لتكوين صورة جديدة ومميزة عن نفسه[45].

فالمعلن يقوم بإضفاء إغراء وحميمية تربط بين العناصر الدالة في الإشهار ورغبات الأفراد وذلك يستدعي منه معرفة دوافعهم العميقة وميولهم وثقافاتهم، فيخاطب الفرد من خلال رموز ومدلولات متضمنة داخل المستوى المرئي من الرسالة الإشهارية. يتكوّن هذا المستوى من عدة عناصر مترابطة لا يمكن الاستغناء عن إحداها: منها اللفظي ومنها التشكيلي أو الصوري، وبالإمكان اعتبار اللفظي منها عنصرا تشكيليا إن نظرنا إليه على أنه خطوط وأشكال.

إن اختيار الألوان والأشكال والصور لا يختلف في شيء عن اختيار النسق اللفظي في الإشهار، فكما يتم البحث في الكلمات عن جرْسها وسهولتها في التداول والنطق وكذا تشبعها بالمضامين المقصودة، يتم أيضا انتقاء الألوان الأكثر فاعلية في ترك الأثر في النفس وإثارة الانتباه، ومن الأشكال الأكثر تعبيرا عن المضامين الانفعالية التي يُعرض لها[46].

السيرورة التواصلية في الإشهار خاضعة لهدف مسبق وتحقيق هذا الهدف مرتبط بالانسجام الحاصل بين مختلف الإرساليات في الإشهار بين اللفظ والصورة بمختلف أنواعها، وهو الضمانة لجودة تلقي الرسالة الإشهارية وفهمها وكذا ضمان نجاح تذكر ما تركته هذه الرسالة[47]. ويحدث الانسجام في الإشهار المطبوع بتوافر قواعد تضبط العناصر الداخلة ضمنه، فتوازن العناصر الكتابية والتشكيلية ووحدتها وترابط دلالاتها الضمنية مع مظاهرها الخارجية وكذا دلالات الألوان المختارة تجعل منها مثيرات لا يمكن تجنب رؤيتها والانتباه لها أو نسيانها.

تقوم الصورة بدور بالغ الأهمية في إيصال رسالة الخطاب الإشهاري المطبوع، فحقيقة الأمر أن أول ما يثير انتباه المشاهد هو الصورة فهي تلج إلى عين المشاهد مباشرة دون أية اكراهات فيدركها ويفهم أبعادها ليسترجع من خلالها صورا ذهنية مرتبطة بثقافته وبتجاربه ليستنبط مدلولات معينة ومقصودة، "فالإرسالية المبثوثة عبر الصورة قابلة لأن تبلغ دلالات يستعصي الوصول إليها من خلال التعبير اللفظي، بل يمكنها

التعبير عن دلالات لا تسمح بها اللغة. وهكذا، فإن الصورة تؤثر في المقام الأول على مستوى التحفيزات العميقة، وتكمن قوتها الإقناعية في قدرتها على التأثير في اللاشعور، وهذا مصدر نجاح الإعلانات"[48].

استخرجت العديد من القواعد الخاصة بالوقع البصري للصورة من خلال عدة إعلانات تجريبية أنتجها نموذج AIDA الإشهاري[49] ولُخّصت هذه القواعد فيما يلي:

– "أشكال لها حافات هندسية دقيقة قادرة على أسر النظرة.

– الصورة الملونة لها حظوظ كبيرة في شد انتباه المتلقي، أكثر من الصورة بالأبيض والأسود.

– هناك بعض الألوان التي تنعت بأنها "عدوانية" (خاصة الأحمر والأصفر) وهي تشد الانتباه أكثر من غيرها.

– يقوي تمثيل الأشياء من خلال الحركة الانتباه أكثر من الأشياء الثابتة.

– تبيح لنا بعض الخدع الفوتوغرافية في الصورة، إثارة الانتباه إلى هذا الشيء أو ذاك (إخفاء العمق، التحكم في سلمية أبعاد بعض الأشياء أو أحجامها)"[50].

إن مختلف العناصر المتضمنة في الرسالة الإشهارية تشكيلية كانت أو لفظية تنتج من خلال تجاورها دلالات تترجِم مختلف القيم الإنسانية، وتُشكلها في أشكال فنية لا تخلو من الجمالية لتحقيق الأهداف التواصلية والترويجية لهته الرسالة. فهي أدوات تعبيرية تتحرك ضمن الرغبات والميول الفردية وتُصورها في صور منتجات وخدمات وأفكار قادرة على تحقيقها.

خلاصة:

ويعتبر الخطاب الإشهاري المطبوع عملا فنيا اتصاليا يعتمد في تحقيق وظائفه الجمالية والاتصالية على ترابط مختلف العناصر التشكيلية والكتابية، وهو من أهم وسائل التبليغ التي تتسم بالجمالية ويعتمد أسسا على تمرير الأفكار والتأثير في الأفراد لتوجيههم لاتخاذ سلوك ما، وللشكل في المطبوع الإشهاري الدور الأهم في معرفة فحوى هذه الرسالة الإشهارية وما ترنو إليه، فهو ليس مجرد شكل يتمتع بالجمال بل نجده حاملا لمعاني ودلالات ضمنية لا مفر من تأثيراتها الخفية في نفوس المشاهدين.

ويستمد كل من الشكل واللون حيويتهما وشغفهما من حياتنا، وهذا الذي يحجبه عنا الإدراك العادي الذي يوجهنا نحو الأشياء الخارجية فحسب، لذا فإن الرجوع إلى الأشكال والألوان عبر صورتها الخالصة، وإدراكها في ذاتها ومن أجل ذلك يجب اختزال كل الدلالات الموضوعية والنفعية التي تشكّل العالم الخارجي[51]. إن الابتعاد عن الغاية النفعية لخلق قيمة الجمال الخالصة في الأشكال والألوان تخدم الفنون التشكيلية من تصوير ونحت، فهي فنون جعلت من الحرية غايتها ومقصدها، على عكس ما نراه في فنون التصميم التي تعتمد على القصدية لتحقيق منفعة ووظيفة لا تخلو من قيم الجمال فيها. وتحتاج هذه القيم أن

يدركها المتلقي إدراكا جماليا، فهو وبعد أن يمر بمرحلة الإدراك الحسي لهذا العمل والإدراك العقلي الباطني الذي من خلاله يسترجع مختلف الصور الذهنية والمعاني، ينتهي بالإدراك الجمالي لهذا المحسوس، فيشارك الفنانَ بتجربته الفكرية في إنتاج معاني جديدة من خلال ما اكتسبه خلال خبراته وتجاربه الجمالية.

الهوامش:

1-ولترت ستيس، "معنى الجمال- نظرية في الإستطيقا"، تر: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2000، ص.153 (بتصرف).

2-فاروق بسيوني، "قراءة اللوحة في الفن الحديث- دراسة تطبيقية في أعمال بيكاسو"، دار الشروق، ط.1، القاهرة، 1995، ص.11 (بتصرف).

3-جميل صليبا، "المعجم الفلسفي"، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص..707

4-عادل مصطفى، "دلالة الشكل- دراسة في الإستطيقا الشكلية وقراءة في كتاب الفن"، رؤية للنشر والتوزيع، ط.1، القاهرة، 2014، ص.86.

5-المرجع نفسه، ص. 87.

6-جمال قطب، "فلسفة الرؤية في التأثيرية والفن الحديث"، دار مصر للطباعة، القاهرة، ص. 88 (بتصرف).

7-فاروق بسيوني، "قراءة اللوحة في الفن الحديث"، المرجع السابق، ص.13. (بتصرف)

8-محمود أمهز، "التيارات الفنية المعاصرة"، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط.2، لبنان، 2009، ص.124. (بتصرف)

9-*المرجع نفسه، ص.117. (بتصرف)

10-فاروق بسيوني، "قراءة اللوحة في الفن الحديث"، المرجع السابق، ص.20. (بتصرف)

11-تولوز لوتريك Toulouse Lautrec (1901/1864) فنان فرنسي قدّم أعمال مهمة في فن التصوير والليثوغراف (الطباعة الحجرية).

12-فاروق بسيوني، "قراءة اللوحة في الفن الحديث"، المرجع السابق، ص..17

13-الفن الجديد Art Nouveu هو أسلوب فني انتشر في أوربا بين عامي 1890 و1910 يعتمد على الأشكال الزخرفية، وقد أطلق عليه عدة أسماء منها Jugendstil، ويدعو فناني هذا الأسلوب إلى رفض التقاليد الأكاديمية وتوثيق الصلة بين الفنان والحرفي.

14-عمرو محمد سامي عبد الكريم، "فن الدعاية والإعلان، رؤية فنية معاصرة"، رسالة ماجستير في الفنون الجميلة، تحت إشراف: محمد يحي محمد عبده، جامعة حلوان، القاهرة، 1998، ص.93. (بتصرف)

15-غوستاف كليمت Gustave Klimt (1918/1862) فنان نمساوي قام بتأسيس مدرسة Vienna Sezession والتي شملت مجموعة من الفنانين الذين ثاروا على الفن الأكاديمي، متجهين نحو أسلوب مشابه ل Art Nouveu.

16-عمرو محمد سامي عبد الكريم، "فن الدعاية والإعلان"، المرجع السابق، ص.102. (بتصرف)

17-ليسيتسكي Eliezer Lissittzky (1940/1890) فنان روسي له عدة تجديدات في فن الكتابة والإعلان والفتومونتاج.

18-عمرو محمد سامي عبد الكريم، "فن الدعاية والإعلان"، المرجع السابق، ص.109. (بتصرف)

19-محمد نبهان سوليم، "التصوير والحياة"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1984، ص.123. (بتصرف)

20-دافيد فيكتروف، "الإشهار والصورة- صورة الإشهار"، تر: سعيد بنكراد، منشورات ضفاف، ط.1، لبنان، 2015، ص.44. (بتصرف)

21-إبراهيم عبد الله المسلمي، "إدارة المؤسسات الصحفية"، العربي، القاهرة، 1995، ص.311.

22-دافيد فيكتروف، "الإشهار والصورة"، المرجع السابق، ص.60. (بتصرف)

23- كمال بومنير، "الفلاسفة والألوان- مقاربات فلسفية في فن الرسم"، دار كنوز المعرفة، ط.1، عمان، 2016، ص.229.

24-جيروم ستولنيتز، "النقد الفني- دراسة جمالية وفلسفية"، تر: فؤاد زكريا، دار الوفاء، ط.1، مصر، 2008، ص.350، 351. (بتصرف)

25-المرجع نفسه، ص.354. (بتصرف)

26-جورج سانتايانا: فيلسوف اسباني (1952/1863) اهتم بالفن والأعمال الأدبية وكذا علم الجمال فقد قدم كتابين مهمين فيه، الأول بعنوان **الإحساس بالجمال** Sense of Beauty سنة 1896 ، والثاني ظهر سنة 1905 بعنوان **العقل في الفن** Reason in Art. بالإضافة إلى العديد من المقالات في الجمال والفن والشعر.

27-زكريا إبراهيم، "فلسفة الفن في الفكر المعاصر"، المرجع السابق، ص.71. (بتصرف)

28-جيروم ستولنيتز، "النقد الفني"، المرجع السابق، ص..360

29-جون ديوي: John Dewey فيلسوف أمريكي (1952/1859) ورائد الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أشهر أعلام التربية الحديثة.

30-زكريا إبراهيم، "فلسفة الفن في الفكر المعاصر"، المرجع السابق، ص. 92. (بتصرف)

31-إياد الصقر، "أساسيات التصميم ومناهجه- دراسات معاصرة في التصميم الغرافيكي"، الأهلية، الأردن، 2010، ص.104. (بتصرف)

32-بلاسم محمد، وآخرون، "دراسات في الفن والجمال"، دار مجدلاوي، الأردن، 2006، ص. 189. (بتصرف)

33-المرجع نفسه، ص.195.

34-جيروم ستولنيتز، "النقد الفني"، المرجع السابق، ص. 341. (بتصرف)

35-المرجع نفسه، ص. 348. (بتصرف)

36-المرجع نفسه، ص. 364. (بتصرف)

37-مصطفى عبده، "فلسفة الجمال ودور العقل في الإبداع الفني"، مكتبة مدبولي، ط.2، القاهرة، 1999، ص.77. (بتصرف)

38-حسين عبد الله، "فن التصميم، الفلسفة، النظرية، التطبيق"، الجزء الثاني، دائرة الثقافة والإعلام، ط.1، الشارقة، 2008، ص.17، 18.

39-الخطاطة الكلاسيكية هي نموذج يشرح الوظيفة الإخبارية للتواصل الجماهيري ومراحلها وهي معمول بها في مختلف الرسائل الإشهارية.

40-بيرنار كاتولا، "الإشهار والمجتمع"، تر: سعيد بنكراد، دار الحوار، ط.1، سوريا، 2012، ص.170، 171. (بتصرف)

41-طه محمود طه، "وسائل الاتصال الحيثة وأبعاد جديدة لإنسان القرن العشرين"، عالم الفكر، عدد2، وزارة الإعلام، الكويت، 1980، ص.76. (بتصرف)

42-المرجع نفسه، ص.77. (بتصرف)

43-المرجع نفسه، ص. 78، 79. (بتصرف)

44-سعيد بنكراد، "الصورة الإشهارية- آليات الإقناع والدلالة"، المركز الثقافي العربي، ط.1، المغرب، 2009، ص.54، 55. (بتصرف)

45-بيرنار كاتولا، "الإشهار والمجتمع"، المرجع السابق، ص.175، 176. (بتصرف)

46-سعيد بنكراد، "الصورة الإشهارية"، المرجع السابق، ص. 146. (بتصرف)

47-المرجع نفسه، ص.148. (بتصرف)

48-دافيد فيكتروف، "الإشهار والصورة، صورة الإشهار"، المرجع السابق، ص..60

49-نموذج AIDA الإشهاري عبارة عن تصور ناتج من دراسات عديدة في الرسالة الإشهارية والتي قُسمت إلى لحظات أربع وهي إثارة كل من: (الانتباه، المصلحة، الرغبة، الشراء، Attention, Intérêt, Désir, Achat).

50-دافيد فيكتروف، "الإشهار والصورة"، المرجع السابق، ص..53

51-كمال بومنير، "الفلاسفة والألوان"، المرجع السابق، ص.229.

قراءات في أزمة الفكر العربي المعاصر

د. ساسي سفيان

جامعة الشاذلي بن جديد – الطارف

ملخص

إن الكشف عن أزمة الفكر العربي من الداخل (تبنين السياسي في العقل العربي)، يتجلى لنا بشكل أوضح في فعل عمليات الاختراق وسيادة اصطفاء الأنواع ونظرية البقاء للأصلح والأقوى، التي فرضتها موجة العولمة (التشويش على نظام القيم، توجيه الخيال، تنميط الذوق، قولبة السلوك، تعطيل فاعلية العقل الوطني/ القومي) على أولئك الذين يتخلون عن ركبها فترميهم في نفايات التاريخ إذن المثقف العربي هل قادر على المراهنة من أجل الحفاظ على هويته الصافية والنقية في إطار نظام خصم يدفع بقوة إلى التفتيت والتشتيت والإفراغ ليربط الأفراد والجماعات بعالم اللا وطن واللا أمة واللا دولة؟ ما توجهاته وتحدياته في كل ذلك؟

الكلمات المفتاحية: المثقف، النخبة، السلطة السياسية، العقل العربي، الوعي، الفكر.

Abstract

the disclosure of the crisis of the Arab Thought, from the inside, we reflected more clearly in the penetration operations and theory of survival of the strongest, imposed by the wave of globalization (jamming the values system, imagination, the standardization of taste, molding behavior, disable the effectiveness of the mind of the national advisor) to those who abandon them then standing knee fair Arab intellectuals are capable of betting in order to maintain their identity in the framework of the discount system pushes strongly to fragmentation and dispersion/unloading, linking individuals and groups of one world, we are discussing in this paper on the orientation and challenges.

Keywords: The Educated Elite, Political Power, The Arab Mind, Awareness, Thought

المقدمة

يقترح الباحث مجموعة من المثقفين أدركوا حقيقة ما عرضنا إليه آنفا في عدة محطات متشعبة ومتأزمة فالعقل العربي الذي خبر كل التجارب والأقطاعات والإصلاحات وإصلاح الإصلاحات، مطالب أن يعود هذا العقل إلى قراره المكين، إلى مأواه (داره) لكن هذه المرة دون عقد.

فتفكيك أزمة العقل العربي المسلم بالنبش في داخله، في لا وعيه بحثا عن أزمة التنمية العربية والتصورات الخاطئة التي وجهت مختلف الاختيارات التنموية العربية، وأوصلت الإنسان العربي إلى عتبة اليأس الحضاري، لا شك أنها عملية ترويضية مجهدة صعبة وقاسية على العقل العربي، حين يتوقف خلاصه على اعترافه بخطئه التاريخي ويتعاطى العلاج في عيادة الطب العقلي /النفساني (اعرف نفسك بنفسك.

يرشح الباحث هؤلاء المفكرين لسببين: أنهم عايشوا بطريقة مباشرة ما حصل في البيئة العربية من عواصف وهزات واستوعبوا بشكل كلي التاريخ الحقيقي لأوطانهم، ثانيهما أنهم وبجرأة واضحة، تخطوا الكثير من العقبات التي تمنع من ولوج نافذة الحقيقة، عانوا وعنيوا في مشروعاتهم واقع الإنسان العربي وخضوعه لشتى صور المحاصرة والتهميش ودافعوا بجرأة عن دمقرطة الأنظمة العربية وقضايا أخرى إستراتيجية سوف يأتي عرضها بالتفصيل.

إذن العقل العربي، كيف من الممكن أن يتجه نحو بناء نفسه، بناء موضوعه (الواقع العربي)، دون أخطاء هذه المرة؟ لنسأل هذه المساءلة المشروعة، التاريخية والحضارية علنا نعثر على الجواب في دروس النخبة العربية من الرواد الذين اخترتهم:

أولا. محمد عابد الجابري

ينطلق محمد عابد الجابري من الإحساس بالحاجة الملحة إلى نقد العقل، الذي أنتج تراثنا والمسؤول على إخفاق نهضتنا" فلقد وضح الجابري في مؤلفه" الخطاب العربي المعاصر:"كانت مقولات الخطاب العربي الحديث والمعاصر، ولا زالت مقولات فارغة جوفاء، تعبر عن آمال أو مخاوف ليس غير، الشيء الذي جعلها تعكس أحوالا نفسية وليس حقائق موضوعية[1]، موضحا خصائص هذا الخطاب الوثني في العناصر الآتية:

-توظيف الأيديولوجي في التغطية على جوانب النقص في المعرفي، جوانب النقص في المعرفة بالواقع.

-هيمنة النموذج (السلف،

-رسوخ آلية القياس الفقهي،

- التعامل مع الممكنات الذهنية كمعطيات واقعية[2].

يعترف الجابري بأن: "الحاجة تدعو اليوم أكثر من أي وقت مضى، إلى تدشين عصر تدوين جديد، تكون نقطة البداية فيه، نقد السلاح، نقد العقل العربي"[3]، فغياب المسألة النقدية كان من أهم عوامل تعثر فكر النهضة العربية الحديثة وأن عملية النقد المطلوبة تتطلب التحرر من آسار القراءات السائدة"[4]، والكشف عن علامات اللاعقل في العقل العربي، كيف يتحقق ذلك يا ترى؟

. **المرحلة الأولى**: ضرورة القطيعة مع الفهم التراثي للتراث، القطيعة التي تحولنا من (كائنات تراثية) أي شخصيات يشكل التراث أحد مقوماتها، المقوم الجامع بينها في شخصية أعم، هي شخصية الأمة، صاحبة التراث"[5].

. **المرحلة الثانية**: فصل المقروء عن القارئ لتحري الموضوعية ذلك أن القارئ العربي مؤطر بتراثه، مثقل بحاضره ومن ثم وجب تحرير الذات من هيمنة النص التراثي، وهو ما يتحقق من خلال ثلاث مبادئ:

– . مبدأ المعالجة البنيوية: أي النظر إلى النص التراثي ككل ومن ثم حصر فكر صاحب النص حول إشكالية واضحة،

– مبدأ التحليل التاريخي: أي ربط النص بمجاله التاريخي، بكل أبعاده الثقافية والأيديولوجية والسياسية والاجتماعية،

– مبدأ الطرح الأيديولوجي: أي الكشف والتصريح عن الوظيفة الأيديولوجية (الاجتماعية والسياسية التي أداها الفكر المعني الذي ينتمي إليه.

. **المرحلة الثالثة**: وصل القارئ بالمقروء، مشكلة الاستمرارية أي ضرورة الحدث الإستشرافي كحق للذات القارئة أو العارفة، فالذات القارئة تحاول أن تقرأ نفسها في الذات المقروءة حتى تبقى محتفظة بوعيها وبكامل شخصيتها[6].

إن تحليلا مقتضبا لمنهجية الجابري، ترشدنا إلى فعل منهجي صارم، يقول الجابري موضحا ذلك: "إننا لا نتقيد في توظيفنا لتلك المفاهيم بنفس الحدود والقيود التي تؤطرها في إطارها المرجعي الأصلي، بل كثيرا ما نتعامل معها بحرية واسعة ذلك لأننا لا نعتبر هذه المفاهيم قوالب نهائية بل فقط أدوات للعمل يجب استعمالها في كل موضوع بالكيفية التي تجعلها منتجة"[7].

لقد عمد الجابري في محاولته تجاوز عوائق الخطاب العربي المعاصر: اللاتاريخية، اللاموضوعية، الوعي الأسطوري، التاريخانية البحث عن آليات جديدة ترسم للعقل العربي الإسلامي أرضيته الجينالوجية، وتنقله من الوثن إلى التوبة، واضحا أزمة العقل العربي في المستويات التالية:

– **المستوى الأول**: "القراءة السلفية: وهي قراءة أيديولوجية متحيزة لا تاريخية وبالتالي فهي لا يمكن أن تنتج سوى نوع واحد من الفهم للتراث: هو الفهم التراثي للتراث من أجل إثبات الذات وتأكيدها"[8].

– **المستوى الثاني**: القراءة الليبرالية التي تنظر إلى التراث من خلال حاضر الغرب الأوربي إنها امتداد للقراءة الإستشراقية القائمة من الناحية المنهجية على معارضة الثقافات، على قراءة تراث بتراث، ومن هنا يمكن تطبيق المنهج الفيلولوجي الذي يجتهد في رد "كل شيء إلى أصله وعندما يكون المقروء هو التراث

العربي الإسلامي، فإن مهمة القراءة، تنحصر حينئذ في رده إلى أصوله(اليهودية والمسيحية والفارسية واليونانية والهندية)، التي تثريه[9].

-المستوى الثالث: القراءة اليسارية الماركسية، التي تتبنى المنهج الجدلي وترى في التاريخ العربي الإسلامي انعكاسا للصراع الطبقي من جهة وميدانا للصراع بين المادية والمثالية من جهة أخرى، ومن ثم تصبح مهمة القراءة اليسارية للتراث هي تعيين الأطراف وتحديد المواقع في هذا الصراع المتجدد"[10].

إن هذه القراءات أصبحت في قفص الاتهام، في رأي الجابري، تبحث عن حلول جاهزة للمشاكل المستجدة، واستمرار الأطراف فيها كموضوع للتاريخ وكلعبة في يد الأحداث مما عطل آخر حيزا كبيرا من تطلعات الإنسان (الواقع العربي).

وبالنظر إلى ما تتميز به المرحلة الحالية للنظام الرأسمالي العالمي (العولمة) الساعي إلى القضاء على الخصوصيات الحضارية والفكرية والثقافية (التراثية) للشعوب والأمم والمترافقة مع جملة أطروحات: نهاية المثقف، موت المؤلف، تشريد المفكرين، المنفى الفكري، نهاية المطبوع، سحق الكتاب، ينطلق الجابري في هذا الرهان من التحديد الإبستيمولوجي في تعريف العقل ليؤكد بأنه"جملة من القواعد مستخلصة من موضوع ما"[11]، ثم إن العقل يتشكل في فضاء ثقافي اجتماعي، يعين قدراته ومجال نشاطه فالعقل العربي هو"الفكر، بوصفه أداة للإنتاج النظري صنعتها ثقافة معينة لها خصوصيتها، هي الثقافة العربية بالذات، الثقافة التي تحمل معها تاريخ العرب الحضاري العام وتعكس واقعهم أو تعبر عنه وعن طموحاتهم المستقبلية، كما تعبر في ذات الوقت عن عوائق تقدمهم وأسباب تخلفهم الراهن"[12].

إن كلا من الجابري وأركون، يؤكدان إذن استحالة الانفصال الكلي عن التراث، إذ كل نهضة حقة تتم إلا بتواصل مع الماضي الثقافي وترتيب العلاقة معه بتحقيق الاستقلال التاريخي للذات الحضارية.

بهذه النظرة يبدو أن الجابرية المناضلة في سلالة من الكتابات: الخطاب العربي المعاصر، بنية العقل العربي، نقد العقل العربي، العقل السياسي العربي، حيث تمحورت إشكالية هذه الأدبيات في نهاية التحليل " كيف يمكن للفكر العربي المعاصر أن يستعيد ويستوعب الجوانب العقلانية في تراثه ويوفها توظيفا جديدا في نفس الاتجاه الذي وظفت فيه أول مرة، تجاه محاربة الإقطاعية والغنوصية والتواكلية وتشييد (مدينة العقل والعدل، مدينة العرب المحررة الديمقراطية"[13].

- تقييم المشروع الجابري (قراءة أولية)

إذن مع الجابري نلمس ذلك النحت العقلاني الذي يلقي مسؤولية النقد والتأويل، في راهن العقل العربي المسحوق والغارق، في حمى اللاأدري، وبالتالي تأهيل العقل العربي بالرجوع إلى تراثه من دون عقد أو مركبات نقص، يبدو ذلك جليا في فكر عالم الإسلاميات المغربي محمد عابد الجابري من خلال تبشيره

بالعلمانية الاستقرائية من منطلق قراءة سلفية للتاريخ والتراث الإسلاميين ومحاولة تجديده وبعثه، فمشروعه القومي الذي انساب ضمن منهجه الفكري بتوبة ليست صرفة اتجاه النحن (التراث) وتجاه الآخر (الغربي) فهو لم يعرفه ولم ينكره، لا أمر به ولا نهى عنه، وإنما جعل المسألة في حدود العقل العربي ذاته، بعد مرحلة نسيان الكينونة بمفهوم مارتن هايدغر(1889-1976) (Martin Heidegger) التي عاشها مطوقا لموضوعه ومنهجه ورؤيته، وحتى لا يسترسل الجابري في قلب المستندات الخفية (موت العقل العربي)، فتح نافذة الاجتهاد واستحضر فيه مضمون الوعي الذي يبني الصلة بين الكائن والكينونة، أفكر إذن أنا كنت موجود وسوف أكون ، الاجتهاد هو الزمن الحقيقي، الذي يمكن العقل العربي من تجاوز نسيان الكينونة ،إلى أن يصبح بحق أنطولوجيا أساسية، فالعلماء ورثة الأنبياء والاجتهاد طريق الوحي والعقل وريث النبوة"[14].

ذلك هو الرصيد التراثي والتاريخي الذي ينقل العقل العربي من الظلمات (الوثن) إلى التنوير في زمن كشوفات الحداثة البعدية من منظور الجابري، وتخلص الجابرية في نهاية المطاف بالتقرير الينبغياتي، ما ينبغي أن يكون عليه العقل العارف العربي تجاه تراثه، دون أن تظهر أمامنا اليوم صورة هذا المشروع في التطبيق الفعلي، خاصة أن صاحبه لم يظل على قيد الحياة يموت الرجال وتذهب أفكارهم يحدث هذا عندنا.

ثانيا. برهان غليون

يحلل برهان غليون، أزمة الفكر العربي المعاصر، انطلاقا من مرحلة النهضة التي تمتد من القرن التاسع عشر إلى غاية القرن العشرين، تلك النهضة التي جاءت كرد فعل لظهور وصعود المدينة الغربية، ففي هذه المرحلة أدرك الفكر العربي المأزق التاريخي الذي عاشه ويعيشه في مقابل الآخر الغربي، وبدأ في طرح موضوعات جديدة "أو تعبير عن حاجة الفكر إلى أن يعيد فحص مفاهيمه كخطوة أولى على طريق إعادة تأسيس نفسه كفكر فاعل وإيجابي"[15].

ينطلق برهان غليون من المسألة الثقافية في الوطن العربي المعاصر باعتبارها حجر الزاوية في فهم مأزق وأزمة الفكر العربي المعاصر، باعتبار الثقافة السجل المشترك للجماعة الاجتماعية، والتي من خلالها يمكن تحليل وتفكيك ممارسته، إن الاهتمام بالثقافة لذاتها، أي ما تعبر عنه وما تمثله في النسق الاجتماعي بقي اهتماما ضعيفا في العالم العربي واعتبرت الثقافة بشكل عام أقل قيمة في إحداث التغير الاجتماعي من العوامل السياسية والاقتصادية "إن البحث العربي في الثقافة تمحور حول دور الثقافة في النهضة لا في وظيفتها الاجتماعية"[16].

فمن خلال تبني المسألة الثقافية كمرجعية إيديولوجية ذات أهداف تبريرية، لدى المثقف العربي – انقسم حسب برهان غليون– المشهد الثقافي العربي إلى تيارين متصارعين: "التيار الأصولي السلفي والتيار المعاصر

التبعي، فاختزل الحوار الثقافي بينهما وهكذا أصبح الصراع بين أنصار الحداثة وأنصار الأصالة محور التفكير العربي في العصر الحديث ومصدر حواراته الأساسية وأصبح تاريخ الثقافة العربية الحديثة، هو تاريخ تطور هذا الصراع وتبدل أشكاله وانبعاثه المتواتر"[17].

فالاختلاف بين التيارين، اختلاف جوهري يتعلق أساسا بتصور الماضي والحاضر وتوقع المستقبل، فالمنطلقات مختلفة والمشاريع متناقضة والأهداف متصارعة إنها حالة الأزمة الثقافية للعقل العربي ،بين ماضي الأنا وحاضر الآخر، فأزمة المجتمع العربي عند الحداثيون مشكلة دينية يجب تجاوزها مثلما فعل الآخر لتحقيق القطيعة الثقافية، في المقابل يحدد الأصوليون مشكلة المجتمع العربي – الإسلامي في أزمة الاستعمار الأجنبي، سواء كان الغزو فكريا جالبا للإستيلاب والانحلال الروحي والأخلاقي، أم كان سياسيا اقتصاديا مدمرا للقاعدة الإنتاجية ومفككا للبنى الاجتماعية"[18].

رغم هذا الاختلاف الظاهر بين التيارين السلفي والتبعي، إلا أنهما يلتقيان في أسلوب المعالجة المنهجية للواقع العربي، فيتحدد عملها خارج هذا الواقع بكل مكوناته وخصوصياته الثقافية والتاريخية فإذا كان السلفي يأخذ من عصر التدوين واقعا ماديا لمعالجة الأزمات الحاضرة، فإن الحداثي يرى في تاريخ وحاضر الغرب (الآخر) واقعا ملائما ونموذجا مناسبا لفهم الواقع العربي بكل أبعاده الزمنية، المكانية، الثقافية. فهذا الاتفاق المنهجي حول رفض الواقع الذاتي وتجاوزه يطلق عليه برهان غليون (المنهج السجالي)[19].

إن هذه التيارات، ليس لها وظيفة أخرى، سوى إعادة إنتاج الوعي الممزق وتعميق الشعور بالفصام والقطيعة فيه، أما عن هدف المنهج السجالي، فيتمثل في منع الذات المفكرة عن فهم الواقع العربي والحركات الاجتماعية فيه، فهما موضوعيا وسليما يساعده على التحكم بهما والسيطرة عليهما، فإنه يفرض عليه العيش في نزاع ذاتي دائم، لا مخرج منه ويحبس عليه دائرة الجدل المجهض والمسدود، لتصبح وظيفة السجال الإيديولوجي الأساسية هي إعادة إنتاج هذا الشقاق الشامل في الوعي والمجتمع وترجمته في الفكر أو عكسه عكسا أمينا، "بحيث يعطي لكل فريق من المتخاصمين الصورة العدائية والهمجية التي يرغب في امتلاكها عن الآخر، كي يستطيع شعوريا وعقليا الاستمرار في الحرب الباردة أو الساخنة"[20]، فتعيش الذات المفكرة العربية خارج واقعها في صراع لا نهائي وغير مجدي مع ذاتها، إنه الانتحار الفكري وفق منهج سجالي يتحدد بأربعة عناصر:

– الاختلاط المنهجي: استخدام مفاهيم دون تحديد، القفز من موضوع إلى موضوع، ومن منهج إلى منهج ومن علم إلى علم دون مقدمات وحسب الحاجة والعود بعملية المعرفة إلى نقطة سديمية بدائية[21].

– العقلية السيكوليستيكية أو انفصال الفكر عن الواقع: "السيكوليستيكية تعني انغلاق الفكر داخل مجال أطروحات وقضايا تبلورت في فترة معينة، فأصبحت هي التي تتحكم برؤية العقل وتصرفه أو تمنعه عن

تحديد طرائقه وأدواته ومادته التفكيرية فيبني العقل فهمه للواقع بناءا على القضايا والأفكار المصاغة مسبقا"[22].

– تذرية الواقع (تجزئته واختصاره): هي أس العلاقة السلبية مع التاريخ، إذ النظرة التجزيئية ترى الكل في الجزء والخاص في العام، وتحاول أن تنقل من النتائج إلى النتائج دون بحث شمولي وتاريخي، فكما يرى السجالي الأصولي جزء من القديم هو الكل ويتحدد من خلاله بقية الأجزاء يرى الحداثي أن الغربي هو النموذج ويختصر به مصيره إنها حالة الانسداد.

– القولبة والهروب من النقد، المكاشفة والمصارحة: إنها حالة التهرب من المسؤولية ورفض الاعتراف بالخطأ فالتهرب من المسؤولية التاريخية والاجتماعية أسلوب جيد، يعتمده العقل السجالي في اقترابات المختلفة إنها حالة الهروب من النقد والمكاشفة والمصارحة أين يجلس العقل العربي السجالي في ثقوب الحقيقة خشية النور؟

يخلص برهان غليون إلى حقيقة أن هؤلاء وأولئك، بدلا من أن ينخرطوا في ممارسة الفعل العلمي الحقيقي، استعملوا العلم (الحداثيين) واستعملوا التراث (الأصوليين) للبرهنة على معارفهم وأطروحاتهم (الواقع المفتكر)، وبقي الواقع الحقيقي (المعاش) واقعا لا مقبولا ولا معقولا ورفضت هذه النخب التفكير فيه والانطلاق منه، وبذلك حرمنا أنفسنا من كل مقدرة على مناقشة الواقع، إصلاحه والإضافة له.

– تقييم المشروع الغليوني

مع برهان غليون، يمكن الاستنتاج دون عناء أن العقل العربي، يعيش حالة أزمة فكرية، ثقافية وحضارية انعكست آليا على جميع ممارساته الحياتية، وأن هذا العقل اللا إبستسمي يعيد إنتاج أزمته في كل لحظة دون تسويف.هي إذن حالة من الضياع، وأن الخلاص منه ينطلق من النقد الذاتي للعقل العربي دون سواه، بيد أن غليون وضح مفتاح طريق توبة العقل العربي ولكنه لم يمشي بعد في هذا الطريق، لم يطلق عنانه في مشروعه.

ثالثا.عبد الله العروي

تنفتح موضوعة العروي عند مساءلة مباشرة، حضور أم غياب المثقف الذي يختفي في تجاويف المطلق، المثقف الذي لا يتجاوز وعيه حدود البنية التي رسمها له المجتمع التقليدي المتآكل، فلم يعد قادرا على استعادة حضوره كفاعل، فظل أسير الإفقار والجذب، بعدما كان أحد أعمدة الإبداع والصدق أو هكذا خيل إلينا.

يسمي العروي هذا الفهم المعكوس: (الإيديولوجيا) وهي الفكر غير المطابق للواقع.بما يجعل الذات المأدلجة ذاتا يختلط ماضيها وحاضرها، لا تدرك موقعها داخل معالم التاريخ والفكر، إنها تعيش للآخر

المجهول الذي يوجهها ويتحكم في أفكارها، وتصبح المسألة أكثر خطورة عندما تستخدم الإيديولوجيا سلاحا مهددا لحركة العلم، وبالتالي تركيع العلم لمبدأ المؤامرة والإسقاط، وبالتالي خدمة أهداف ومصالح مبهمة لا علمية، فتنخرط الذات المفكرة في مخطط مجهول بدون شعور (الذات اللاواعية أو التي تعيش الغيبوبة)[23].

داخل هذا الإطار يتحسس العروي عالم الإنتلجانسيا العربية ليعلن عن أزمتها، غير أن هذه الأزمة تتجاوز حدود الإنتلجانسيا لتدرك المجتمع العربي، فتنكشف أزمة تأخر ثقافي وتاريخي رهيبين نتيجة تواصل المجتمع التقليدي وعدم القطع معه ومع ماضيه، فيظل المثقف في موقفه الثبوتي تجاه ذاك المجتمع فيحمل تناقضاته ويعكس تأزمه.

في خضم من التحولات السياسية والاقتصادية التي عرفها المجتمع العربي حاول العروي استنطاق هذه الأحداث، وكذلك استنطاق أعمال هذه الإنتلجانسيا التي لا تخلو من صدى لتلك الأحداث فهاله الشلل الذي أصاب الإنتلجانسيا ليفصح أزمتها، إنها أزمة إبداع التاريخ، فمشكلات النمو والاستقلال الاقتصادي والعسكري والتأخر التقني لم تستطع التعامل معها بطريقة صحية ولم تحولها إلى رؤية ولم تحول هذه الرؤية إلى موقف ولم نرتق بهذا الموقف إلى أن يصير مسلكية تنسق بنية العقل العربي.

إن المثقفين في نظر العروي غير قادرين على التمييز بين الخاص والعام، نتيجة عدم قطعهم مع مختلف المطلقات التي يعيشونها، مما دعم حضور الإيديولوجيا الغيبية المدعمة بحضور المطلق، كما دعم حضور الإيديولوجيا التلفيقية المدعمة بالعصرنة الساذجة التي تمنحها الثقافة الغربية، داخل حالة المسخ هذه تعيش الإنتلجانسيا العربية ممزقة بين الضارب في أعماق التاريخ والذي أصبح جزءا من مخيالها وبين أحدث التقنيات وأحدث المناهج الرياضية والتطبيقية والتعليمية التي انطوى عليها المشروع الغربي، "هذا التزاوج فعل فعله في مسلكية هذه الإنتلجانسيا فأزمها وأزم فعل الإبداع فيها وألغى بذلك دورها وعمقها الفعلي فانزاحت إلى مستوى تهويمي رومانسي ثان، يتظاهر بمعاداة التغريب، إلا أنه يسعى إلى تحيين الماضي في الحاضر في اطار تمجيدي لظاهرة اللغة مع إيهامنا بلا محدوديتها ولا نهائيتها، جاعلا منها قدرة هائلة وإمكانية من إمكانيات التقدم من خلال خطاب يقطر بلاغة، هكذا تنزاح الإيديولوجيا السلفية والتلفيقية وتختفي من سطح الممارسة لتظهر في لبوس تقليدوي دعمتها المشاعر ذات المظهر القومي"[24]، فهي لم تخرج عن ذاك الخطاب المطلقي الذي اعتقدت أنها تتجاوزه واكتفت بإضافة مسوحات حتى يزداد بريقا ولمعانا وبذلك تطول أنفاسه فتطول أزمتها .

معنى ذلك أن التوظيف التاريخي التبريري للمسألة الثقافية (الفكر) حيث استعمل كغطاء تمرر من تحته المشاريع غير العلمية وغير البريئة باستعمال الحجة العلمية المصقولة إيديولوجيا، الإيديولوجيا التي أعدها العروي سرطان تصدع المعسكر الثقافي الفكري العربي، كيف يمكن إذن الخروج من ذلك المأزق؟

إن قراءة العروي لمأزق الإنتلجانسيا العربية وحصره إياها في إطار السلفية والتقليداوية والتلفيقية، يؤكد رغبته في إعادة الجسور التي انقطعت بين المثقف والتاريخ فكل مرة ينقطع فيها التواصل مع التاريخ وتنأى الشقة بينهما يغيب الإبداع وبالتالي تكون عملية تحديد دور وعمق المثقف بالتاريخ شاهد على قوة الإدراك والوعي بأسباب الأزمة، من أجل إعادة التواصل ولا يمكن أن نحين التواصل إلا من خلال تحقيق الفهم الصحيح بالتاريخ، "فطالما أننا مجتمع لا يحيا بمعزل عن الأمم الأخرى ذات الطابع الثري والعميق والمجيد فإن فهم أحداث تاريخنا الخاص داخل منطق النسبية يعودنا على التخلص من المطلقية، عندما ترون واقعة يجب لكي يكون لها وزن الحقيقة ألا تكونوا البتة واثقين من قيمتها لا أن يكون لها معنى مطلق ولا هي مجردة منه إلى الأبد"[25]، هنا تزول إحدى العقبات أمام نمو الإبداع التاريخي، أما الثانية فهي تساعد على التمييز بين العام والخاص، فعقلنة البنى الاجتماعية تكون عقلنة عرجاء ما لم تتوازى وعقلنة البنى الفكرية، بذلك تستعيد العقلانية جوهرها الحقيقي، فهي ليست تفسيرا أو تحليلا للإنسان والعالم بقدر ماهي كفاح إيديولوجي يمنع المطلق من البقاء طليقا ويمكن بصورة عملية الإنتلجانسيا من الإندماج مع المجتمع فتكسر عزلتها وتخرج من زجاجة الأزمة وتكون بحق ما يقوله المجتمع عن نفسه، فالعقلانية هي التطبيق العملي لقيام البرنامج الثوري (الإصلاح السياسي الاقتصادي) ذلك هو الفارق بين الإنتلجانسيا العربية والإنتلجانسيا في أوربا، بالخصوص في ألمانيا ممثلة في شخص ماركس، لقد مارس ماركس كفاحه الأيديولوجي ضد المطلق لما قام بالقطع مع الفلسفة الألمانية حيث كانت تتقاطع أشكال متنوعة من الفكر والممارسة داخلها، فهي تتراوح بين تبرير سياسي للدولة البروسية وتمجيد مهول للغة الألمانية مرورا برومانسية ضاربة في العصور الوسطى، ولقد أقام ماركس الدليل على التأخر الثقافي لمجتمعه من خلال التعارض الموجود بين الإنتاج وعلاقات الإنتاج فكان مفكرا تاريخانيا.

مادامت التاريخانية أداة وليست قبولا سلبيا للمطلقات وللماضي فهي اختيار إرادي يحقق وحدة الاتجاه التاريخي، فعلى الإنتلجانسيا العربية أن تكتشف دورها التاريخي أو بكلمة أخرى عليها أن تكون أنتلجانسيا تاريخانية، هذا الدور الذي لا يمكن ان يقوم به السلفيون ولا التلفيقيون ولا القوميون ولا حتى الماركسيون المدفوعين بالبحث عن العدالة الاجتماعية والمطلبية الاقتصادية أي المهمومين بالثورة الاجتماعية رافضين لكل صراع أيديولوجي[26]، بل تقوم به تلك النخبة التي آمنت أن منتجات الحضارة الغربية تعنيها باعتبارها فكرا انسانيا والتي تؤمن أيضا أنها تعيش عالما خاصا بها يسمى العالم الثالث، مما يجعل دورها ينشد بين

قطبي: العام (الفكر الإنساني) و الخاص (الانتماء للعالم الثالث) بهذا تحقق ثوريتها من خلال برنامج يقدم تحليلا عقلانيا لماضي وحاضر ومستقبل العرب المتوقع، بهذا وحده نقضي على السلفية والتلفيقية[27].

إن العروي كان مدفوع لتحديد دور الإنتلجانسيا من موقعها كشريحة مفكرة تقوم أساسا على اختراق أسس المجتمع، فقوض بذلك الخطاب الرتيب الذي يحاول المثقف إغراق نفسه فيه، فلا يخلو خطاب المثقف من لغة التشكي، التظلم من السلطة، حتى أضحى الخطاب عبارة عن لغة ذاتية تدور حول جدلية الإقصاء والاعتراف، لذا حاول العروي تكسير هذا الخطاب من خلال تكسير اللغة الذاتية التي يغرقنا فيها المثقفين، وذلك بتحديد دورهم من خلال تحديد وضعهم التاريخي لا وضعهم الخصوصي، هكذا يكون خطاب العروي حداثيا لأنه يسعى في زحمة الخطابات اللاهوتية والتلفيقية واللاتاريخية إلى التنوير حتى لا تسقط الإنتلجانسيا في اللبس والتماهي، حيث تعتقد أنها فاعلة، هكذا تحدث نقلتها أو زحزحتها نحو التاريخانية فتخلق ما يلائمها من أنماط الفعل والتفكير. عند هذا الحد يتحول العروي لمحاورة الماركسيين الذين حاولوا استنساخ ماركس لا استلهامه فقلصوا دور الإنتلجانسيا من خلال منعها من نحت ماركس خاص بها ،ولم ينتبهوا إلى أن لوي بيير ألتوسير(1918-1990) Louis Pierre Althusser، أنطونيو غرامشي(1891- 1937) Antonio Gramsc، كارل كاوتسكي (1854-1938) Karl Kautsky وماوتسي تونغ (1893-1976) Máo Zhǔxí Jìniàntáng ليسوا مفسرين أو شراح لماركس بقدر ماهم باعثين لماركس يتلاءم ومخيال وطبيعة مجتمعاتهم، فتقلص إشعاع الماركسيين ولم يتمكنوا من التغلغل في نسيج المجتمع وذلك يعود لرفضهم منطق، أن ليس هناك ماركس ينطبق على كل شعوب العالم، بل على كل شعوب العالم أن تبدع ماركس خاص بها، كما أن الإنتلجانسيا تتحرر من الموانع وتبدع ماركس عربي كما أبدع ألتوسير ماركس العلمي وغرامشي ماركس الإنساني وكاوتسكي ماركس الاقتصادوي وماوتسي تونغ ماركس الإيديولوجي

إن المشروع الثقافي العربي لا يمكنه الوصول إلى هدفه التنويري إلا من خلال هذه الإنتلجانسيا الثورية التي يؤمن العروي بفعاليتها رغم قلة عددها فهي القادرة الوحيدة على قيادة العقول نحو طرق المستقبل[(28)]، لأنها ستعيد مصالحتنا مع التاريخ (النسبية) ومصالحتنا مع المنهج (العقلانية).

إن حرص العروي على دفع الإنتلجانسيا لقراءة ماركس قراءة عربية كان بدافع ميتودولوجي (Méthodologie) لا بدافع عرقي سياسي، إن أسماء أمثال: ماركس وانجلز ولينين وآخرين كانت كافية لديه لتشرع له مثل هذه القراءة لما تمثله من إبداع وجدة واختلاف، غير أن شيوعها وانتشارها لدى أنصاف المثقفين وأنصاف الثوريين أحالها إلى عوائق مانعة في وجه التقدم والإبداع وأضحت ترفع كأعمدة مرجعية تضمن العقول وأحالوها إلى نصوص باهتة ممنوع قراءتها خارج دائرة تأويلهم، وأخيرا يعترف العروي أنه

بإمكاننا الخروج من المأزق التاريخي بمجرد استبدال سلطة مرجعية بسلطة أخرى حتى ولو كانت ماركس ذاته.

- تقييم المشروع العروي (قراءة أولية)

هكذا تكشف الإنتلجانسيا عن ذاتها وتستعيد مبادرتها وهكذا تكون صاحبة فكر جديد هو فكر القطيعة فتكون حملتها على المعارف والأوهام والمطلقات حملة من أجل التنوير، من هنا نفهم ميل العروي لعصر الأنوار الأوربي وهو ميل مثقف لفضائه حيث تتجسد فعاليته وتتحدد خارطته وأن كل اتهام له باسم التغريب يعد في نظرنا ابتذال أيديولوجي يغلق دائرة السؤال، في المشروع الثقافي ومشروع الثورة الثقافية "فالفكر العربي الذي يعكس موقع المجتمع العربي في عالم اليوم لن يتجاوز حالة الغيبوبة أو اللاوعي إلا بقفزة كوبرنيكية (قطيعة معرفية) تخرجه من الذات إلى الموضوع"[29].

الخاتمة:

إن دراسة ظاهرة المثقف العربي وتموضعه في المجتمع (مشروعه ومشكلاته)، يبين لنا أن الفكر ليس مجرد جداليات حامية بين الفعلة الفكريين، تظاهرا بالمنجز، ليس لعبة ورقية بالعبارات المتذاكية والمنطوقات الرنانة، يمتهنها عمال الثقافة. إن الفكر منظومة خاصة تعلو عن كل ذلك، ومن هذا المنطلق أدرجت هذه التأملات البحثية، لأكشف عن جوانب كثيرة في هذا العالم الداخلي الخاص (عالم الأفكار) لم أتناوله تناولا أكاديميا صرفا في العرضي والوقائعي، بل تناولته في بنية الوجود وفي معناه الإنساني (الفكر) كحقيقة حية مشتغلة بالهم الاجتماعي (الإنساني)، والأهم من ذلك هو أن نقيم نوع الفكر الممارس ومحتواه وتوجهاته الاجتماعية والتاريخية والحضارية وحركة التجديد الفكري البشري والمؤسسي فيه ومدى إرساء خريطة واضحة للطاقات الفكرية الناعمة ومدى موقعتها في الحياة الاجتماعية بتعبير أكاديمي، فإن انسراب الفكر في الحياة، يعني اقتراح نماذج للحياة الاجتماعية بمختلف قطاعاتها يكون موصولا برؤية أهل العلم والأعلمية، واقتحام قضايا- مجتمع المدينة - انطلاقا من منهج عقلي يتصل بالمعيشي اليومي والهامشي.

*** الهوامش والمراجع:**

1)- محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر – دراسة تحليليه نقدية، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط4، 1992، ص33.

2)- محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي محدداته وتجلياته، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية،1990، ص26.

3)- محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر – دراسة تحليليه نقدية، مرجع سابق، ص46.

4)- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي- نقد العقل العربي . بيروت: المركز الثقافي العربي، ط3، 1988، ص 12.

5)- محمد عابد الجابري، نحن والتراث – قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي- الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط5، 1986، ص .21
6)- محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص .25
7)- محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص .16
8)- محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص .13
9)- محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص .14
10)- محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص .15
11)- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، ص .25
12)- المرجع السابق، ص .13
13)- المرجع السابق، ص .52
14)- حنفي حسن، الجذور التاريخية لأزمة الحرية والديمقراطية في وجداننا المعاصر، على الدين هلال وآخرون، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، سلسلة المستقبل العربي، ع4، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية،1983، ص.25
15)- برهان غليون، اغتيال العقل، الجزائر: موفم للنشر، 1990، ص .20
16)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .20
17)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .20
18)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .25
19)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .27
20)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .51
21)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .53
22)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .57
23)- برهان غليون ، المرجع السابق، ص .125
24)- عبد الله العروي، أزمة المثقفين العرب، ترجمة ذوقان قرقوط، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1978، ص .28
25)- عبد الله العروي، المرجع السابق، ص .31
26)- عبد الله العروي، المرجع السابق، ص .150
27)- عبد الله العروي، المرجع السابق، ص .176
28)- عبد الله العروي، المرجع السابق، ص .122
29)- عبد الله العروي، العرب والفكر التاريخي، بيروت: دار الحقيقة، ط3، 1980، ص 21.

الشّاعر القديم بين هاجس الإبداع وسُلطة الرّقيب
مقاربة ثقافية في عمود الشعر العربي

إعداد: الباحث عبد القادر كباس
طالب.دكتوراه بالمركز الجامعي. تيسمسيلت
إشراف: الدكتور بشير دردار

ملخص المقال:

أغلب القراءات العلميّة والمقاربات النقدية لتراثنا تؤكّد أنَّ الشعر العربيّ، منذ الجاهلية حتى اليوم، هو ومضات فكرية تولّدت من تصادم الذات العربيّة مع معطيات الواقع، ومستجداته، فعكست قلق الإنسان العربيّ وطموحاته وتطلعاته، ورغباته. فجاء الشعر دعوة إلى التغيير والانبعاث، وربما لم تلق تلك الدعوات التجديدية قدرا من الترحيب، بقدر ما اعترضها من تضييق ورقابة، ومن هنا مورس على بعض المبدعين التغييب والتهميش، لأسباب إيديولوجية.

الكلمات المفتاحية: الشعر، القديم، المحدث، الإبداع، السلطة، الرقابة...

1– مهاد عام عن الشعر في الوجدان العربي:

إنَّ الشّعر هو الفن الأول عند العرب، فقد برز في التّاريخ الأدبي العربي منذ قديم العصور، ونما وتطور حتى أصبحَ وثيقةً يمكن من خلالها التعرف على أوضاع العرب، وثقافتهم، وأحوالهم، وتاريخهم. ومن جهة أخرى، حازت بواعث نظم الشعر اهتمام النقاد، وهذه مسألة نقدية أخرى بالغة الأهمية، وذات دلالة مميزة في تاريخ النقد الأدبي، لماذا ينظم الشاعر؟ تجيبنا المرويات الأدبية النقدية.

ورد عن عمر بن الخطّاب رضي الله عنه: "أفضلُ صِناعات الرَّجل الأبيات من الشِّعر، يُقدِّمها في حاجاته، يَستعطف بها قلبَ الكريم، ويستميل بها قلب اللئيم"[1]. فالشعر ذو مهمة ورسالة، ومن هنا يمكننا تحديد بواعثه كما ألمح إليها رضي الله عنه:

– الشعر وسيلة لقضاء الحاجات؛ وهذا يعني أن يكون الشعر مؤثرا في النفس، حتى يتحقق الغرض، ولذلك كانت الإجادة وسيلة لتحقيق التأثير، ومن ثَمّ قضاء الحاجات.

– المتلقي ليس نوعا واحدا، فقد كان هذا الأمر حاضرا في ذهن عمر، فليس كل المستمعين سواءً، فهناك الكريم، وهناك اللئيم؛ فالشاعر مطلوب منه أن يؤثر في اللئيم قبل الكريم، لأنه في النهاية يريد أن يحقق قضاء حاجاته.

ولقول عمر السابق صدى في غيره ممن تحدثوا عن الشعر ونظرية إبداعه، وخاصة فيما يتعلق بالتأثير في المتلقي، ففي هذا الخبر المنسوب لمعاوية، قال لعبد الرحمن بن الحكم: "يا ابن أخي إنك شهرت بالشعر

فإياك والهجاء فإنك تحنق به كريماً، وتستثير به لئيماً، وإياك والتشبيب بالنساء فإنّك تفضح الشريفة، وتعرّ العفيفة، وتقّر على نفسك بالفضيحة، ولكن افخر بمفاخر قومك، وقل من الأشعار ما تزيّن به نفسك، وتؤدّب به غيرك"[2].

القارئ لهاته النصيحة وما تنطوي عليه يدرك أنه توجيه سياسي للشعر، أملته ملابسات قيام دولة بني أمية، وما صاحبها من تشكيك في شرعيتها، فمعاوية يسعى للابتعاد عن كل ما يثير الأحقاد، ويؤجج الفتن، وكأنه يقطع الطريق أمام الخصوم ، فهو يريد من الشاعر أن يبتعد عن مواطن الألغام التي قد يثيرها الشعر، وهي الابتعاد عن التشبيب بالنساء والهجاء، ويحثه على التغني بالشعر الذي ينفع ويشفع؛ إنه الاهتمام بمآثر القبيلة، وصياغة الشعر المحكم الذي يعبر عن تجربة إنسانية سامية وخالدة، تجلب للإنسان الوقار، ويتعلم الآخرون منها حسن الأدب، وكأن الشعر في المخيلة النقدية العربية يريد تحقيق هدف سام في المجتمع، وهو التهذيب والتعليم وحفظ وقار النفس، وأن يكون الشعر مجالا لاحترام الشاعر، وليس للنقمة عليه.

والحديث عن الشعر يقودنا إلى الحديث عن مكانة الشاعر العربي، يقول ابن رشيق: "وكانوا لا يهنئون إلا بغلام يولد أو شاعر ينبغ أو فرس تنتج".[3] فالشاعر صوت قومه ورائدهم، ينطق بلسانهم ويتحدث بلغتهم ويعيش قضاياهم ويدافع عنها، وباختصار كان منهم ولهم، صدقهم القول، وصدقوه المشاعر، ويلاحظ أنَّ "الأنا" في الشعر الجاهلي لا تكاد تبين خلف التقاليد القبلية، لأن القبيلة هي الضابط الرئيسي للعلاقات والسلوكيات الاجتماعية، ولذا فقد تخلى الشاعر في أغلب الأحيان عن أناه الفردي ليعبر عن الأنا الجماعي، فهو مشغول دائماً بقبيلته، ورغباتها، واتجاهاتها، وحريص دائماً على أن يجعل لها المكانة الأولى في نصوصه الفنية. ولعل أقوى مثال لهذه النزعة القبلية في الشعر الجاهلي معلقة عمرو بن كلثوم التغلبي.

ومادام الحديث يدور عن الشعر والشاعر العربي القديم، لا بأس أن نشير في عجالة إلى تعليل ظاهرة الإبداع الشعري وجعل مصدره عند العرب شياطين الشعر، وعند اليونان رباته. وهنا يواجهنا سؤال: لِمَ أرجعت العرب الشعر إلى شياطينه في حين أنَّ اليونان أرجعت الفنون إلى ربات الشعر؟.

يقول أحد الباحثين معرفا مفهوم الإلقاء:" يضعنا المفهوم الأولي للإبداع الفني في قلب ما يسمى بنظرية الإلهام... لعلنا نذكر أنَّ مصطلح الإلهام كان يرادف مصطلح الإلقاء عند العرب، القوى الغيبية تلقي بالشعر إلى الفنان وهي تلهمه الشعر كذلك، إنهما تعبيران لفكرة واحدة".[4]

ويربط العمري بين فكرة القول بالقوى الغيبية ممثلة في الجن وغرض الهجاء. يقول:" وربما قوى بعض الشعراء الهجائيين هذا الميل إلى ربط الشعر بعالم الجن والشياطين باتخاذهم مجموعة من الطقوس الغريبة التي ينتظر منها إحداث أثر في الخصم في مجالات الهجاء"[5].

ولكن توفيق الزيدي له رأي آخر في القضية، حيث ينطلق من مرحلة الإبداع التي يرى أنَّ العرب وقفت أمامها مندهشة، ذلك أنها تبدأ بمعاناة يجدها المبدع في صوغ القصيدة. يقول: "إن المعاناة حالة يكتنفها الغموض وهي مليئة بالأسرار، مما جعل العرب يحيطونها بالاعتقادات الخرافية، وفي هذا المجال تتنزل ظاهرة شياطين الشعر، فلقد نزّل القدامى الشاعر منزلة شخص غير عادي، أخرجوه من الظاهرة البشرية ليجعلوه ضمن الجن".[6]

وعجزُ العرب عن تفسير ظاهرة الإبداع الشعري، قد يرجع ذلك إلى إحساس الإنسان العربي بأن الشعر أمر خارق للعادة، ولا بد أن يكون من وراء هذا الشعر قوى خفية ليست ذات طبيعة بشرية. ومن هنا ظل مصدر الشعر قضية مبهمة غير واضحة بسبب اختلاف الناس فيمن يمد المبدعين ومن يلهمهم، وهكذا اختلفت التفسيرات بحسب المرجعيات الفلسفية والثقافية.

2– مقولة "الشعر ديوان العرب"؛ خلفيات وتجليات:

يقول ابن سلام الجمحي: "وكان الشعر في الجاهلية عند العرب ديوان علمهم، ومنتهى حكمهم، به يأخذون، وإليه يصيرون". ويروى عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: " كان الشعر علم قوم لم يكن لهم علم أصحّ منه"[7]وكان ابن عباس رضي الله عنهما يقول: "إذا قرأتم شيئا من كتاب الله، فلم تعرفوه، فاطلبوه في أشعار العرب، فإن الشعر ديوان العرب"[8].

فالشعرية العربية اختزنت مكونات الثقافة العربية، وحرصت على نقلها من زمن إلى زمن، معنى هذا أنَّ الشعر كان ممثل السلطة الثقافية في الزمن العربي، وقد حدد ابن سلام طبيعة هذه الثقافة،ومن هنا يمكن القول إنَّ المدونة الشعرية العربية تحولت إلى (وثيقة) ثقافية، تضم الأعراف والتقاليد والخبرات، كما تضم الوقائع والأحداث، ومن ثم تحولت الوثيقة إلى أفق من الهيمنة التي لا تحتاج إلى مستندات شرعية كغيرها من المؤسسات السلطوية، فأفق السلطة الشعرية مفتوح للجميع يدخلونه اختيارا، بوعي أو بدون وعي، سواء أكانوا من مبدعي الشعر أم من متلقيه.[9] والدولة تحاول أن تظهر في صورة نموذجية لائقة، ومن أجل أن تحقق هذه الصورة، فإنها تستغل كل ما يمكن استغلاله في سبيل تحقيق شرعيتها، ولذا فقد حاولت أن تطوع الشاعر لخدمة مصالحها، وتجعله أشبه بالبوق الذي يكرر في صورة شعرية ما تريده هي، ويبقى هو أداة للتواصل بينها وبين الجمهور. ولما كان الشعر العربي بوصفه فناً يرسمه القلب، ويشرق من الوجدان الإنساني فإنه أقوى تحكماً بذلك الإنسان من السلطة وهيمنتها!، ولهذا لم تكن السلطة بغافلة عن الدور

الذي يلعبه الشعر في نفوس الناس، ومن هنا نفهم تلك العلاقة الثنائية المتضادة ما بين "الشعر والسلطة". فالشعر يتباهى بوجاهة السلطة، والسلطة لا تستغني عن الشعر، فكل إبداع في حضنها يزيدها تمكناً، وثقة، واطمئناناً، واستمتاعاً، ولهذا تقبلت مثل هذا التحالف إرضاء لغرورها. أو استجابة لحاجتها.

من خلال ما وصلنا من ملحوظات نقدية، نتبين سمات عامة للنظرية الأدبية والنقدية عند العرب في فترة ما قبل التدوين، حيث كانت تلك المواقف النقدية تروى مشافهة مع الشعر، حتى إذا جاء عصر التدوين الأدبي عاد الشعر الجاهلي يشغل الأذهان من جديد، ويفرض احترامه مرة أخرى؛ حيث صار الأنموذج الذي يجب أن يحتذى، والمثال الذي ينبغي أن يقتدى به. ومما هيأ له هذه المكانة أنه اكتسب– والعرب في مرحلة التدوين– قيمة تاريخية، إذ كان في الجاهلية ديوان علمهم... به يأخذون وإليه يصيرون.[10]

وتشير المواقف النقدية التي جمعت في ثنايا تلك الكتب، إلى أنَّ العرب كان في مخيلتهم الإبداعية شروط يجب أن تتوافر في كل شعر، وأول تلك الأسس الفنية التي تعارف عليها القوم، ووصلت أشعارهم بناء عليها إلى أعلى مستوى من الفنية، الالتزام اللغوي، حتى اعتلت تلك الأشعار مرتبة الاحتجاج؛ لما فيها من نضج فني والتزام قواعدي، أهّلها لأن تكون حجة على كل شعر يأتي بعدها. وقد هيأت هذه الأسباب للشعر الجاهلي أن يحترم، وأن يكون المثل. غير أنَّ المسألة لم تقف عند حدود الاحترام، ولكنها تعدّت ذلك إلى الانبهار بهذا الشعر، دون أن يحاول أحد النفاذ إلى أسراره فيعلل انبهاره به، وكل ما كان من أهل الشعر والنقد هو الربط بين نضج هذا الشعر وقدم زمنه، فصار الزمن معيارا نقديا يأخذ به الرواة في تقويم الشعر ونقده.[11] وكان أبو عمرو بن العلاء "لا يعد الشعر إلا ما كان للمتقدمين.. حتى إنَّ الأصمعي لم يسمعه قد احتج ببيت إسلامي طيلة ثماني سنوات صحبه فيها"[12].والثقافة العربية قد كرست لتقبل مثل هذه الأنظمة عندما أعلت من شأن (الفحل الشعري) وجعلته صاحب الأمر والنهي في الواقع القديم، ثم كان التأسيس لبلاغة الأنموذج الشعري، المتمثل في عمود الشعر، بالإضافة إلى المفاهيم النقدية التي تكرس هيمنة مؤسسة/ سلطة النقد في ظل سلطة الدولة والقوة المركزية.

3– محنة الشاعر المحدث في مواجهة النموذج الشعري:

الشعر في كل أمة خاضع لتطورها في النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهي التي تحدد مجراه واتجاهاته، وتفرض عليه ما شاءت من التغيرات، فينتقل من طور إلى طور، وتتبدل موضوعاته وصوره، وألفاظه وأساليبه، وتستثار فيه معان جديدة لم تكن مألوفة، وبقدر خطر هذه التغيرات التي تحدث في حياة كل أمة، يكون خطر التغيرات التي تحدث في تطور الشعر والأدب عامة.[13]

أخذت حركة التجديد تسري في مطلع القرن الثاني وتصطدم في عنف بعمود الشعر القديم ومنهجه وقوالبه، ومما أعان على هذه الحركة ظهور طبقة جديدة في المجتمع كانت مزيجا بين العرب وبين الأجناس

الأخرى التي أخضعها المسلمون في فتوحاتهم. "وهذه الطبقة الجديدة المولدة كانت لها خصائص نفسية وطرائق تفكير تختلف عن العرب الذين كانوا يحملون لواء الشعر حتى نهاية القرن الأول تقريبا، دون أن ينازعهم فيه منازع. أما في بداية القرن الثاني فقد ظهر هؤلاء الشعراء المولدون الذين يحسنون العربية إلى حد البراعة في قول الشعر، كما يحسنون لغتهم الأخرى التي جاءتهم من جهة أمهاتهم، فكانت ثقافة اللغتين تمتزج في نفوسهم امتزاجا قويا، فتتولد عن هذا الامتزاج روح جديدة لا تنظر إلى التراث الشعري القديم نظرة التقديس والرهبة التي كان العربي الأصيل يقفها منه".[14]

لقد انتهى ابن طباطبا إلى أنَّ الشعر العربي في عصره يعاني (محنة) تتمثل في ضيق المجال أمام المحدثين، خاصة بعد أن سبقهم المتقدمون في مجالات كثيرة. يقول: "والمحنة على شعراء زماننا في أشعارهم أشد منها على من كان قبلهم، لأنهم قد سبقوا إلى كل معنى بديع ولفظ فصيح، وحيلة لطيفة، وخلابة ساحرة. فإن أتوا بما يقصر عن معاني أولئك، لم يتلق بالقبول وكان كالمطرح المملول".[15]

فكان النقاد في خطابهم لا يميزون بين وسائل الإبداع الشعري بوصفها خصوصيةً حضارية لكل قوم في زمانهم، وبين الإنتاج الشعري الذي يتلاءم وتلك الخصوصية. ولهذا أجبروا شعراء القرن الرابع أن يحاكوا في وسائلهم الإبداعية طريقة العرب الجاهليين، ولا يخلو خطابهم هذا من رقابة وتضييق على الإبداع. " فوجود سوق للشعر يفرض على الشاعر تتبع تقلباته وتوجهاته، كما يفرض عليه أن يكون على استعداد دائم لنظم القصيدة، فالإرادة الإبداعية لا تتحقق على مستوى البحث الفني، بل على مستوى الحاجة الحيوية".[16]

وترجع أسباب هذه المحنة إلى الوظيفة الاجتماعية للشاعر، وما فرضته من قيود على نظم الأغراض المتصلة بالسلطة. فحاول الخطاب النقدي التراثي استعادة طريقة العرب في التعبير عبر تلقين الشعراء أسلوبا لا تبتعد خصائصه عمّا كان متداولا خلال المرحلة الشفاهية، من سهولة اللفظ ووضوح المعاني، بغية إخضاع تجربة الإبداع المكتوب لمتطلبات الذوق الشفاهي في الإلقاء والتّلقي. لنسمع ابن طباطبا:" وقد جمعنا ما اخترناه من أشعار الشعراء في كتاب سميناه (تهذيب الطبع) يرتاض من تعاطى قول الشعر بالنظر فيه، ويسلك المنهاج الذي سلكه الشعراء، ويتناول المعاني اللطيفة كتناولهم إياها، فيحتذي على تلك الأمثلة في الفنون التي طرقوا أقوالهم فيها. واقتصرنا على ما اخترناه من غير نفي لما تركناه، بل لاستحسان له خصصناه به دونما سواه، وقد شذ عنا الكثير مما وجب اختياره وإيثاره، وإذا استنفدناه ألحقناه بما اخترناه إن شاء الله".[17]

إنَّ الملاحظ من هذا القول وغيره[18]، هو تحول الخطاب النقدي وصيا على الإبداع، وعلى عقول الناس. يقول أدونيس في هذا: " وللحفاظ على الذوق العربي الأصيل، هيمنت معايير الشفوية الشعرية في صيغ من التعاليم، ترد قول الشعر إلى نوع من المحاكاة، ولا تقيم فارقا بين المكتوب والشفوي، وكان هاجس

هؤلاء النقاد أن يؤكدوا مظاهر التواصل مع الشعرية الجاهلية، لأنها أعمق وأقوى ما يفصح عن الهوية العربية ويمثلها".[19]

فخروج هؤلاء المحدثين عن نهج القصيدة الجاهلية ارتبط بالمجون والتبذل، وكان أيضا من دواعي نفور العلماء والرواة من هذا الاتجاه، ومارسوا ضغطا سياسيا على السلطة الرسمية، مما اضطر الخليفة الأمين إلى أن يأمر أبا نواس بهجر مذهبه الجديد في مدحه والعودة إلى المذهب القديم المألوف. وكان هذا الأمر عنيفا عليه، ولكنه لم يجد بدا من الإذعان له، ويصور ذلك قائلا:

أعرْ شعرَكَ الأطلالَ والدّمَنَ القَفْرا فقد طال ما أزرى به نعتُك الخمرا

دعاني إلى وصف الطلول مسلّطٌ تضيق ذراعي أن أجوزَ له أمرا

فسمعٌ أميرَ المؤمنين وطاعةٌ وإن كنتَ قد جشّمتني مركبا وعرا [20]

وهكذا نشب الصراع بين الفريقين، وتعصب الرواة ضد الشعراء المجددين فكانوا لا يروون شعرهم، ويحاولون الانتقاص منه ما أمكن، فابن الأعرابي يقول: " إنما أشعار هؤلاء المحدثين مثل أبي نواس وغيره، مثل الريحان يشم يوما ويذوى فيرمى به، وأشعار القدماء مثلك المسك والعنبر كلما حركته ازداد طيبا".[21]

والحقيقة أنَّ موقف العلماء والرواة المتمسكين بالقديم كان شاذا جامدا، يتّسم بالتعصب ولا يعترف بتطور الزمن وتطور المجتمع، ولو أننا بحثنا في عمود الشعر ونهج القصيدة، لوجدنا فيهما أهم أسباب الخصومة والخلاف بين القدماء والمحدثين، إذ نجد العلماء والرواة لا يعدون الشعر شعرا إلا إذا كان جاريا على النظام الجاهلي القديم، أي في إطار عمود الشعر، ونهج القصيدة العربية التي ليس للشاعر مناص من اِتّباعها مادام يريد لشعره الحياة والذيوع في أوساط النقاد والرواة. أما أولئك الذين أرادوا أن يجددوا ويخرجوا عن الأقسام التقليدية للقصيدة القديمة، فقد قوبلوا بمعارضة شديدة من جانب العلماء والرواة الذين لم يسمحوا لهم حتى باتباع هذه الأقسام، ولكن في صورة حديثة يقتضيها التطور الحضاري.[22] يقول ابن قتيبة: " وليس لمتأخر الشعراء أن يخرج عن مذهب المتقدمين في هذه الأقسام، فيقف على منزل عامر، أو يبكي عند مشيد البنيان، لأن المتقدمين وقفوا على المنزل الدّاثر والرسم العافي، أو يرحل على حمار أو بغل ويصفهما، لأن المتقدمين رحلوا على الناقة والبعير، أو يرد على المياه العذاب الجواري لأن المتقدمين جروا على قطع منابت الشيح والحنوة والعرارة.."[23]

وشاعر كأبي تمام بعبقريته النادرة، وثقافته الواسعة بشهادة الآمدي نفسه؛ كيف يمكن أن يظل واقفا عند النقطة الأولى للشعر العربي، دون تطوير لها أو تحديث؟ وكيف يشهد الآمدي بسعة معارفه، ثم ينتقص منه مناصرة للبحتري؟ فالمسألة لا تعدو التعصب والتحامل ليس أكثر.

إنَّ أبا تمام قد آمن بأن الشعر لخاصة الناس لا لعامتهم، وبأن الغاية منه خدمة هذه الفئة الخاصة المستنيرة الواسعة الإطلاع، والشاعر يجب ألا ينزل بشعره أو بمستواه الفني إلى مستوى العامة، وإنما يجب أن يظل شامخا، وعلى الجمهور أن يشمخ إليه، ومن هنا فإنه لم يبال بألا يفهمه الناس، روي أنَّ أعرابيا سمعه ينشد قصيدته في مدح خالد بن يزيد الشيباني التي مطلعها:

طللَ الجميعِ لقد عفَوتَ حميدًا وكفى على رزئي بذاك شهيدًا[24]

فقال الأعرابي: إنّ في هذه القصيدة أشياء أفهمها وأشياء لا أفهمها، فإما أن يكون قائلها أشعر الناس وإما أن يكون جميع الناس أشعر منه "[25]. وهي عبارات بدوية تعبر تعبيرا دقيقا وصادقا عما كان يحسه كثير من الناس إزاء شعر أبي تمام، وذكر الآمدي أنَّ ابن الأعرابي الراوية سمع شعره فقال:" إن كان هذا شعر فكلام العرب باطل"[26]؛ أي إنَّ ابن الأعرابي يرى أنَّ العرب لا عهد لهم بمثل شعر أبي تمام، وقصّته " مع أبي العميثل الأعرابي وأبي سعيد الضرير اللذين كانا على باب عبد الله بن طاهر، فلما سمعا قصيدة أبي تمام التي مطلعها:

هنَّ عوادي يوسفٍ وصَواحِبُهْ فعزماً فقدماً أَدرك السُؤْلَ طالبُهْ[27]

قذفا بها أرضا، وحين راجعهما أبو تمام فيها صاح أحدهما في وجهه: لقد شددت على نفسك، فلماذا تقول ما لا يفهم؟ وقد احتاج أبو تمام إلى قوة النفس، وإيمان بما يصنع حتى يرد عليه بأسلوبه: وأنت، لماذا لا تفهم ما يقال؟"[28]

هذا الخبر يمثل تمثيلا قويا ذلك الصراع العنيف الذي كان يدور حول مذهبه، فالناس يرون فيه شيئا مستغلقا عليهم مستعصيا على أفهامهم لا يستطيعون فهمه، وهو يرى أنهم لا يفهمونه لا لأنه غامض، وإنما لم يصلوا من الثقافة والمعرفة إلى المستوى الذي وصل إليه.

لقد تعامل أبو تمام مع اللغة تعامل إبداع وإغراب، من خلال استثمار الطاقات المجازية في الكلام الشعري، ومن ذلك قوله لمن قدم له كأساً يسأله شيئاً من (ماء الملام): "أعطني ريشة من جناح الذل، أسقيك كأساً من ماء الملام".[29] مما يدلل على أنه وجد في النص القرآني، ما يقتدي به غير الشعر الجاهلي. و هكذا يمكن القول إن النّص القرآني الذي نظر إليه بصفته نفيا للشعر، بشكل أو آخر، هو الذي أدى على نحو غير مباشر، إلى فتح آفاق للشعر، غير معروفة ولا حد لها، وإلى تأسيس النقد الشعري بمعناه الحق.[30] ثم إنَّ هذا يكشف عن مصدر من مصادر ثقافة أبي تمام في إقامة العلاقات غير المسبوقة بين الكلمة وأختها وبين الكلمات والأشياء، على نحو يخرج فيه على طريقة العرب، في قول الشعر، على أنَّ تلك الطرائق في إقامة تلك العلاقات الجديدة قد تصل حد الخطأ عند الآمدي الذي يصفه بأنه يريد البديع فيخرج إلى المحال، لأن الآمدي يحتكم في رأيه إلى الشعر الجاهلي الذي يقدم لنا فاعلية شعرية ترسم عالماً

جمالياً من خلال انفعالية الشاعر، من دون أن يكون قد تضمن موقفاً فلسفياً من العالم عبر عنايته بالمفاهيم وسعيه إلى محاولة التغيير.[31]يقول أدونيس: "المنفعية تفرض موضوعات معينة تعكس اهتمامات عملية، وتفرض التعبير عنها بطريقة واضحة سهلة ليفهمها العدد الأكبر، فهي تتضمن حضور الآخر وغياب الأنا".[32]

وكان أبو تمام يأتي بالشيء الجديد الطارئ، يذهب النقاد فيه كل مذهب، ويوازنوه بكلام العرب، فعندما قال:

رقيقِ حواشي الحِلمِ لو أنَّحِلمَه بِكفَّيكَ ما مَاريتَ في أنَّه بُردُ[33]

علق الآمدي بقوله: " والخطأ في هذا ظاهر لأني ما علمت أحدا من شعراء الجاهلية والإسلام وصف الحلم بالرقة إنما يوصف الحلم بالعظم والرجحان والثقل والرزانة ونحو ذلك".[34]ويعلق أيضا عن وصفه البرد بالرقة: " وأيضا فإن البرد لا يوصف بالرقة، وإنما يوصف بالمتانة والصفاقة، وأكثر ما يكون ألوانا مختلفة".[35]

فهو بالفعل استطاع أن يعجز ناقديه عندما جاءهم بما لم يتعودوا سماعه من شعرائهم. يقول طه حسين: " هذا البيت لم يفهمه المتقدمون لأنهم لم يألفوا هذه الصورة؛ صورة الحلم بالكفين، وتشبيهه بالبرد، وإنما كانوا يشبهون الحلم بالجبال في مثل هذا البيت:

أحلامُنا تَزِنُ الجبالَ رزانةً وتخالنا جنّاً إذا ما نجهلُ

فالرجل الحليم هو الثقيل، فأما هذا الحلم الذي يوصف بأنه رقيق الحواشي فهذا شيء لم تألفه العرب".[36]

وقد اشتهر أبو تمام بالغوص على المعاني لدرجة أنه اتهم بمخالفة قواعد اللغة، وماذلك إلا لأنه أتى على أشياء لم تعرف عن القدماء، ولذلك كثر الطعن على شعره، وتوسع النقاد في عد عيوبه وسرقاته، وقليل منهم من أنصفه كابن الأثير الذي قال عنه:" وقد قيل إنَّأبا تمام أكثر الشعراء المتأخرين ابتداعا للمعاني، وقد عدت معانيه المبتدعة، فوجدت مايزيد عن عشرين معنى، وأهل هذه الصناعة يكبرون ذلك، وماهذا من مثل أبي تمام بكبير".[37]

يصعب مطالبة الآمدي بقراءة القصيدة العربية وتحليلها بوصفها نصاً شعرياً كاملاً، لأن سمة النقد في عصره لم تكن قد وصلت إلى هذا الأسلوب في النقد، إنما كان يجنح نحو انتزاع الأبيات من سياقها العام لإعطاء انطباع معين أو حكم ما. وهو أمر جاء للنقد من أهل اللغة والنحو كونهم يعنون بهذا المنهج القائم على النظر في البيت مقطوعاً من سياقه النصي، والدرس النقدي يعني بالنظرة الشمولية المتكاملة.[38]

إنَّ قضية عمود الشعر التي تناولتها مختلف الدراسات، كانت تدور في نطاق القضية النقدية المشهورة في أدبنا العربي وهي (قضية القديم والحديث)، وتسبح في فلكها، فحينما كان نقدنا تقليدياً محافظاً لا يرى

الشعر إلا ما كان للقديم أو ما شاكله، كانت تستمدّ صورتها من هذا القديم نفسه، وحينما اتسع أفق النقد وانفتح على الشعر المحدث، أصبحت قوانينها عامة شاملة تكاد تحيط بأصول الشعر العربي كله.وقد أخذت النظرية في الاتساع عند المرزوقي في مقدمة شرحه لحماسة أبي تمام، حتى لا يكاد يخرج من جعبتها شاعر من شعراء العربية، إذ إنه جمع عناصر العمود الشعري في سبعة أمور، هي:

1-شرف المعنى وصحته 2- جزالة اللفظ واستقامته 3-الأصالة في الوصف 4- المقاربة في التشبيه 5- التحام أجزاء النظم والتئامها على تخير من لذيذ الوزن 6- مناسبة المستعار منه للمستعار له 7- مشاكلة اللفظ للمعنى وشدة اقتضائهما للقافية.[39]

غير أنَّ أبا تمام حاول تجاوز الماضي وكسر قداسته، محاولا خرق النموذج وتخطيه ومن هنا تأخذ الحداثة عند أبي تمام بعدا مغايرا فهي تهدف إلى خلق عالم شعري، يتجاوز العالم الشعري المتحقق، ولا يلتفت إلى الوراء، إلا بالقدر الذي يؤمن له ثبات نقطة الشروع واستقامة خط السير باتجاه الأفق البعيد. فأساس العملية الفنية عند أبي تمام يتمثل في نوع من المزاوجة بين العقل والشعور أو بين الفكر والعاطفة وفي سبيل ذلك فقد رأينا أبا تمام يسخر ثقافته الواسعة في خدمة الشعر، فجاء شعره مشوبا بألوان متباينة من الغموض، فكان يرقى لدرجة تخوله بأن يستحق أن يطلق عليه نصا حداثيا،" فنجد اسم أبي تمام قارا في الضمير الثقافي على أنه رمز حداثي فجر طاقات اللغة وواجه الأعراف وحطم عمود الأوائل، وهو رأي يشترك فيه المحافظون والحداثيون، من الآمدي والمرزوقي إلى الصولي في القديم والسياب وأدونيس في الحديث".[40]

وقد أوجز أدونيس ملامح الشعرية عند أبي تمام من خلال أربع سمات هي:

- استخدم الكلمات بطريقة أصبحت معها توحي بأكثر من معنى، لأنه أفرغها من معناها المألوف، فقد خلصها من الحتمية وأسلمها للاحتمال، وهذا ما حير سامعيه وأدى إلى الاختلافات في تفسير شعره.
- غيّر النسق المألوف العادي لتركيب الكلمات، وهذا مما أدى إلى اتهامه بالتعقيد.
- حذف ولم يترك ما يدل على حذفه، وهذا ما أدى إلى اتهامه بالغموض والصعوبة.
- ابتكر معان بعيدة، وصيغا غير مألوفة، وسياقات غريبة".[41]

وقضية عمود الشعر أردنا تطبيقها على شعر أبي تمام ستكون نظرتنا له منحصرة في حالتين:

- إما أن ننظر بعين البصيرة لهذا الشاعر، بعيدين نظرة التحامل التي عرفت عند خصومه، ونقول بأن أبا تمام لم يتجاف عن عمود الشعر مطلقا، بل التزمه حينا وتحلل منه حينا آخر.
- وإما أن ننظر بذات النظرة الضيقة التي نظر من خلالها النقاد الأوائل ممن عدوا أنفسهم أوصياء على الشعر العربي، كابن الأعرابي الذي كان يقول عن شعره: " إن كان هذا شعرا فما قالته العرب باطل". وقول

بعضهم: "شعره لا يشبه أشعار الأوائل، ولا على المألوف". وقولهم: " عدل في شعره عن مذاهب العرب، إلى الاستعارات البعيدة المخرجة الكلام إلى الخطأ والإحالة". وغيرها مما يوحي بشدة العصبية ضده، والتحامل عليه، مع أنّ مذهبه ليس فيه سوى أربع ظواهر جاءت من منطلق عصره، وثقافته، وعدم رضاه بما لدى الآخرين وهي: الغموض، الصورة الجديدة التي لم يألفها العرب، والمعاني غير المعهودة، ونقله اللفظ عن معناه المعروف إلى معنى آخر. وهذا الأخير شيء مستساغ في البلاغة العربية".[42]

وهذا ما نجد صداه عند النقاد الذين قالوا بأهمية الشعر المحدث، وكأنه يمثل شعرية (الثقافة الكتابية) هذه الشعرية التي صدرت عن شعرية (الثقافة الشفاهية) وطورتها، لتكشف أنَّ المحدثين جاؤوا بمعان لم تعرفها الشفوية الجاهلية. ويلخص أدونيس الحداثة الشعرية الأولى:" وقد أثارت شعرية الحداثة نقدا وصل إلى مستوى النّبذ قاده رجال الثقافة المؤسسية التقليدية وأنصار القديم، ويمكن إيجاز مواطن النقد أو أسبابه في اثنين أساسيين: خروج هذه الشعرية على القيم القديمة (الأصولية)، وهو ما أدى إلى إطلاق تهمة الشعوبية على أبي نواس، وخروجها على (أصولية التعبير الشعري)، كما تتمثل نموذجيا في الشعر القديم، وهو مما أدى إلى اتهام أبي تمام بأنه أفسد الشعر العربي.[43]

خاتمة:

إنَّ التصورات النظرية للموروث النقدي تجعلنا نميز بين شعريتين: شعرية اتباعية تحمل الإرث الممتد لعدة قرون، بما فيه من خصائص الأصالة والقومية للعرب، بوصفهم هوية لغوية وفكرية وقومية. وشعرية إبداعية تنزع الأصالة والتقديس عن الشعرية العربية. وبهذا تشكّل عمود الشعر في الذهنية القديمة، فصاغ النقاد القدماء شعرية تنتصر للماضي البدوي، وتتنكر للحاضر المدني، لأنهم رأوا فيه دخيلا يهدد الثقافة المحلية. ومن هنا ترسخ لديهم واجب الدفاع عن هذا القديم النموذج، مما اضطرهم في كثير من المواقف إلى التعصب، بل والإقصاء والتهميش، وهكذا أصبح للمؤسسة النقدية سلطة في منح الذيوع والانتشار لأي شعر أو شاعر، مما أثقل كواهل الشعراء بقوانين تكبح الإبداع الشعري.

الهوامش والإحالات

1- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1975، ج2، ص 320

2- ابن عبد ربه، العقد الفريد، دار الكتاب العربي، بيروت، 1402هـ/1982م، ج5، ص281

3- ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط5، 1981، ج1، ص 65

4- ينظر: أحمد مجدي توفيق، مفهوم الإبداع الفني في النقد العربي القديم، الهيئة المصرية العامة، 1993، ص 64

5-محمد العمري، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق- بيروت/الدار البيضاء- المغرب 1999 ص 48

6- توفيق الزيدي، مفهوم الأدبية في التراث إلى نهاية القرن الرابع، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2 ،1987، ص55

7- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تح: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة،1974 ج1، ص24

8- ابن رشيق، مصدر سابق، ص 28/27.

10- محمد حسين الاعرجي، الصراع بين القديم والجديد في الشعر العربي، عصمى، القاهرة، ص18

11- ينظر: حسين الأعرجي، نفسه، ص19

12- ابن رشيق، مصدر سابق ، ص90

13- ينظر: محمد مصطفى هدارة، اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري، دار المعارف، 1963القاهرة،ص23

14- هدارة ،نفسه، ص 148

15-ابن طباطبا، عيار الشعر، تح: عباس عبد الساتر، الدار العلمية للكتب، بيروت، ط1 ،1982. ص5.

16- ينظر: جمال الدين بن الشيخ، الشعرية العربية، ترج: مبارك حنون والولي وأوراغ، دار توبقال، الدار البيضاء،ط1، 1996 ص 112/111

17- ابن طباطبا ، مصدر سابق، ص 4

18- يمكن أن نستشف هذا أيضا من أول ناقد في التاريخ العربي، ابن سلام الجمحي عندما أعلى من شأن الشفاهية وحط من قيمة الكتابية، معتمدا المعيار الزمني في طبقاته المعروفة.

19- ينظر: أدونيس، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، ط2، 1989، ص 33

20- أبو نواس، الديوان، دار صادر، بيروت، دط، دت، ص 243. وفي رواية: فسمعاً أميرَ المؤمنين وطاعةً.

21- هدارة، مصدر سابق، ص157.

22- ينظر: هدارة، نفسه، 159/158

23- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تق: محمد عبد المنعم العريان، دار إحياء العلوم، بيروت، ط1984،3، ص18

24- أبو تمام، الديوان، شرح: التبريزي، تح: محمد عبده عزام، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1987، ج1، ص 405

25- أبو بكر الصولي، أخبار أبي تمام، تح: صالح الأشتر، دار الفكر بدمشق، ط1964،2، ص 245

26- الصولي، نفسه، ص 244

27- أبو تمام، الديوان، ج1، ص216. يمدح أبا العباس عبد الله بن طاهر

28- عبد القادر الرباعي، في تشكل الخطاب النقدي، مقاربات منهجية معاصرة، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 1989 ص 118

29- ينظر: الصولي، نفسه ،ص 33

30- ينظر: أدونيس، مرجع سابق، ص42

31- رحمن غركان، مقومات عمود الشعر (الأسلوبية في النظرية والتطبيق)،اتحاد الكتاب، دمشق2004 ص274

32- أدونيس، مقدمة الشعر العربي، دار العودة، لبنان، ط4، 1983، ص38

33- أبو تمام، الديوان، ج2، ص88

34- الآمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تح: السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، 1965،ص143

35- الآمدي، نفسه، ص 146

36- طه حسين، من تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1976، ج2، ص248. والبيت للفرزدق.

37-ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تع: الحوفي/بدوي طبانة - نهضة مصر-ط1،ج1، ص192

38- رحمن غركان، مرجع سابق، ص92

39- دراسة أصول عمود الشعر تمثلت في النقد التسجيلي عند الأصمعي وابن سلام وابن قتيبة، ثم في التنظير النقدي عند ابن المعتز وابن طباطبا العلوي وقدامة بن جعفر، ثم في التطبيق النقدي (النقد التطبيقي) عل نحو ما أسس له الآمدي في موازنته بين أبي تمام والبحتري، ثم جاء عبد العزيز الجرجاني في وساطته بين المتنبي وخصومه، إذ أكمل ما قال به الآمدي في تأسيس مصطلح (عمود الشعر) وقد قال بمقوماته الرئيسية التي بنى عليها المرزوقي مقدمته النقدية.

40- عبد الله الغذامي، النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 3، 2005، ص 178 179

41- أدونيس، الثابت والمتحول (صدمة الحداثة)، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 1، 1987، ج 3، ص 19

42- إبراهيم بن موسى بن حاسر السهلي، أثر شعر المحدثين العباسيين في الشعر الأندلسي (مخطوط أطروحة دكتوراه)، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1994 ص54

43- أدونيس، الشعرية العربية، ص 96

الفلسفة ومفهوم المثاقفة الجمالية بين الحضارات.

فريدة أولمو(الزيتوني)
قسم الفلسفة جامعة الجزائر2.

المقدمة:

من المعروف أن الحضارة هي نتاج بشري مرتبط بالجهد الإنساني، والعمل الدؤوب، والزمن التاريخي. وتنقسم إلى: الشق المادي الذي يتمثل في التكنولوجيا (Technologie) وهي كل ما أنتجه الإنسان ماديا وعمرانيا وتقنيا وآليا لإسعاد البشرية.

أما الشق الثاني من الحضارة، فيتمثل فيما هو معنوي وروحي وقيمي، وهو الثقافة .(Culture) ويقصد بها كل ما أنتجه الإنسان من فكر وإبداع وفن ودين وعادات وتقاليد وأعراف وطقوس، وما خلفه من تراث وآثار مادية ومعنوية ومنقولة وعالمية، وبتعبير آخر، الثقافة هي هذه" المجموعة المعقدة التي تشمل المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والتقاليد وكل القابليات والتطبيقات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع ما"[1]

وقد عرفها أنور عبد الملك بأنها" كل ما يصور تجارب الإنسان شعرا، ونثرا، ولونا، ونغمة، وشكلا، وصورة. كل تعبير– أيا كان شكله، ونمطه، وهدفه، وأصالته، ونوعيته. –كل ما من شأنه أن يخرج أحوال الناس من برجها الذاتي... إلى ساحة الإدراك...والتذوق والفاعلية"[2].

أما الباحث السعودي زكي الميلاد فيقول: "فالتعارف هو الذي يؤسس لأشكال الحوار ومستوياته ودرجاته، وإلى أشكال ومستويات ودرجات أخرى من العلاقات والتواصلات أيضًا، كالتعاون والتحالف والتبادل والإنماء والاندماج والتكامل، إلى غير ذلك من صور وأشكال وأنماط العلاقات، وبقدر ما يتطور التعارف تتطور تلك الصور والأنماط من العلاقات والتواصلات، وهذا يعني أن التعارف يسبق الحوار ويؤسس له أرضياته ومناخاته، ويشكل له بواعثه وحوافزه، ويطور له صوره وأنماطه، ويرتقي بدرجاته ومستوياته. ولهذا فإن التعارف هو القاعدة وليس الحوار"[3]؛ وأن نظرية أو قاعدة تعارف الحضارات في الإسلام مستنبطة من القرآن الكريم الذي يؤسس لمبدأ التعارف والتلاقح الحضاري، حيث التعارف هو أساس نجاح تفاعل الحضارات مصداقا لقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)[4].

1-المثاقفة لغة واصطلاحا

ويرتبط مفهوم التعارف والتواصل الحضاري معاصرة بلفظة أو كلمة **المثاقفة** Acculturation، وهي عملية انصهار الحضارات، وتبادل المعارف والثقافات بين الشعوب، من خلال الاحتكاك الثقافي، والترجمة،والرحلات وهناك من يعتبرها "مصطلح سوسيولوجي أنثر بولوجي ذو معاني تقريبية يتحقق نتيجة لشكل من أشكال الاتصال بين الثقافات (الاستعمار، الأسفار، المبادلات التجارية، الجوار....) وتؤدي المثاقفة إلى اكتساب عناصر جديدة بالنسبة لكلتا الثقافتين المتصلتين"[5].

والاطلاع على أراء الآخرين ويقصد بها لغة في **المعجم الوسيط**: "معنى ثَقِفَ ـَ ثَقَفاً: صار حاذقا فَطِناً. فهو ثَقِفٌ. و. الخَلُّ: اشتدَّت حُموضته فصار حِرّيفاً لذَّاعاً. فهو ثقيف. و. العلمَ والصناعةَ: حَذَقهما. و. الرجلَ في الحرب: أدركه. و. الشيءَ: ظفِر به. وفي التنزيل العزيز: (وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ).ثَقُفَ الخَلُّ ُ ثقافةً: ثَقِفَ. فهو ثقيف. و. فلانٌ: صار حاذقاً فطناً.ثاقَفَهُ مُثاقفةً، وثِقافاً: خاصمه. و. جالَدَه بالسِّلاح. و. لاعبه إظهاراً للمهارة والحذق.ثقَّف الشيءَ: أقام المِعْوَجَّ منه وسوَّاه. و. الإنسانَ: أدَّبه وهذَّبه وعَلمه. (مو).تَثَاقَفُوا: ثاقف بعضهم بعضاً.تَثَقَّفَ: مطاوع ثَقَّفه. يقال: تثقَّف فلان. ويقال: تثقَّف على فلان، وفي مدرسة كذا.الثَّقافة: العلومُ والمعارفُ والفنون التي يُطلب الحذق فيها. (مج).الثِّقاف: أداة من خشب أو حديد تثقف بها الرماح لتستوي وتعتدل. (ج) أثْقِفة، وثُقُف.الثِّقافة: الملاعبة بالسيف"[6].

تضمن مفهوم المثاقفة في معجم كازمرسكي(kazimirski) معنى الصراع الذي لا تتساوى أطرافه، كما تعرضت الموسوعة العالمية للمصطلح معرفةً بتاريخ ظهوره والمعاني التي تحملها، فأصل الكلمة لاتيني وتعني التقارب، إلاّ أن الإنجليز كانوا يستعملون بدل المثاقفة (acculturation) التبادل الثقافي(cultural change) في حين آثر الإسبان مصطلح التحول الثقافي ،وفضل الفرنسيون عبارة (التمازج الثقافي) والمثاقفة بهذا الاعتبار -إذن- هي تداول وتبادل للثقافات، وتخصيب لها ، وتعميم لفوائد الإبداع البشري والعبقرية الإنسانية على سائر البشر، ودفع قوي لحركة المجتمعات نحو مزيد من التقدم و الرقي[7].

وقد أكد الدكتور زياد الزغبي على أن عملية التثاقف ليست كما يحددها الغربيون بالعلاقة بين ثقافة متفوقة(غالبة) وأخرى متخلفة(مغلوبة)، كما ورد في معجم المورد الإنكليزي العربي الموسع، بل التثاقف هو تبادل ثقافي بين شعوب مختلفة وهي صيغة تدل على المصاحبة والمشاركة، أي الاشتراك في ثقافة معينة والتبادل بين ثقافة وأخرى و"هي المحتوى الأخلاقي والفكري الذي يوجه السلوك العام، ويحدد الفعل الجماعي المشترك لمجموعة سكانية محدودة "[8].

وقد تمثل التعديلات التي تطرأ على ثقافة بدائية نتيجة احتكاكها بمجتمع أكثر تقدماً وكلما كانت حركة المثاقفة قوية، كلما كانت الحضارة غنية معطاءة، وكلما تقدم الإنسان في معارج الرقي الإنساني

والحضاري تجاوز أكثر حدود لونه الخاص، تطلعا إلى مزجه بألوان أخرى وحيث إن التقاء الحضارات معلم من معالم التاريخ الحضاري للإنسانية، وهو قدر لا سبيل إلى مغالبته أو تجنبه، وقد تم دائما وأبدا وفق هذا القانون الحاكم التمييز بين ما هو مشترك إنساني عام وبين ما هو خصوصية حضارية[9].

وفي حقل علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الثقافية، يدل مصطلح المثاقفة على ظاهرة تأثير وتأثر الثقافات البشرية بعضها ببعض بفعل اتصال واقع فيما بينها، أيًّا كانت طبيعته أو مدّته.كما يدل على العمليات والآليات التي بمفعولها تتأثر ثقافة جماعة بشرية معينة، وتتكيف جزئيا أو كلِّيًا، مع مكونات ثقافة جماعية بشرية أخرى توجد في حالة علاقة معها. والمثاقفة بمعنى آخر نوع من ردّ فعل كيان ثقافي معيّن، تجاه تأثيرات وضغوط ثقافية تأتيه من خارجه، وتمارس عليه مباشرة أو عن طريق غير مباشرة، علانيّة أو بكيفية خفية تدريجية. إنها طريقة التفاعل والتكيف مع ثقافات الآخرين المغايرة إراديًّا أو اضطراريًّا، إما بكيفية واعية ومقصودة، وإما بكيفية لا شعورية تقبّلية"[10]. ومن

2- أسس المثاقفة وركائزها :

الاتصال المباشر بين الشعوب دون وجود أفكار سلبية مسبقة.

وسائل الأعلام والنقل الموضوعي العلمي والثقافي.

لقاء المفكرين والمبدعين بين مختلف الشعوب.

الترجمة للأعمال الإبداعية والتعريفية لمختلف الشعوب.

النشر العلمي والحيادي والموضوعي للأفكار والمعتقدات الخاصة بالأديان.

النقل للمفاهيم الحضارية والتقنية المتقدمة التي تخدم تقدم الشعوب.

التبادل التجاري والعلمي للأبحاث والدراسات المتقدمة، وخاصة في المجالات التطبيقية.

التبادل الثقافي والفني المتبادل والهادف إلى التعريف بالثقافة السائدة وحضارة الشعوب ذات العلاقة.

وفي تحليلنا النقدي هذا نتساءل حول إمكانية الجمع بين المثاقفة والفعل الجمالي أو بين المثاقفة والمقاربات الجمالية والفنية بين الشعوب والحضارات، ونقصد بشكل مباشر "فعل المثاقفة الجمالية في الحضارة الإسلامية " ما طبيعته ؟، ما هي أسسه ومراميه؟

إذن المثاقفة والجمالية الفنية هي محور تحليلنا، وليكن واضحا منذ البداية أن العلاقة الجدلية التي تجمع بين معاني التثاقف ومعاني الجمالية في الحضارة الإسلامية قد تتصل اتصالا تواصليا تآلفيا، كما قد يكون بينهما اتصالا تنافريا مرفوضا؟ لكن التساؤل الجوهري لماذا هذا التلاحم أو التنافر؟ وكيف يتم التعايش معه؟

لقد شهدت الإنسانية عبر تاريخها الطويل نماذج عديدة لهذه المثاقفة التي أسهمت في التقريب بين الأمم والشعوب بإثراء تجاربها الحضارية، وتوسيع آفاقها، وإشاعة الفكر الإنساني، وإتاحة الفرصة لجميع الأجناس

للاطلاع عليه، و المشاركة فيه، وما زالت هذه الظاهرة تتكرر إلى يومنا هذا، بل إن وتيرتها قد ازدادت قوة وسرعة بفضل التقدم العلمي في مجال الاتصالات: "فحتى لو أمكن للأمة مستقلة منفردة أن تنتج وتبدع وتعطي، إلا أن الاحتكاك والتلاقح و التعاون و التبادل يضاعف كمية الإنتاج، ويرفع نوعية الإبداع، ويوسع ساحة العطاء"[11] وتتضمن المثاقفة كما يدلل عليها الموروث الإسلامي الأصيل أبعادا أربعة:

*الوعي بالهوية الثقافية الذاتية والاطمئنان إليها، مما سمح بالحوار مع الثقافة اليونانية والهندية والفارسية، وأنجز حواراً مثمراً مبرّءا من معايير القوة والضعف، غايته التعرف النزيه والمعرفة الصحيحة.

*النزاهة: هي عنصر ثاني لا ينفصل عن الأول موقفه الحيادي النزيه من الموضوع الذي تعامل معه؛ بل إن ذلك الحياد في الحوار والمساءلة لم يكن ممكنًا، من دون هوية مؤمنة ثابتة، لا تقبل

باستكبار الآخر، ولا تواجه الآخر باستكبار ترفضه، إيمانًا منها باحترام الثقافات المغايرة وبالاقتراب منها بعدالة وتسامح

* أما العنصر الآخر الذي حايث المثاقفة الإسلامية، فتمثل في **الاعتراف بهوية الآخر المستقلة**، كما لو كان استقلال الهوية الثقافية الإسلامية لا يستوي إلا بالاعتراف بهويات مغايرة مستقلة بذاتها

كانت المثاقفة الإسلامية فعلاً معرفياً أخلاقياً، ثقافياً في استهلاله، وثقافياً في ختامه، لا استكبار فيه ولا تزوير، كما لو كان يؤمن بتعددية المواجهات، ويؤمن أكثر بأن لكل مواجهة أدواتها ووسائلها وأغراضها

لهذا عكف العالم المسلم " أبو الريحان محمد بن أحمد البيروني فليسوف ومترجم لثقافات الهند، وصف بأنه من أعظم العقول التي عرفتها الثقافة الإسلامية" من حيث تعمقه في دراسة العقائد الهندية، التي كانت تباين العقيدة الإسلامية أشد المباينة، وخلف وراءه أثرا عظيما وكذلك ابن سينا، والغزالي وابن النفيس والرازي والخوارزمي وما اكتسبوه من علوم القدامى من اليونان، والفرس وغيرهم.

إن ثقة الهوية الإسلامية الأولى الواثقة بذاتها، وهنا العنصر الأخير، هو الذي أتاح لها أن تحاور الآخر باستقلال كبير، دون أن تزور ما تقرأ أو تزور ذاتها، ودون أن تقع بما سيدعى لاحقاً بالتبعية الثقافية. وبسبب ثقة بالذات أكيدة وإيمان بأن الحوار مع موضوع خارجي يغير الموضوع، وقد يغير المحاور أحيانًا، فإن أرسطو العربي لا يساوي تماماً أرسطو اليوناني[12]

وكما يذهب محمد إقبال؛ انتهى فلاسفة الإسلام إلى مناقضة الفكر اليوناني عموما، بعد أن أقبلوا عليه في باكورة حياتهم بشغف شديد. فقد كان عليهم أن يكتشفوا أن النظرة الواقعية، التي تمليها روح القرآن الكريم لا تأتلف مع الفلسفة اليونانية بتفكيرها النظري المجرد، الذي يغفل جوانب من الواقع المحسوس. وسواء أصاب محمد إقبال في اجتهاده كثيراً أم قليلاً، فإن اختلاف الفكر الإسلامي مع الفلسفة اليونانية تعبير عن إبداع المثاقفة الإسلامية التي اتكأت على ثقافتين مختلفتين، وتطلّعت إلى أفق ثقافي جديد. ولعل

هذا المنظور الثقافي الإبداعي هو الذي استولد من الثقافة الإسلامية مناهج لن يصل إليها الفكر الأوروبي إلاَّ بعد زمن لاحق طويل[13]

وتعد الحضارة الإسلامية نموذجا رائعا وفريدا من نوعه في استثمار الترجمة وتفعيل دورها على نطاق واسع لإحداث المثاقفة بينها وبين الحضارات السابقة كالحضارة الهندية والفارسية واليونانية والصينية، ووصلت إلى مستويات راقية من الاحتكاك والتفاعل المثمر الذي أغنى المسيرة الفكرية والعلمية للإنسانية، ودفع بها خطوات عملاقة نحو الأمام. لذلك فإن الترجمة لا تكتسب دلالتها متعددة المناحي إلا حين تكون مشروعا يفتش عن أسئلة طرحها عليه المجتمع الذي يعيش فيه، وفي هذه العلاقة لا تكون الترجمة ثقافة وافدة بل علاقة حميمة ومتميزة في الثقافة الوطنية، وهنا يكمن الفرق الجوهري بين الترجمة التي تفضي إلى المثاقفة وتغني الطرفين بأحسن ما يملكان من تراث، وبين الترجمة التي تكرس الغزو الفكري وتعطي الأولوية للثقافة الوافدة على حساب الثقافة الأصلية لا يمكن للترجمة أن تكون فعلا ثقافيا مثمرا، وحركة مثاقفة خصبة وبناءة ما لم تكن قائمة على مشروع ثقافي يسعى إلى تطوير جوانب المجتمع وأشكال ثقافته، فإذا تمت في ظل التبعية وفي مجتمع يعيش على هامش التاريخ، يترجم ما يفرض عليه لا ما يريد هو، فإنها ستعمل على قذفه داخل تاريخ آخر هو تاريخ الثقافة المترجم عنها ويتجلى هذا في انجازات الفلاسفة والعلماء المسلمين في قراءاتهم الواسعة والدقيقة للتراث اليوناني والفارسي وغيرهما مما توارثوه من الحضارات الأولى لاسيما في المجال القيمي الأخلاقي والجمالي الذي هو محور بحثنا.

3-المثاقفة والفعل الجمالي:

وبالتداخل بين الجمال والمثاقفة: يطرح أحد الباحثين المغاربة: محمد معزوز، ثلاث محددات شكلية تؤسس لعلم الجمال في الفكر العربي على الشكل التالي[14]:

أ) المحددات الإلهية: الكمال، الانسجام، التناسب تضبطها ثلاثة قواعد: أولها قاعدة العقل، ثانيها قاعدة اللذة، ثالثها قاعدة الخير والشر التي بدت متلاحمة، وملتئمة انطلاقا من مفهوم الكمال الذي بلوره الفارابي، أو من خلال مفهوم الاعتدال الذي صاغه ابن سينا.

ب) المحددات الطبيعية: يحددها ابن سينا في النفس، ولذلك فقد عمل على تقسيم قوى النفس الإنسانية إلى قوى عاملة، وأخرى عالمة.

ج) المحددات المنطقية: لقد عمل ابن سينا على عدم فصل كثير من قضايا المنطق بقضايا علم الجمال.

يبقى التفكير الجمالي العربي مشدودا إلى أقرب أنواع التناسب، والتشابه، والتطابق، والامتزاج الممكن لدى الإنسان، تناسب متجل في الكون؛ إذ كل ما في الكون يحيل بعضه إلى بعض، في نوع من التناغم

والانسجام والجمال؛ فكان العشق، وكانت المحبة الصوفية وتجلياتها المنبع الذي يصدر عنه ذلك النزوع الجمالي الإنساني بمختلف تجلياته.

وقد لقيّ مفهوم التناسق الكوني الذي ظهر عند الفيثاغوريين تأثيراً لدى الفلاسفة المسلمين، وخصوصاً عند أخوان الصفا. الذين طوروا مفهوم التناسق بشكل يتفق مع بحثهم حول نظريات الموسيقى إذ نجد عند الفيلسوف الكندي (803 م – 873 م) في مؤلفه عن الموسيقى، محاولة وضع تعميقاً عن التذوق الجمالي للألحان والألوان والروائح. فالألوان المختلفة برأيه مثل الألحان تستطيع أن تعبر عن هذا الشعور أو ذلك وتثيره، كما يوجد بين أنواع معينة من الألوان والألحان من حيث تأثيرها النفسي تشابه معين. وكذلك الحال بالنسبة للروائح التي يعتبرها موسيقى صامته.

والموسيقى عند الفارابي (873 م –953 م) تعطي الإنسان السعادة والسرور، المترعرعين في تلك الحدود التي تنمو فيها ثقته وفهمه، وعبر فهمه يكتشف في نفسه الجمال والكمال. وكما يقول " إن علم الموسيقى ذو فائدة من حيث إنه يرجع توازن التفكير لذلك الذي فقده، ويجعل الذين لم يبلغوا الكمال أكثر كمالاً، ويحافظ على التوازن العقلي عند هؤلاء الذين هم في حالة توازن فكري ..."[15].

انفرد العرب بميزة لم تتوفر في غيرهم وان نهضتهم اقترنت برسالة دينية اخصهم الله بها تعرف العرب على حضارة الهند وفلسفة اليونان، ومذهب التصوف، وأختلطوا بأقوام ونتج عن ذلك كله مزاج فكري وفلسفي واجتماعي وروحي واقتصادي، أعطى الحضارة العربية الإسلامية طابعها المميز وقد كان للتقارب العربي الإغريقي أثر كبير في البناء الفلسفي الذي أنتجه العرب المسلمون، فقد كانت فلسفة الفارابي (260 هجرية) الجمالية محاولة ا للجمع بين فلسفة أفلاطون وأرسطو، فقد كان لهما تأثيرا كبيرا في نظريته الجمالية فمزج بنزعة رومانسية صوفية تحمل في طياتها الروح الشرقية الإسلامية ما بين الفلسفة الجمالية عند كل من أفلاطون وأرسطو وهذا واضح في (كتابه الموسيقي الكبير)، والتوفيق بين الدين والفلسفة فقد كان الجمال بالنسبة للفارابي هو تحقيق القيم الخيرة في الأشياء الجميلة من خلال بناءها وترتيبها وكانت والعملية الإبداعية عنده عملية إنسانية بفعل بناء الفنان الشخصي وإمكانيته الفكرية وهي نتاج خلاق يمكن أن يضفي على جماليات الطبيعة جمالا أكبر. أما الفيلسوف العربي ابن سينا فكانت فلسفته عقلية في أصولها، صوفية في ألفاظها وتعابيرها وتوفيقية في غاياتها وأهدافها.

وأما الكندي يقول إن الروائح موسيقى صامتة فهناك روائح الشجاعة وأريج عن المعاناة وأريج عن الكبرياء، وان من أهم خصائص الفلسفة العربية الإسلامية هي انبثاقها من البيئة العربية الإسلامية فقد أثارتها العقيدة والتعاليم الإسلامية بعد تفاعلها مع ثقافة المجتمع العربي وعقائده وأرثه الحضاري.

كذلك الفنون الإسلامية كفن العمارة الذي يعد إبداعا تكوينيا وزخرفيا يزيد في تشخيص هُوية المبنى ووظيفته، يتجلى في وجهين، وجه خارجي مرتبط بمشهد المدينة، حيث يبدو المبنى كتلة متناغمة مع الكتل المعمارية، ومرتبط بهُوية المدينة. فالطراز المعماري يحدد سِمة العمران، فهو إما يكون أصيلاً أو دخيلاً تقليدياً أو مبتكراً. ويجهد مصممو المدن في وضع نظام معماري يبقى أساساً في تكوين عمران المدينة، كما هو علامة لنظام الحياة الاجتماعية، وللتضامن المعماري لتكوين علاقات اجتماعية موحدة من خلال وحدة الطراز أو الأسلوب المعماري.

والوجه الداخلي لفن العمارة يرتبط بمصالح فردية أو عائلية خاصة، ويحقق أهدافاً مباشرة للسكان الذين يتطلعون إلى عالم داخلي يحقق لهم سكينتهم ومتعتهم، ولقد تفردت العمارة الإسلامية بتفضيل العمارة الداخلية على العمارة الخارجية، ولقد أصبح داخل المبنى زاخراً بروائع الزخارف المنتشرة على الجدران والسواكف والأفاريز والأعمدة والنوافذ والأبواب، وفي البرك والفسقيات، وفي الحدائق والأحواض التي تفوح منها رائحة الزهور والياسمين، وتنغرس فيها أشجار الليمون والكباد وعرائش العنب. حتى أصبح المسكن فردوسَ صاحبهِ، وفي الأثر: "جنة الرجل داره". شبه ابن قتيبة الدار بالقميص، فحيث يخاط القميص حسب مقاس صاحبه، كذلك يبنى البيت حسب مقياس ساكنه، وبهذا يُعَدُّ ابن قتيبة أول من تحدث عن المقياس الإنساني Scale Human في العمارة الإسلامية "[16].

استفاد العرب المسلمون من التقانات والأنماط التقليدية التي كانت سائدة في البلاد التي فتحوها في إشادة المباني والمنشآت، وذلك في الفترة الأولى من المدرسة الإسلامية، ثم ما لبثت أن تبلورت مدرسة فنية متكاملة تحمل هوية متجانسة على البلاد الإسلامية قاطبة، وصار من الصعب معرفة الأصول المقتبسة منها فتميزت من غيرها من المدارس الفنية[17].

ومردّ ذلك إلى عوامل مختلفة منها: العامل الديني، وهو أهم العوامل، أضفى الصبغة الإسلامية التي هي خلاصة للفكر والعقيدة الإسلامية على الأبنية الدينية والمدنية، كإشادة المساجد والجوامع وفق نظام وتخطيط معينيين يلبّيان الحاجة الوظيفية وتأدية الصلاة. والعامل الآخر هو العامل الجغرافي، وتشابه المناخ النسبي في أقاليم الإسلام حيث غلب عليها المناخ الصحراوي والمتوسطي فتشابه النسيج العمراني في تخطيط المدن، وعُرِف ما يسمى بالنسيج المتراص أو العفوي. وفي المجال المعماري اتصفت العمارة بالتصميم البيئي، وذلك بالتأكيد على انغلاق المباني من الخارج وانفتاحها على الداخل حول باحة مكشوفة حيث الهواء الطلق والماء والسماء والنباتات.

وقد كان حكام الأندلس يميلون إلى تزيين ساحات قصورهم بحدائق بديعة، ورد ذكر الكثير منها في وثائقهم وتواريخهم وأشعارهم وفي مقدمتها حدائق الأبنية التي أقامها عبد الرحمن الداخل. وبهذا بدت

القصور موئلاً لهذا الفن الإبداعي القائم على أسس علمية وهندسية. نتشر تأثير الفن العربي الأندلسي، بدءاً من القرن الخامس الهجري/الثاني عشر الميلادي من إسبانية إلى المغرب، وتتجلى معالمه مع بعض الخصائص في مدن مراكش وفاس وتلمسان وتونس وصفاقس. كذلك تُرى ملامح هذا الفن العربي الإسلامي في إسبانية نفسها خارج مناطق نفوذ العرب[18].

وقد أوجد المسيحيون الذين عاشوا في ظل الحكم العربي أو الذين كانوا في دار الحرب معهم أسلوباً فنياً فريداً من نوعه أطلق عليه اسم "فن المستعربين" Mozarabe، انتشر في مناطق إسبانية بدءاً من القرن التاسع وهو يقوم على ما يسمى بالأسلوب المدجّن Mudejan لأنه يجمع بين تأثيرات الفن القوطي والفن المسيحي وتأثيرات الفن الإسلامي.

وقد تجلى هذا الأسلوب في العمارة والزخرفة وفي المنمنات الملونة التي كانت تزين صفحات المخطوطات. ويعود الفضل في انتشار هذا الأسلوب إلى الصناع العرب المهرة الذين استخدمهم الحكام الإسبان المسيحيون في تشييد قصورهم وكنائسهم وتزيين مخطوطاتهم بعد رحيل العرب عن الأندلس.

وقد كان للحدائق العربية في الأندلس صفات اختصت بها، من ذلك مثلاً أنها كانت تشغل الفناء الداخلي للقصر أو دار السكن، وتحتوي على شرفات مكشوفة يصعد إليها ببضع درجات مكسوة بالقاشاني، كما تحتوي على قنوات مكسوة بالقاشاني تخترق المحور الأوسط للفناء، وكانت هذه القنوات تغذي المسطحات المائية في الحدائق كالبرك والبحرات والنافورات. وقد تعامل المهندسون مع المسطحات المائية بفطنة وذكاء، فاختلف توزيعها وحجمها حسب ما اقتضاه المبنى وغدت كمرآة عاكسة لخضرة الحديقة وألوان البناء التي يغلب عليها اللون الأحمر.

اعتمد الفن الإسلامي على الرمزية symbolism والتجريد وسيلة في التعبير المعماري. فالرقش (الأرابيسك) ornamentation /arabesque مثلاً هو حالة تعبيرية تفسيرية معينة للكون والوجود، حيث استطاع فن الرقش أن يصوّر الإنسان بشكله ومضمونه بما يمثله هذا المخلوق الصغير من عالم كبير ليس له نهاية، وبفلسفة صوفية تلاقت مع مبدأ تحريم التصوير والتشبيه في الإسلام. ولئن عرفت الحضارات المصرية القديمة والكلاسيكية (اليونانية والرومانية) استخدام الزخارف الهندسة والنباتية، فالمدرسة الإسلامية جعلت من هذه الزخارف مدرسة فنية لها أسلوبها وفلسفتها دُعيت بفن الرقش (الأرابيسك).

والمقرنص في العمارة الإسلامية هو عنصر اعتمد على فن الرقش بأبعاده الفلسفية عدا كونه عنصراً معمارياً للربط البصري بين الانتقال الشاقولي والخط المنحني.

وتجلت الرمزية أيضاً في العمارة الإسلامية بتأكيدها أشكال المربع والدائرة والعلاقة الجدلية بينهما، وهو ما يُلاحظ في مساقط الأوابد المعمارية المشهورة في التاريخ الإسلامي، فالمربع يمثل العناصر الأربعة المكونة

للطبيعة في الفلسفة الصوفية وهي (النار والهواء والماء والتراب). وأتت المئذنة لتعبر عن الارتقاء نحو السماء عن طريق الآذان والدعوة إلى أداء فروض الصلاة. ولم تبتعد هذه الرمزية عن تنظيم المدن الإسلامية وتجلت في مخطط مدينة بغداد الدائري حيث المدينة حول المسجد الكبير. وقد يشعر الناظر إلى الصورة الجوية لمدينة غرداية Ghardaia / Taghardait الجزائرية، أنه أمام مشهد توحيدي تتجلى فيه المركزية التي تُشاهد في المدن الإسلامية وتُذَكِّر بمشهد الحجاج إلى بيت الله الحرام.

وإليكم هذه الصور الجميلة تعبيرا عن المثاقفة الجمالية المعمارية في الحضارة الإسلامية:

تمثل الصورة 1

تمثل الصورة 2

تمثل الصورة 3

الصورة 4

الصورة5

تمثل **الصورة 4و5**: أجمل مبنى ديني مكتمل لعام 2015. كلية الدراسات الإسلامية في قطر وأعلن عن هذا في معرض العالم لهندسة العمارة في سنغافورة لعام 2015.

بمساحته الشاسعة وشموخه الذي يكاد به أن يصل عنان السماء، يمثّل جامع المدينة التعليمية وكلية الدراسية الإسلامية في قطر، إحدى الكليات التابعة لجامعة حمد بن خليفة، عضو مؤسسة قطر، تحفة معمارية فريدة ترى فيها قيم ومبادئ الإسلام ومؤسسة قطر ودولة قطر، وقد أسجت كل ركن فيه، فكان بحق مبنىً من أبهى مباني العالم في فئته بفوزه بجائزة «المباني المكتملة – الاستخدام الديني» في مهرجان الفن

المعماريّ العالميّ، أكبر الفعاليات العالمية المعنية بالاحتفاء بالمعالم المعمارية المثيرة للإلهام والذي أقيم في سنغافورة خلال الفترة 4 – 6 نوفمبر 2015، ومحل تقدير العالم ودلالة على التزام مؤسسة قطر الراسخ نحو الإبداع والأصالة في مبانيها.

كان المبنى الوحيد ذو الطابع الإسلامي الذي يتأهل للائحة النهائية في فئته، مما أتاح له الفرصة للمنافسة في الفئة العامة لأفضل مبنى في العالم لعام 2015، وهي المسابقة التي حظي فيها المبنى بتقدير عال من لجنة تحكيم مهرجان الفن المعماريّ العالميّ، فعلى حد قول أحد أعضاء اللجنة فإن المشروع يمثّل «انطلاقة ثقافية نجح فيها العميل والمهندس المعماريّ في تشييد مبنى رائعًا»، ولكنّ المبنى في الوقت نفسه، وإن كان ثمرة للخيال الجامح والتصميم الخلاق والأساليب المبتكرة في التشييد وبناء المرافق، فهو أيضًا يعبّر عن مواطن الالتقاء بين الدراسة والعبادة.

افتتح المبنى رسميًا في شهر مارس 2015 كرمز يعبر عن رؤية لتراث الإسلاميّ والعربيّ ويكن لهما التقدير ويعمل على ترسيخ دعائمهما وحفظهما أمام نوازل الزمن[19].

يمثل المبنى تجسيدًا وإحياءً لنموذج المدرسة التقليدية التي تمثّل عنصرًا أساسيًا في طابع المدن الإسلامية القديمة، فكان أيقونة للعمارة الإسلامية تعكس عراقة الماضي إجلالًا له وتجسّد حداثة المستقبل.

ويمثّل شريطاه اللذان يتوقان للمس عنان السماء مولية قبلتهما شطر المسجد الحرام ثم تلتحمان معًا لخلق مساحات البناء الداخلية رمزًا للمعرفة والتنوير، العنصران الغالبان في كل مرحلة من مراحل تصميم المشروع.

ويرتكز جامع المدينة التعليمية على 5 أعمدة ضخمة تمثل أركان الإسلام الخمسة ويحمل كل عمود منها آية من آيات القرآن الكريم ترمز للركن نفسه. وتشيع في جميع أركان المسجد عناصر رمزية وروحية تعبر عن الإسلام وحضارته، كما أنّ وضاءته واستغلاله لعنصريّ الألوان والماء واستعانته بالإضاءة الطبيعية تطعم فيه معالم التراث الإسلاميّ والعربيّ لتبرز كتحفة فنية تعبر عن الحداثة.

وهذا النموذج هو النموذج الذي يمثل المثاقفة الجمالية في الحضارة المعاصرة بين الأصالة الإسلامية والتحديات المعاصرة. ويسمى هذا النوع من المثاقفة بالمثاقفة الإيجابية حيث يعبر مبنى جامعة قطر عن الهوية الإسلامية بشكل واضح حيث قام بتصميمة المهندس المعماري كمال كفراوي في السبعينيات وقد تم افتتاح جامعة قطر في عام 1973، وتمتاز المباني بطابع المعمار الإسلامي الأمر الذي يعطي للطالب الفرصة كي يتعرف على ماضيه ويتمسك به.

وهذا النوع يسمى بالمثاقفة الحوارية (L Acculturation Symbiotique) التي تزعم التقاء الثقافات التقاء نقيا في حوار يتعايش فيه الأنا والآخر بشيء من التقبل والترحيب بالرأي المختلف في جو

مفعم بروح التسامح الإنساني، ووازع الاشتراك في المصير وهي في اعتقاد الكثير من الفلاسفة والمثقفين كعابد الجابري في كتابه "مسألة الثقافة"، وعلي عقلة عرسان في كتابه "المثقف العربي والمتغيرات" الذي يقول فيه: "نحن مع المثاقفة التي تقوم على أساس من الثقة والاقتدار بأوسع صيغها ... ولا نرى في التقوقع أي خير كما لا نرى خيرا في تبعية من أي نوع ،ولاسيما التبعية الثقافية ،ولذا فإننا نرفض سياسات الانغلاق كما نرفض سياسات الإلحاق والغزو والمحور الثقافي ،ونتصدى لها وندعو إلى وضع الخطط والإمكانات اللازمة لذلك ،بدءا من تحصين الوعي الثقافي القومي على جميع المستويات "[20].

ومن خلال المقارنة بين المثاقفة الجمالية في هذه الصورة الجميلة وهذه الساعة التي تم إنشائها فوق مباني وأبراج البيت في السعودية بمكة المكرمة ويبلغ من الارتفاع 1972 قدم وقد تم الانتهاء من بنائها في عام 2011.

صورة 6 تمثل برج دبي

برخ الخليفة وهو عبارة عن أكبر ناطحة سحاب وهو متواجد في إمارة دبي وهو يعتبر أطول برج في العالم من عام 2012 ويبلغ طوله 2717 قدم.

هل يتماشى هذا البرج مع ثقافة وحضارة العرب المسلمون؟ أم هو مجرد تقليد حضاري لمباني أمريكية وأوروبية؟

الصورة 7 تمثل برج مارينا في دبي والصورة 8 تمثل برج التوأم بماليزيا

يعتبر برج التوأم مزيجا بين الطابع الديني والحداثة والرخاء، هذا المشروع يحتوي على مساحة مخصصة للمحالات التجارية وأيضا على مسجد كبير

نلاحظ من خلال هذه الصور أن هذا النوع من المثاقفة هو **مثاقفة سلبية** يصفها عبد الله أبو هيف في دراسته "الغزو الثقافي والمفاهيم المتصلة به" مختلف المفاهيم التي تدل على الاتجاه السلبي الذي تسير فيه العلاقات الثقافية القائمة بين الشرق والغرب، ومن تلك المفاهيم التي أفرزتها ظاهرة المثاقفة بين الشرق والغرب ،الغزو الثقافي والاستقطاب والتبعية والتعريب والتنميط، ويوجه نقدا لمفهوم المثاقفة قائلا :" ولا يزال أمر الغزو الثقافي محيرا لدى الكثيرين ،إذ ترى فئة من الناس أنه غزو ،فتختار له تسميات أخرى ،وتهون فئة من شأنه على أن الحديث عنه وعن مخاطره ألعوبة أو وهم، بل إن فئة ثالثة تدعو له سبيلا للمثاقفة ،وهؤلاء يهونون أيضا من أمر المثاقفة ،فلا يجدون فيها تأثير ثقافة غازية قاهرة في ثقافة مغزوة مقهورة، وإنما يعدون المثاقفة تلاقحا معرفيا حضاريا يعزز التواصل بين تراث (تراثات) الانسانية، ويغنيها ،ويوردون حججا لا نهاية لها عن القائمة بين الشعوب ،واستكمال شروط النهضة أو التقدم "[21].

الخاتمة:

يقول: برنارد لويس في معرض نقده لنظرية الصدام الحضاري: "لقد كانت هناك حضارات مهيمنة في الماضي، وبدون شك ستكون هناك أخرى في المستقبل، الحضارات الغربية تدمج حداثات سابقة عديدة بمعنى أنها مثرية بإسهامات وتأثيرات ثقافية أخرى سبقتها في الزعامة، وهي نفسها ستترك إرثا ثقافيا غربيا لحضارات أخرى ستأتي"[22].

إن الانعزال والتقوقع والانغلاق على الذات في عالم اليوم الذي تحول إلى قرية صغيرة بحكم التطور التقني الهائل في تكنولوجيا الاتصال أمر مستحيل، كما أن الانسياق وراء الدعوة إلى حضارة عالمية واحدة هو بحد ذاته عملية تكريس لهيمنة الحضارة الغربية الكاسحة وهو طريق التبعية الحضارية الذي يفقدنا خصوصيتنا الحضارية ويحولنا إلى مجرد هامش لحضارة الغرب[23].

والإسلام كدين وحضارة عندما يدعو إلى التفاعل بين الحضارات ينكر (المركزية الحضارية) التي تريد للعالم حضارة واحدة مهيمنة ومتحكمة في الأنماط والتكتلات الحضارية الأخرى.

فالصحوة الإسلامية المعاصرة تسعى إلى أن يكون العالم (منتدى حضارات) متعدد الأطراف، ولكنه مع ذلك لا يريد للحضارات المتعددة أن تستبدل التعصب بالمركزية الحضارية القسرية، إنما تريد لهذه الحضارات المتعددة أن تتفاعل وتتساند في كل ما هو مشترك إنساني عام[24]. وشرط الإفادة من الآداب الأخرى ومحوره هو الأصالة فلا تكون "علاقة المتأثر أو المحاكي علاقة التابع بالمتبوع، ولا علاقة الخاضع المسود بسيده، بل علاقة المهتدي بنماذج فنية أو فكرية يطبعها بطابعه، ويضفي عليها صبغة قوميته ... فالأصالة ليست بقاء المرء في حدود ذاته، وليست هي إباء التجاوب مع العالم الخارجي، لكي يبقى كما هو دون تغيير أو تحوير، ولا يستطيع امرؤ أن يصقل نفسه، ولا أن يبلغ أقصى ما تيسر له من كمال، إلا بجلاء ذهنه بأفكار الآخرين وبالأخذ المفيد من آرائهم ودعواتهم."[25]

إن الميزة التي تنطوي عليها المثاقفة تكمن في كونها تكتسي إلى جانب الثقافة طابعا إنسانيا "فالثقافة والمثاقفة أمران إنسانيان،ولابد من الالتزام بهما بما هما كذلك، ومن هنا كانت مسألة القيم الروحية مرتبطة بمسألة الالتزام بهما[26]

وقد أشار العلامة الجزائري الشيخ محمد البشير الإبراهيمي إلى هذه المشكلة حينما تحدث عن أسلافنا العرب الذين وفقوا أيما توفيق في حلها فنقلوا: " الفلسفة بجميع فروعها، والرياضيات بجميع أصنافها، والطب والهندسة والآداب والاجتماع وهذه هي العلوم التي تقوم عليها الحضارة العقلية في الأمم الغابرة والحاضرة، وهذا هو التراث العقلي المشاع الذي لا يزال يأخذه الأخير عن الأول "[27].

ولم يحاولوا أن ينتقلو هم إلى خصائص هذه الحضارات بل نقلوها إليهم لتكون قوة لهم،» ولو فعلوا لأصبحوا عربا بعقول فارسية وأدمغة يونانية ولو وقع ذلك لتغير مجرى التاريخ الإسلامي برمته "[28]

ولا ريب أن التفاعل الثقافي الصحي والحقيقي يقوم على اقتباس أكثر العناصر إيجابية من الثقافات الأخرى، ثم يتم تبادل الاقتباس والاستيعاب والهضم، فتزدهر الثقافات ومعها كل الكائنات والمجتمعات. فليس هناك تناقض بين المحلية والعالمية، بين الأصالة والمعاصرة، فكلها قوى للدفع الحضاري "[29]

وإليكم الحكم والتعليق على هذه الصور وعلى طبيعة المثاقفة الجمالية والفنية؟

الهوامش حسب تسلسلها في البحث:

1)- راجع مفهوم الحضارة في:

- Paul Edwards, The Encyclopedia of philosophy , v . 2, Macmillan publishing, New York, 1967, p. 273 –

2)- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1978 م، باب الحاء، ص 477 .

3)- المفصل في أحكام الهجرة، لزكي الميلاد، جمع وإعداد الباحث في القرآن والسنة، علي بن نايف الشحود، 47/5
4)- القرآن الكريم ،سورة الحجرات، الآية 13.
5)- عبد الكبير الخطيبي، في الكتابة والتجربة، تر محمد برادة، ط1، دار العودة، بيروت، 1980، ص67.
6)- المعجم الوسيط مادة "ثقف" نقلا عن: C:\Users\acer\Desktop\ المثاقفة\معاجم اللغة العربية – معنى وشرح كلمة المثاقفة – قاموس عربي عربي html.
7)- لمناصرة، عزالدين، مقدمة في نظرية المقارنة، 1988، عمان، دار الكرمل للنشر، ط.1
8)- أحمد الموصلي ولؤي صافي، جذور أزمة المثقف في الوطن العربي، دار الفكر المعاصر، بيروت، 2002، ص100.
9)- محمد عمارة، الغزو الفكري وهم أم حقيقة، طبعة الأزهر، 1988، ص205.
10)- عبد الرزاق دواي: في الخطاب عن الثقافة والهوية الثقافية، مجلس أيس، العدد الثاني، مؤسسة الأخيار للصحافة، الجزائر، 2007، ص12.
11)- لواساني أحمد. العلاقات التاريخية بين العرب والإيرانيين، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية حول العلاقات العربية الإيرانية الاتجاهات الراهنة وآفاق المستقبل. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ط1. تموز. يوليو 1996. ص 74
12)- مفتاح محمد محمد عمر البكوش ،المثاقفة الإيديولوجية العصرية في لقاء الحضارات ،مقال منشور على الموقع :
13)- محمد إقبال مرجع سابق ،ص 125 نقلا عن المرجع السابق .
14)- محمد المعزوز علم الجمال في الفكر العربي القديم منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط ط 1 – 2003 ص 20.
15)- الفرابي ،كتاب الموسيقى الكبير ،ج ، ص
16)- انظر: عفيف بهنسي، خطاب الأصالة في الفن والعمارة، دار الشرق، دمشق، 2004.
17)- رضوان طحلاوي ، العمارة الإسلامية تاريخ من الجمال والابداع، نقلاعن
- http://islamstory.com/ar/%D8%A72014/03/10 :

18)- نقلا عن مقال :تصميم يشحذ الهمم. في 3/يناير 2016.-http://www.qf.org.qa/content -ar/the-foundation-ar/issue-84-ar/designed-to-inspire-ar
19)-نفسه
20)- مسعود عشوش :المثاقفة أبرز آليات حوار الحضارات ، ص3.
على الموقع http://www.geocities.com/yemenitta/maqa/8.htm. 15/04/2009.11:30
21)-مسعود عشعوش :مرجع سابق .
22)-برنارد لويس، الحضارة الغربية، دمج الحداثات والإسلام أول من سعى إلى العالمية، تر فؤاد حطيط مجلة السفير البيروتية، دورية الشؤون الخارجية الأمريكية عدد يناير، 1997.
23)-مستقبل العالم الإسلامي (سلسلة دورية يصدرها العالم الإسلامي بمالطا، العدد 9، السنة الثالثة ،1993، ص144.

24)-محمد عمارة: العطاء الحضاري للإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1997، ص121.

25)-تيسير شيخ الأرض: الترجمة بين الفعل والانفعال الثقافي، محطة الوحدة السورية عدد62/61،

26)- السنة السادسة، 1989، ص14.

27)-الإبراهيمي ،، محمد البشير . آثار الشيخ محمد البشير الإبراهيمي. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. ط1. 1978 . ج1. ص261.

28)-المرجع نفسه، ج1 ،ص261.

29)- نبيل راغب ،أقنعة العولمة السبعة، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ،2001 ،ص346.

معالم من النظرية التعليمية في أسلوب كتاب المعيار للونشريسي

د. قاسم قادة بن طيّب

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

ملخص البحث:

يلمسُ القارئ الفاحصُ، والمتمعنُ لكتاب المعيار للونشريسي تعامل صاحبه في طرح القضايا الفقهية وفق منهجية فيها من الفهم والتحصيل، وهي شبيهة بالخطوات البيداغوجية المعتمدة في حقل التعليم، ودراستي هذه تأتي في سياق استنباطي لما سار عليه كتاب المعيار في إطاره العام.

لقد حرصت في قراءتي لكتاب المعيار على استنباط أهمّ الأساليب الموظّفة من الشيخ الونشريسي، كتوظيفه للاستفهام، واستعماله للغة وظيفية.. وغيرها من العناصر التي مكّنت عمله هذا كأسلوب إجرائي من الارتقاء إلى إنتاج مرموق.

بين منهجية كتاب المعيار، وما تنادي به البيداغوجيا التعليمية وقفت مُستنبطا لكثير من الطروحات الفقهية التي تُضاهي ما تُنادي به النظرية التعليمية في أيامنا.

الكلمات الدالة:

كتاب المعيار – المنهجية – النظريات التعليمية– القضايا الفقهية – الخطوات البيداغوجية –

Research Summary :

The tester reader And Intrigued to the book of the almieyar alwnshrysi Touch The owner dealt with the issues of jurisprudence.

According to a methodology of understanding and collection, this study comes in the context of deductive of what went through the book of the almieyar in its general framework.

In my reading of the Criterion, I made sure to devise the most important methods employed by Shaykh al-Winchrisi Such as the use of the question, and its use of functional language.. In addition, other elements that enabled this work as a procedural method of upgrading to a prestigious production

Between the methodology of the book almieyar and the call for educational pedagogy, it stood as the basis for many of the doctrines, which is similar to what is called for today's educational theory.

Key words:

Book of the almieyar. Methodology. Jurisprudence Issues. The pedagogical steps Educational theories

مقدمة:

من الدراسات التراثية المنتمية لحقول العلوم الإنسانية ما يقف عليه القارئ في موسوعة المعيار المعروفة باسم " المعيار المعرّب والجامع المغرّب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب " للعالم الفقيه الإمام أحمد بن يحي الونشريسي الذي يندرج في إطار الموسوعة الفقهية المتضمنة لفتاوى علماء المذهب المالكي ممّن سبقوه وعاصروه، ولعلّ الملفت في هذه الموسوعة ما اعتمده صاحبها في منهجية تناوله لمختلف القضايا الفقهية كاعتماده على الاستجواب، وربط المعارف الفقهية بالواقع، والتنويع من الوضعيات، وما إلى ذلك...

إنّ مثل هذه الجوانب المنهجية مطروحة بحدّة خاصّة في حقل التّعليمية، إذْ يُركّز جلّ علماء التعليمية على وجوب الاهتمام بفنّ الاستجواب والتّحكم في آليات نسجه لِما له من تأثير في استمالة المتعلّم، وضمان اكتمال بنائه هذا فضلاً عن تركيزهم على ربط المعارف بالواقع المباشر للمتعلّم.

إنّ اعتماد صاحب هذه المدوّنة الفقهية على مثل هذه العناصر الديداكتيكية في طرحه المنهجي تجعل من مُصنّفه هذا يشتمل على خاصية من خصائص الفعل التّعليمي الذي تنادي به النّظرية التعليمية باعتبار مثل هذه الأفعال تضمن إقحام المتعلّم وتموضعه في كُنه الاكتساب المعرفي، وإنّ تركيز شيخنا على مثل هذه المهارات مكّن مُؤلّفه هذا من التّميّز.

ومن هذا المنطلق يمكن ضبط إشكالية البحث في التقصي عن الأسرار المتضمَنة في كتاب المعيار كأسلوب تناول مكّنه من تبليغ محتواه لمن يقرؤه بتمعن، الأمر الذي يدعونا إلى ضبط الإشكال في الآتي:
ما هي الخصائص المنهجية التي يَمكن استنباطها من كتاب المعيار، والتي يَمكن للقارئ المتخصّص في البحث التعليمي أن يقف عليها كإطار تنظيري نادت به النظريات التعليمية؟

إنّ هذه الموسوعة إذا ما قُرئت قراءة فاحصة من الوجهة المنهجية فيها ما يؤكّد على أنّ صاحبها كان خبيراً بجملة من الاهتمامات التي أصبحت النظرية التعليمية تدعو إلى وجوب التّحلّي بها، وممّا سبق طرحه كإشكال يُمكن أن نستلّ منه جملة من الاستفهامات منها:

أين تتجلّى عناصر الفعل التعليمي في كتاب المعيار ذو المنحى الفقهي؟

إلى أيّ حدّ يلتقي تناول وطرح، ومنهجية الونشريسي في مدوّنته الفقهية بما تنادي به نظريات التّعلّم الحديثة؟

ما هي الوظيفة التّربوية لمثل هذه المنهجية المعتمدة في كتاب المعيار؟

كيف يُمكن للدّراسات البينية أيْ: بين الفقه الإسلامي، والنّظرية التّعليمية أن يستفيدا من بعضهما البعض؟

لقد حاولت الإجابة عن هذه الاستفهامات وغيرها من خلال توسّعي في محور عناصر الفعل التعليمي في كتاب المعيار، واستنباط جملة من الأفعال التي أصبحت النظرية التعليمية تنادي بها، معتمدا على المنهج الوصفي التحليلي.

الإطار المفاهيمي للنظرية التعليمية

قبل الخوض في بيان أهمّ ما جاء في أسلوب مُدوّنة المعيار للونشريسي في ثنايا تعامله مع مختلف مراحل كتابه من معالم وأطر عامة تقترب بما تنادي به " النظرية التعليمية " الأمر الذي نتج عنه شيئا من الأساليب التي انعكست على سهولة التعامل معه، وهو ما ساعد على قراءة مؤلّفه هذا، ولمعرفة هذا التطابق الحاصل بين ما أورده علماء النّظرية التعليمية، وبين ما أجرأه الونشريسي في معياره، حريّ بي أن أُعرّف بالنّظرية التعليمية في إطارها العام، قصد تمكين القارئ من بلورة المفهوم الحاصل بينها وبين أسلوب التناول الحاصل في كتاب المعيار، فما هو مفهوم النّظرية التعليمية ؟ وما هي أشهر أنواعها؟

" النظرية التعليمية " مصطلح من المصطلحات الشاملة في حقل التعليمية حيث " تهتم بسلوك المتعلم وما يطرأ عليه من تغيرات إيجابية دائمة نسبيا كدلالة من دلالات التعلم نتيجة استجابته للمثيرات التعليمية المحيطة به، وتسعى إلى تحسين هذا السلوك والعوامل المساعدة على تطويره وفق ما تظهره الأبحاث العملية"[1] وهي من هذا المنظور تعني تلك الرؤى التي استنبطها، ويستنبطها العلماء في هذا الحقل قصد بلوغ وارتقاء فعل التحصيل، وقد يكون هذا التحصيل من كتاب كالذي سأستهدفه من دراستي للمعيار، مُبيّنا أثر أسلوب المعيار في قارئه كنتيجة دالّة في نهاية المطاف على حصول فعل التّجاوب مع مُحتوى المعيار، وقصد بيان وتوضيح مكامن تحقيق فعل التجاوب مع أسلوب المدوّنة يتعيّن علينا أن نقوم بسرد أشهر النظريات التعليمية، وتوجهها الإجمالي .

من النظريات التعليمية النظرية السلوكية التي ترى أنّ التعلم يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي وبين الأعصاب الداخلية التي يُثيرها المنبه والأعصاب الحركية التي تُشبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر[2]، ولعلّ من التنبيهات التي يقف عليها قارئ المعيار ما يشير إليه صاحبه بين الحين والآخر من أمثلة من خلالها يحيل القارئ إلى مثير خارجي.

كما يقف القارئ على النظرية البنيوية وهي التي تهتمّ بالوصف العلمي والدقيق لبنية اللغة الأساسية، حيث تعاملوا مع اللغة كما يتعاملون مع مادة كيمائية يمكن تحليلها مخبريا بالطرق العلمية [3]، ولعلّ المتأمّل للغة الونشريسي في كتابه المعيار يقف على هذا المظهر المتمثل في انتقائه للوحدات اللفظية الهادفة.

إنّ من الأساليب التي انتهجها الونشريسي في كتابه المعيار ما يمكن للقارئ أن يشدّه بأواصر النظرية المعرفية التي استطاعت أن تطرح بالبحث اللساني عنصري التفسير والتحليل بدل التركيز على الوصف

الشكلي[4]، ومثل هذا الأسلوب في تعامل الونشريسي مع مختلف الوضعيات الفقهية يمكن للقارئ استجلاؤه.

ولما كان من الأساليب المعتمدة من صاحب المعيار ما يدفع إلى سلوك التأمّل مكّننا هذا المظهر من إسقاطه على ما تدعو إليه النظرية البنائية لبياجيه الذي " يصرّ على أن التعلم الذي له معنى، أو أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي، "[5] مثل هذا الإجراء كأسلوب مُنتهج قد يلتمسه قارئ المعيار بين الحين والآخر.

مثل هذه الإسقاطات على أطر بعض النظريات التعليمية وما تنادي به كتوجهات عامة يمكن للقارئ أن يلتمسه كأسلوب سار عليه الونشريسي في مدونته الفقهية، " المعيار " وكأنّ الونشريسي في أسلوب[6] تعامله مع المعيار عارف بما يستميل به القارئ كأدوات إجرائية تتصل في إطارها العام بمهارات تعليمية تجعل من القارئ لكتابه هاضما، وفاهما، وعارفا لما يقدّمه صاحب المدوّنة، نتيجة اعتماده على أسلوب إجرائي توسمته في بحثي هذا بما تتضمنه النظريات التعليمية من توجيهات قصد بلوغ فعل التحصيل.

عناصر الفعل التعليمي في كتاب المعيار

إن القارئ المتأني لكتاب المعيار[7] للونشريسي[8] يقف على اعتماد صاحب المدونة في منهجية تقديمه للمسائل الفقهية على كثير مما أصبحت تُنادي به النظرية التعليمية كأسلوب تعاملي مع الوضعيات التعليمية قصد تحقيق فعل التحصيل المعرفي، ولعل من أبرزها ما وقفت عليه من خلال قراءتي لبعض المسائل ذات المنحى الفقهي وفق أسلوب فيه من المنهجية التعليمية، وهو ما يُمكن للقارئ أن يقف عليه في كثير من المحطات منها:

أ – توظيفه للاستفهام:

مما هو عام كأساليب في طرح القضايا الفهية تركيز صاحب المدونة على السؤال نحو " وسئل عن الذي يطيل أرض الحبس لعشرين عاما ويغرسها كرما فبعد ستة أو ثمانية أراد بيع الغرس من غيره، فهل يجوز ذلك أم لا؟

وهل يكون بيعه لما بقي من المدة أو يبيعه ولا يسمى ما بقي من المدة، بيّنوا لنا ذلك؟

فأجاب: يجوز لمطيل أرض الحبس بيع غرسه قبل تمام مدته ممن يقوم مقامه في تطييل الأرض إلى تمام المدة، ثم يكون حكمه بعد تمامها كحكم الغارس،"[9] فمثل هذا الطرح الوارد في كتاب المعيار كفيل من استقطاب القارئ لما من أثر في السؤال حيث يجعل من القارئ طرفاً رئيسياً في العملية، الأمر الذي ينتج عنه حصول فعل التفاعل بينهما، والحقيقة أنّ توجيه الأسئلة المفيدة ليست ملكة تنفرد بها الأقلية، بل هي

مهارة يجب أن تُنمّى عن طريق معرفة الأسئلة الجيّدة ومُمارستها"[10]، فيصبح بذلك القارئ منتجاً لاستفهامات جديدة، وبذلك تتطور تصوراته لكثير من القضايا، ويجد حلولا لكثير من المسائل.

إنّ صاحب المعيار بمنهجه هذا يكون قد خالف سابقيه من الفقهاء، وهو ما يمكن تفسيره بقناعة صاحب المعيار بهذا المنحى الذي وِفقه يصبح القارئ متموقعا في قضاياه.

إنّ البناء المستمر لمثل هذه العملية في كتاب المعيار قد يُرسّخ في القارئ شيئا من الفطانة التي بدورها تُفيد المتعلم في ترقية التفكير باعتباره مهارة، وبُغية تنميتها يتعيّن على المعلم استهداف مُتعلميه بين الحين والآخر بأسئلة " تستخدم لإعطاء توجيهات ولتصحيح السلوك لإدارة الأنشطة في الفصل ولبدء التعلم، ولتهيئة مواقف تعليمية، ولتقييم عملية التعلم"[11]، ومن أمثلة ذلك قوله: " وسئل عن الرجل يشتري ثمرة الكرم يقطفها فيتعدى السلطان الجائر على الثمرة فيقطف الكرم قبل أن يقطفها المشتري ممن تكون مصيبة الثمرة من المشتري أم من البائع ؟ أم هل تكون هذه جائحة؟ لأن السلطان غصبه الثمرة،؟"[12] فمثل هذه الأسئلة كفيلة بأن تأخذ بيد القارئ أو المستمع إلى الاهتداء للجواب نتيجة محاصرتها لموقف واحد، ولكنه تفرع فيه، وبمثل هذا الإجراء تُصحّح الكثير من السلوكات، وعندئذ يُمكن أن تُنعت العملية التعليمية المبنية وفق هذه المواصفات بالمؤثرة في المتعلّم؛ لأنّ " من خلال أسلوب المناقشة يستطيع المدرّس أن يتعرّف على جوانب كثيرة من مُتعلميه، كأن يُصبح عارفا لميوله واتجاهاته وقدراته، وحاجاته ورغباته" [13]، ومن محطات ما يقف عليه القارئ للمعيار في هذا المنحى قوله: "وسئل هل على الرجل أن يجعل ابنه في الكتاب ويجبره القاضي، والذكر والأنثى سواء؟ فإن لم يجبر فهل يوعظ؟ وهل الوصي كالأب في الجبر أو لا؟ فإن لم يكن وصي فهل ذلك للإمام أو للمسلمين من ماله إن كان أو على المسلمين إن لم يكن؟ أو على المعلم بغير شيء؟ وهل إن امتنع الأب يسجنه الإمام أو يضربه على ذلك؟ وهل تقوم الجماعة مقام الأب في جبره إن لم يكن أملا؟ "[14].

إنّ مثل هذا التنويع في بناء الاستفهام يساعد المتلقي أو السامع على التموقع في الحدث المراد، وهو ما يُعرف بالعصف الذّهني الذي هو " نشاط يهدف إلى تدريب المتعلّم على المشاركة والتشاور، والتعاون، وكما يهدف إلى تدريب المتعلّم على إنتاج أفكار جديدة،"[15] فمثل هذا التوالي في بناء الأسئلة يجعل من المتعلم مفكرا فيما استُشكل عليه، باحثا دوما عن الحلول، ويُعجبني في هذا المنحى ما أُلّف في مجال تعليمية الرياضيات، والذي ضبط صاحب المؤلف عنوانه جملة استفهامية، نحو ما ألّفه الكاتب Didier Nordon في كتابه:

Deux Et Deux font-il Qu'âtres ؟ [16] فوظيفة الاستفهام هنا يقصد بها لفت الانتباه، وشغل بال القارئ، الأمر الذي ينجرّ عنه تحريك العقل وتوظيفه.

ب– ربط المعارف الفقهية بالواقع:

إنّ القضايا الفقهية المطروحة في كتاب المعيار مستوحاة من الواقع التعاملي، الأمر الذي مكّن لهذا النوع من الطرح، ووفّر له من العوامل التي ساعدته على البروز، فالقارئ لمثل هذه القضايا يجد نوعا من الانجذاب اتّجاهها لا لشيء إلاّ لكون أنّها مستوحاة من الواقع نحو قوله : " وسئل الشيخ أبو الضياء سيدي مصباح بن محمد بن عبد الله اليالصوتي بما نصّه : الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، سيدي رضي الله عنكم وأرضاكم جوابكم في مسألة الإجارة من مال الأحباس، هل يجوز لرجل من المؤذنين بالجامع يلازم الجامع وينظر في حفظه، وغلق أبوابه ليلا ونهارا... فهل ترون هذا الرجل المؤذن الذي يُلازم الجامع لما ذكر من القومة الذين تجوز الإجارة لهم من الحبس...أم لا ؟ فبيّنوا الجواب على ذلك مأجورين مشكورين، ؟" [17] فمثل هذه القضايا المطروحة تضمن تغيير الواقع نحو الأحسن والأفضل، وهو ما أصبحت الحاجة التعليمية تدعو إلى اعتماده مع المتعلمين قصد ربطهم بواقعهم الذي ينتج عنه تبنّي المعرفة الجديدة، ومن هذا المنطلق فالوضعيات التعليمية المقدّمة للمتعلّم تكون مفيدة إذا راع فيها المعلم خدمتها لواقع المتعلم الاجتماعي، والفكري، والنفسي، وهي في نفس الوقت أي:تنظيم وضعيات التعلم ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار جملة من الأبعاد كالبعد الوجداني، والاجتماعي، والنفسي ، وعندما تأخذ العملية التعليمية مثل هذه الأبعاد تكون أبلغ، وأفيد للمتعلّم؛ لأنّ المعلم " لا يمتلك وحده كل الحقيقة وأن عليه أن يدفع بتلاميذه إلى البحث دائما، " [18] وهو ما يكون حاضرا في أسئلته التي ينبغ أن يُمحورها حول الموضوع المعالج قصد تمكين المستمع من بلورة إجابة على ذلك.

ج– اعتماده للغة وظيفية:

ومما هو حاصل في المعيار اعتماد صاحبه على لغة وظيفية لا تعقيد فيها، الأمر الذي يُعتبر عاملا مساعدا على قراءته وفهمه، ومن أمثلة ذلك قوله: " وسئل عن المبادلة في الطعام يجعل هذا طعامه في كفّة والآخر في الكفّة الأخرى.

فأجاب: لا تجوز المبادلة بأن يجعل الملح في كفّة والشعير في كفّة، وكذلك ما أشبه، هذا لأنّه كالزنة بحجر مجهول فلا يجوز لأنّه غرر إلاّ أن يُعرف مقدار وزن أحدهما بما يوزن به الآخر فيجوز لأنّه يصير معلوما، وقد نصّ على المنع فيما ذكر المنع فيه عبد الملك بن حبيب قاله ابن سراج"[19]، فمثل هذا الطرح في حقل التعليمية مُفيد كبناء معرفي نتيجة خلوّ مثل هذا البناء من كلّ تعقيد لُغوي، الأمر الذي يُسهل على المتعلّم التجاوب مع مثل هذه المضامين، وإنْ وُجدت بين الحين والأخر بعض الوحدات التي يفرضها منحى المدوّنة الفقهي إلاّ أنّه يُمكن للقارئ استيعاب دلالتها، وهو بذلك يعمل على تمكين القارئ من اكتساب وحدات جديدة .

ج– توخي الموضوعية في الطرح والإجابة:

كثيراً ما ينصح رجال التعليمية بوجوب اعتماد الموضوعية في طرح القضايا التربوية، والإجابة عنها، والحقيقة أنّ هذا الطرح يتطلبّه منهج البحث في العلوم، وحتى يُضفي شيخنا على مُدونته هذه بهذا الطرح وسم الكثير من القضايا المطروحة بطابع الموضوعية، كما هو الشأن في قوله: " وسئل سيدي أحمد القباب عن رجل به جرب كثير، فإذا أتى المسجد للصلاة حكّ فيها فتقع قشور الجرب في المسجد وهو لا يقدر على التّحفظّ من ذلك، هل يجوز له دخول المسجد أم لا؟ فأجاب لم أجد فيها نصاً، ولو صلّى خارج المسجد بصلاتهم إن قدر كان أحوط له،"[20] إنّ اعترافه بعدم وقوفه على نصّ صريح في المجال يجعل من القارئ يطمئن لما يقرؤه من تخريجات فقهية، بل تبعث فيه روح الاجتهاد والبحث.

إنّ مثل هذه الطروحات التي تتضمنها مثل هذه الأسئلة كوضعية تعليمية جديرة بالاعتماد من باب إضفاء الطابع الموضوعي والشمولي لكثير من المواقف التعليمية، وهي بذلك تعمل على " إثارة التفكير عن طريق الأسئلة،" [21] الأمر الذي ينتج عنه اطمئنان المتلقي للمعرفة الجديدة.

د – تركيزه على فعل التقويم:

من القضايا التعليمية التي يُمكن للقارئ أن يستنبطها كمنهيجة مُعتمدة في مُدونة أحمد بن يحي الونشريسي تركيزه بين الحين والآخر على تقويم المعارف، نحو قوله: "وسئل ابن أبي زيد عن أفعال السفيه قبل الحجر عليه، وهو مِمّن ينبغي أن يُحجر عليه.

فأجاب انفرد ابن القاسم وحده في أنّ أفعاله لا تجوز والمعروف من قول مالك أن أفعاله جائزة وعليه أكثر أصحابه، وهو الأشبه عندي والله أعلم،"[22] وهو ما يتجلّى في إحالة القارئ إلى انفراد ابن القاسم وحده في عدم الجواز، مع الإشارة إلى جواز أفعاله من قول مالك، وأكثر أصحابه، فمثل هذا التعديل الذي صرّح به من عدم الجواز إلى جواز أفعاله عند مالك وأصحابه يجعل من القارئ يميل إلى الأرجح، وهو ما يعرف في حقل التعليمية " بالعملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النّقص في العملية التربوية أثناء سيرها"[23]، وهذا هو الأصل في "العمل الناجح الذي ينبغي أن يُصاحبه عملية تقويم "[24] التي هي بمثابة مؤشّر لمعرفة الوضع الحقيقي للبناء المعرفي الذي آل إليه المتلقي.

هـ – تركيزه على أسلوب القياس:

مما نقف عليه في هذا المجال قوله: " وسئل السيوري عن معاملة الأعراب والسلاطين وقبض أموالهم معروف بذلك ما حال كسبه، وهل للموسوم بالعدل والعلم معاملته، وهل يجرح ذلك علما؟

فأجاب لا ينبغي معاملته ولا مخالطته مُطلقاً إن كان جلّ ماله، وإن كان أقلّه فيختلف ذلك"[25]، إنّ التركيز على أساليب القياس في المسألة الفقهية الواحدة له من التأثير على القارئ، وهو ما يتجلّى في لفت انتباهه، وشغل فكره، الأمر الذي يجعل من القضايا المطروحة ذات أهمية.

إنّ القياس في الحقل التعليمي مجال حساس له من الأهمية وهو في " نظر التربية وعلم النفس مجموعة مرتبة من المثيرات أُعدّت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات والخصائص النفسية"[26]، وبالقياس يمكن للمعلم معرفة جملة من الجوانب المتصلة بالمتعلم التي تهدف في أقصى غاياتها إلى " إنماء الشخصية القوية السليمة، ومعرفة اتّجاه التلميذ، والكشف عن حاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم"[27].

بمثل هذه المنهجية في طرح القضايا الفقهية التي ركّز الونشريسي على إيرادها وفق وضعيات مبنية على قياس المعرفة التي " هي استهداف المعلم للمتعلم بالملاحظة التي تعتبر في حقل التعليمية بمثابة إحدى أساليب جمع المعلومات"[28] عن المتعلم، وهي في نفس الوقت تسعى إلى تكوين عنصر الاتجاه.

و– التنويع من الوضعيات:

إن تركيز الونشريسي على عنصر التنويع من الوضعيات في المسألة الفقهية الواحدة مكّن ذلك من انجذاب القارئ نحوه، وهو ما يتجلى في كثير من طروحاته نحو قوله: وسئل ابن شبلون عمن أكرى مركبا من صقلية إلى الأندلس في الإبان فردتهم الريح إلى برقة وقد ضاق الوقت فأراد رب المركب الفسخ وعكس الباقون أو بالعكس.

فأجاب إذا فات إبان الركوب حتى لا يركب إلا غرر، فمن دعا إلى الفسخ قبل قوله. اللخمي إن اكترى السفينة في الصيف فدخل الشتاء فإنّه يفسخ، واختلف إذا لم يتفاسخا حتى جاء الصيف، فقبل العقد بفسخ وقبل على حاله"[29]، مثل هذا التنويع في الردّ والجواب يجعل من القارئ فاهما للوضعية الحقيقية التي جاء بها السؤال، وهو ما يعتبر من الأشكال التعليمية الراقية في نظر الدرس الديداكتيكي الذي يعتبر " الوضعية على أنّها موضوع دراسة تعليمي، وهي مقطع من الواقع (الوضعية لا تدوم أبداً تتميّز بالبروز في زمان ومكان القسم لعنصر أو لتشكيل العناصر (العلاقة، والمشروع، وموضوع المعرفة والوثيقة...،)[30] وممّا ينتج عن التنويع من الوضعيات في إطار العملية التعليمية ضمان حضور وعي المتعلّم وانتباهه نتيجة تحدّد الوضعيات باعتبار أنّ " الانتباه استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية ، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين"[31]، وكلّما كان تركيز المعلم على وضعية تعلمية واحدة أتعب بذلك متعلميه؛ لأنّ " الانتباه هو تكيف عقلي لشيء من الأشياء فهو تكيف تصاحبه ردود أفعال تعمل على

كف جميع الحركات التي لا تلاءم الموقف"[32]، وفي حال التنويع منها نكون بذلك قد صنعنا للمتعلم متنفسا يتنفس منه، وبذلك يستريح عقله من تنويع الوضعيات التعليمية.

ز – التنويع من الإجابات:

مما يقف عليه القارئ التفاتة صاحب المعيار لما أمكن من إجابات قصد تنوير القارئ وتمكينه من الاطلاع على أكبر عدد ممكن من الإجابات نحو قوله: " وسئل القابسي عن معنى قول النبي – صلى الله عليه وسلّم –: " إنّ الشياطين تُصفد في رمضان " ونحن نجدها توسوس في رمضان، ونجد من المسلمين من يعصي في رمضان.

فأجاب: قد يوسوس وهو مصفّد ... وإن المؤمنين من الجنّ لا يُصفدون ... [33]

مثل هذه الاحتمالات في شأن الإحاطة بالجواب تعمل على ترقية فكر المتعلم إلى أنّ من المسائل الفقهية ما يستوجب الاجتهاد، الأمر الذي يُرقي في القارئ ضرورة الانتباه لما أمكن من الإجابات، وعدم الانحصار والتقوقع.

ح – اعتماده على التبرير والإقناع:

إن القارئ لكتاب المعيار يقف بين الحين والآخر على اعتماد صاحبه للأدلة التي يمكن تبرير بها حكم الفتوى المعتدة نحو قوله: " وسئل غيره عن الأطفال إذا ماتوا، هل يأتون إلى الدور والقبور ويجتمعون مع آبائهم في المحشر وفي الجنّة إن كان ورد في هذا نصّ أم لا؟

فأجاب قال ابن يونس عن ابن حبيب: وأرواح المؤمنين خاصة تطلع قبورها ومواضع أجسادها، وقد صارت الأجساد رميماً ذاهبة وراجعة، ثمّ تأوي إلى جنّة المأوى تكرمة من الله تعالى لها، ولذلك أمر النبيّ – صلى الله عليه وسلّم – بالتسلم على القبور وزيارتها انتهى. وهذا عام في الأطفال، وغيرهم والله أعلم، وقد جاء ما يدلّ على أنّهم مُجتمعون مع آبائهم في الجنّة عن طريق أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي – صلى الله عليه وسلّم – قال : ما من مُسلمين يموت لهما ثلاثة من الولد لم يبلغوا الحنث إلا أدخلهما الله بفضل رحمته إيّاهم الجنّة، فيقولون حتى يدخل آباؤنا فيقال ادخلوا الجنّة أنتم وآباؤكم، ففي هدا دليل على أنهم يجتمعون مع آبائهم في المحشر وفي الجنّة، " [34] فاستدلاله بنصّ الحديث برّر منحاه في شأن ما ذهب إليه، ومثل هذه التبريرات حينما تُفعّل مع المتعلمين، فإنّها تعمل على تمكين المتعلّم من المادة.

الخاتمة:

لا يُمكني الفصل في خاتمة بحثي هذا – الذي يمثل قراءة لمدونة فقهية – أنّ صاحب المعيار مُتضلّع في حقل التّعليمية، وأنّ منهج طرح القضايا الفقهية التي أوردها في كتابه قد حرص على أجرأتها، وإنّما كلّ ما في الأمر أثناء قراءتي لبعض فصوله تمثل لديّ حكم مفاده أنّ صاحب المعيار في مدونته هذه تمكن من

القارئ، واستطاع أن يُوضّح الكثير من القضايا، فهو بذلك شبيه بالخبير في الحقل التربوي، وعلى منوال ذلك رحت أتمثل طروحاته الفقهية، واستخرج منها ما تتضمنه من عناصر تعليمية، وهي جوانب مُهمّة في الحلقة التعليمية إمّا نتيجة تأثري بهذا الحقل، أو نتيجة حصول الفهم لقضاياه المتشعبة، الأمر الذي حزّ في نفسي أن أتتبّع تلك الجوانب وتوضيحها للقارئ، ويبقى لمن أراد أن يتخصّص في ذلك تتبّعه، وتوضيحه أكثر.

الهوامش والإحالات:

1)- تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي، إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2004م ، ص58.

2)- ينظر : صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر 1999م، ص.22

3)- محمد فوزي احمد بني ياسين، اللغة، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية الأردن، الطبعة الأولى 2010م، ص.77

4)- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 2000م، ص119.

5)- عالم المعرفة، أكتوبر 1983م، الكويت، نظريات التعلم، مصطفى ناصف، ص281.

6)- أو الطريقة وهي تعني " الكيفيات التي تحقق التأثير المطلوب في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم، أو أنها الأداة، أو الوسيلة، أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للمتعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية بصورة وأشكال مختلفة . " (محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، الشروق، ط1 الإصدار الأول 2006، ص56.)

7)- ذكر الونشريسي أنه جمع في معياره فتاوى علماء المذهب المالكي في الأندلس والمغرب، وقد عمد إلى سرد نص الفتوى، وهو غالبا ما يوردها بصيغة المجهول خاصة إن كانوا جماعة، وأحيانا يذكر السائل فيقول ذكر أهل تلمسان، أو أهل القيروان، وهو يصرح بنص الاستفتاء ثم يذكر الجواب، وربما ذكر للنازلة أكثر من جواب كما لا نجده يصرح بأسماء المفتين إلا نادرا . (أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981م، ج1، ص46)

ومن الأمثلة على ذلك قوله: "وسئل عن رجل كانت له أملاك وكان بعض جيرانه يضر به ...فهل له رجوع لهذا العذر أم لا ؟ فأجاب التحبيس لازم، إلا أن يثبت أنه لم يقصده، وإما إن جهل أمره فهو لازم له لا رجوع له فيه. "

(- المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل افريقية والأندلس والمغرب، تأليف أبي العباس أحمد بن يحي الونشريسي، إشراف محمد حجي، نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للملكة المغربية الرباط، دار الغرب الإسلامي بيروت 1981م، ج7، ص119.)

8)- هو أبو العباس أحمد بن يحي بن محمد بن عبد الواحد الونشريسي ولد حوالي 834هـ 1430م بجبال الونشريس، وهي أكثر الكتل الجبلية ارتفاعا في غرب الجزائر، ونشأ بمدينة تلمسان، حيث حفظ القرآن الكريم ودرس النحو والفقه وتضلع في مذهب الإمام مالك وتبحر في أصوله وفروعه ودرس على جماعة من أعلامها من أمثال أبو عبد الله محمد بن العباس، وأبو الفضل قاسم بن سعيد ت854هـ ... (- مقدمة المعيار، إشراف محمد حجي، ج1، ص أ .)

9)- الونشريسي،المعيار ، إشراف محمد حجي، ج5، ص.37

10)- روبرت رتيسي، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي وزينب علي النجار، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية القاهرة، ظ3، 2002م، ص149.
11)- روبرت رتيسي، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي وزينب علي النجار، ص149.
12)- الونشريسي، المعيار ، إشراف محمد حجي، ج5، ص254
13)- عطية هناء، التوجيه التربوي، دار النهضة المصرية 1989م، ص.317
14)- الونشريسي، المعيار ، إشراف محمد حجي، ج8، ص249 .
15)- رفعت محمود بهجت، تدريس العلوم المعاصرة المفاهيم والتطبيقات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ص06.
16)- Site Belin 1999 France www_editions_belin.com
17)- الونشريسي، المعيار ،إشراف محمد حجي، ج7، ص171 .
18)- عبد الرحيم تمحري، شخصية المدرس المغربي الهوية والتوافق، منشورات مجلة علوم التربية، العدد34، عام 2005م ،ص.35
19)- الونشريسي، المعيار ، إشراف محمد حجي، ج4، ص.241
20)- الونشريسي، المعيار ،إشراف محمد حجي، ج1، ص.16
21)- روبرت رتيسي، التخطيط للتدريس، ترجمة : محمد أمين المفتي وزينب علي النجار، ص.150
22)- الونشريسي، المعيار ، إشراف محمد حجي، ج9، ص.454
23)- وهيب سمعان رشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة1977م، ص.17
24)- فرنسيس عبد النور،التربية والمناهج، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، 1977م، ص300.
25)- الونشريسي، المعيار ،إشراف محمد حجي، ج9، ص.543
26)- محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، دار النهضة المصرية القاهرة، ص.12
27)- محمد جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا، دار الشعب بيروت، ص99.
28)- عمر التومي الشيباني، مناهج البحث، المنشأة الشعبية للنشر طرابلس 1971م، ص214 .
29)- الونشريسي، المعيار ، إشراف محمد حجي، ج8، ص299 .
30)-Une situation en tant qu'objet d'étude didactique est une coupe dans la réalité une situation ne dure pas éternellement elle se caractérise par l'émergence dans le temps et l'espace de la classe d'un élément ou d'une configuration d'éléments relation projet objet de savoir document .(Dictionnaire des concepts Fondamentaux des didactiques , yves Reuter , 2011 , Snc Guerfi Edition El Midad , p201,
31)- محمد بلقيس وتوفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، الطبعة الثانية دار الفرقان عمان الأردن 1996م، ص.187
32)- محمد مختار ومحمد إسماعيل ، مبادئ علم النفس، الطبعة الأولى1985م، وزارة الأوقاف السعودية، ص198.
33)- الونشريسي، المعيار ، إشراف محمد حجي، ج11، ص.93
34)- الونشريسي، المعيار، إشراف محمد حجي، ج1، ص326.

المشكلات النفسية والسلوكية لدى طفل الروضة
قلق الانفصال نموذج

ملال صافية/ د. كبداني خديجة
جامعة محمد بن احمد – وهران 2

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا كان التحاق الطفل بالروضة يؤدي إلى ظهور قلق الانفصال وأهم المؤشرات الدالة عليه.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم إجراء دراسة على 6 حالات (2 ذكور و4 إناث) ينتمون إلى روضة الياسمين 1 و2 بوهران، وروضة ميسون وندى، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الأدوات تمثلت في شبكة الملاحظة الخاصة بقلق الانفصال لدى طفل الروضة وكذا المقابلة وخرجت الدراسة في الأخير بنتيجة مفادها أن:

- التحاق الأطفال برياض الأطفال يؤدي إلى ظهور قلق الانفصال،
- يتجلى قلق الانفصال لدى طفل الروضة في بعض الأعراض النفسية (الانفعالية) مثل: "الحزن والبكاء.. "، وبعض الأعراض الاجتماعية مثل (الشعور بالوحدة والانسحاب)، والأعراض المعرفية مثل " الشرود الذهني. "، والأعراض السلوكية مثل" العدوانية وقضم الأظافر... "، واضطرابات النوم" الأرق، الكوابيس ...

الكلمات المفتاحية :الطفل ، الروضة ، قلق الانفصال

Abstract:

The current study aims to find out the relation between the entry of children into kindergarten and the separation anxiety, and its most important indicators.

In order to achieve this goal, a study has been made on six cases (2 boys and 4 girls) at ""Jasmin kindergarten" in Oran and "Mayssoune & Nada" kindergarten in Relizane, based on the descriptive approach using a set of tools represented by the interview and the observation.

We deduced that:- the entry of children into kindergarten leads to the appearance of separation anxiety, which is manifested by some psychological symptoms such as sadness, crying.. , social symptoms (loneliness and withdrawal), Cognitive symptoms (difficulty of concentration...) Behavioral symptoms (violence and nail biting), and sleep disorders such as insomnia and nightmares.

Keywords: Children, kindergarten, separation anxiety

Résumé:

L'étude actuelle vise à connaître la relation entre l'entrée des enfants à l'école maternelle et l'angoisse de séparation ainsi que ses indicateurs les plus importants.

Pour cela, une étude a été réalisée sur 6 cas (2 garçons et 4 filles) au niveau de la maternelle Jasmin à Oran et Mayssoune & Nada jardin d'enfants à Relizane, basée sur l'approche descriptive en utilisant un ensemble d'outils représentés par l'entretien et l'observation.

On en a déduit que:

- l'entrée des enfants à l'école maternelle mène à l'apparition de l'angoisse de séparation, qui se manifeste par certains symptômes psychologiques tels que la tristesse, les pleurs.. , des symptômes sociaux (la solitude et le sevrage), des symptômes cognitifs (difficultés de concentration..) , des symptômes comportementaux (la violence et la morsure des ongles), et les troubles du sommeil comme l'insomnie et les cauchemars .

Mots-clés: enfants, l'école maternelle, l'angoisse de séparation.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الحاسمة في حياة الإنسان فهي تبدأ من لحظة الميلاد وتستمر حتى سن التمدرس، ففيها تطرأ على الطفل تغيرات جسمية، عقلية، انفعالية، نفسية واجتماعية وكذا يتعرض لعدة أزمات وخبرات نفسية نتيجة تأثره بظروف المحيط المتغيرة باستمرار والتي تؤثر على نمو شخصيته في المراحل اللاحقة خاصة إذا لم يتم التكفل بها مبكرا، ولعل أبرز خبرة نفسية مؤلمة يعيشها الطفل في هذه المرحلة هي قلق الانفصال الذي يعتبر من الاضطرابات النفسية الشائعة التي تظهر لدى الأطفال، لكن بالرغم من هذا لا توجد معدلات انتشار دقيقة لهذا الاضطراب، حيث ذكر الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية DSM4 [1] وكذا حسن مصطفى[2] أن نسبة انتشاره تبلغ تقريبا 4% لدى الأطفال في سن التمدرس و1 % لدى المراهقين

أما روتير Rutter [3] فبينت انه منتشر بنسبة 6.8% لدى الأطفال، في حين ثلث هؤلاء الأطفال يكون لديهم قلق مفرط، وتظهر أول علامات القلق التطوري (قلق الانفصال) بعمر مبكرة والتي تبدأ في 8 أشهر أين يميز الرضيع أمه أو من يرعاه بشكل دائم، لكن ما يلبث أن يعاود الظهور في مرحلة ما قبل المدرسة أو في مرحلة التعليم الأساسي (ثلاث سنوات الأولى)، ويمكن أن يبقى حتى نهاية هذه المرحلة، ويستمر حتى مرحلة المراهقة، إلا أن نسب انتشاره تختلف من مرحلة لأخرى، فهي تصل إلى حدها الأقصى في مرحلة الطفولة وتقل شيئا فشيئا في مرحلة المراهقة، إلا أن تأثيره مختلف من مرحلة إلى أخرى،

فهو طبيعي في مرحلة الرضاعة (8 أشهر)، أما في مرحلة ما قبل التمدرس والمراهقة يعد مشكلة بحاجة إلى انتباه واهتمام وعلاج.

مشكلة الدراسة:

عرفت الدراسات النفسية قلق الانفصال على انه قلق مفرط ومستمر يعبر عن الخوف من الفراق أو الانفصال المحتمل أو العزلة الفعلية عن الأفراد الذين تربطهم بالطفل ارتباطا وثيقا لاسيما الأم، ويكون بالاستثارة والحزن الشديد والبكاء، سوء التوافق، والخلل في الأداء الاجتماعي، وربما الاعتلال الجسمي الحاد[4]

ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال نجد دراسة **تيراي** Terrai (1980) التي هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من الأطفال أحدهما خبر الانفصال عن الأم والثانية لم يخبروا الانفصال عن الأم وقد استخدم الباحث المنهج العيادي واشتملت عينة البحث على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات في مؤسسة للأطفال الصغار، وكانت من أهم النتائج أن نقص الرعاية الأموية له أثر بالغ على نمو الأطفال حيث أدى الحرمان من الأم إلى انخفاض معدل النمو في مختلف جوانبه، حيث أظهروا نقصا في اتزانهم الانفعالي ونموهم الاجتماعي بالانسحاب من المواقف والتأخر في النمو العقلي

ويذهب في ذات السياق **ويرمان** werman (2000) من خلال دراسته التي هدفت إلى التعرف على ردود أفعال الأطفال تجاه غياب الأم، حيث استخدم الباحث المنهج العيادي وشملت عينة البحث أطفال يتراوح سنهم بين (3-5 سنوات) وكانت أهم النتائج أن الأطفال أظهروا احتجاجا على غياب الأم بالإضافة إلى ظهور مظاهر سلوكية سلبية مثل البكاء والصراخ.

ومن جهته هدفت دراسة **وستنبرج وآخرين** Westernberg (2007) إلى التعرف على أسباب انتشار اضطراب قلق الانفصال، والقلق الزائد لدى الأطفال والمراهقين المترددين على العيادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طفلا ومراهقا، واستخدم الباحثون قائمة اضطرابات القلق للأطفال لسيلفرمان ونيل Silverman& Nilles (1988)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن اضطراب قلق الانفصال يرجع في المقام الأول إلى مستوى نمو الأنا في حين يرتبط اضطراب القلق الزائد لمستوى الأنا المثالي.

أما **عبدلي لمياء** 2013 من خلال دراستها التي هدفت إلى معرفة أهم مؤشرات قلق الانفصال لدى أطفال الروضة من خلال الاختبار تفهم الموضوع للصغار، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من أربعة حالات (2 ذكور و2 إناث) تراوحت أعمارهم من 4 و5 سنوات، وتم تطبيق المقابلة والملاحظة واختبار تفهم الموضوع للصغار، وخرجت الدراسة في الأخير بالنتائج التالية:

* يظهر قلق الانفصال لدى أطفال الروضة من خلال أعراض كالانسحاب، البكاء والعدوانية،

*كما يظهر قلق الانفصال من خلال اختبار تفهم الموضوع للصغار عبر مجموعة من المؤشرات المتمثلة في: التعلق الشديد بالأم وكذا الخوف من النوم بعيدا عنها.

* هناك اختلاف في موضوع التعلق لدى الطفل (الأب/ الأم) باختلاف سنه وجنسه وهناك دراسة **دامن كريمة** 2011 التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين دخول الطفل إلى الروضة وظهور قلق الانفصال،حيث تكونت العينة من 4 أطفال طبقت عليهم الملاحظة ، المقابلة ، اختبار تفهم الموضوع للصغار وكذا اختبار خروف القدم السوداء، وخرجت الدراسة في الأخير بنتيجة مفادها أن هناك علاقة بين قلق الانفصال والتحاق الطفل بالروضة

ومن جهته نجد دراسة **كووان** Cowan 1996 التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين ارتباط الطفل بالوالدين وسلوكاته داخل المنزل وفي الروضة وذلك لدى عينة مكونة من 27 طفل تبلغ أعمارهم ما بين 3 و5 سنوات، وقد تم الاستعانة بمقياس خاص بارتباط الطفل بالوالدين وسلوكه داخل الروضة، وقد خرجت الدراسة في الأخير بالنتائج التالية:

-هناك تشابه كبير في سلوك الطفل أثناء ابتعاد الوالدين عنه داخل المنزل وبين سلوكه في الروضة، وتمثل سلوك الطفل في البكاء والصراخ الشديد، رفض الطعام، ورفض التحدث مع الآخرين.

وقد لاحظ Schaefer & Eisen 2007 من خلال دراستهما إلى أن الأطفال الذين يعانون من قلق الانفصال يتميزون باضطرابات انفعالية ووجدانية وبعض السلوكات غير المرغوب فيها كالتبول اللاإرادي، ورفض النوم بمفرده بعيدا عن أمه، بالإضافة إلى حدوث بعض النوبات العصبية لديهم، كما أنهم يتجنبون المواقف الاجتماعية كالحفلات مثلا والتي لا يجدون الشخص المتعلقون به ضمنها [5]

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية للتعرف على قلق الانفصال لدى طفل الروضة وذلك من خلال الإجابة على الإشكالية التالية: هل يؤدي التحاق الطفل بالروضة إلى ظهور قلق الانفصال وفي ماذا تتجلى أعراضه؟

انطلاقا من الإشكالية المطروحة تم صياغة الفرضية التالية:

- يؤدي التحاق الطفل بالروضة إلى ظهور قلق الانفصال والذي يتجلى في الأعراض النفسية، الجسمية، المعرفية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة المشكلات النفسية والسلوكية التي يعيشها الطفل عند التحاقه بالروضة وتسليط الضوء على اضطراب قلق الانفصال وتحديد الأعراض الدالة عليه التي تظهر لدى طفل الروضة

أهمية الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية بمرحلة الطفولة المبكرة ومشكلاتها كونها مرحلة مهمة حيث تتفق الدراسات والنظريات النفسية على أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل في بلورة شخصيته وتكيفه مستقبلا، وتسليط الضوء على حدث مهم في حياة الطفل وهو التحاقه بالروضة ومعرفة المشكلات التي تظهر لديه وخصوصا قلق الانفصال.

الإطار النظري للدراسة

أولا: طفل الروضة

طفل الروضة أو طفل ما قبل المدرسة هو الطفل الذي يمر بالمرحلة العمرية من سن 3 سنوات إلى سن 6 سنوات، ويطلق على هذه المرحلة العمرية عدد من المسميات منها مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة اللعب وعمر الابتكار والإبداع

حيث يعرفه عادل عبد الله [6]"على أنه الطفل الذي يتراوح عمره بين (4- 6 سنوات)، والملتحق بإحدى رياض الأطفال

يمكن إيجاز خصائص نمو طفل الروضة إلى ما يلي:

أ- النمو الجسمي والحركي:

يشهد النمو الجسمي لطفل الروضة تغيرات في نسب أجزاء الجسم، فالعظام والعضلات تنمو بقدر أكبر ويستمر النمو في منطقة الجذع والأطراف ويصبح مظهر الطفل أقل استدارة وحين يصل الطفل إلى العام السادس تكون نسبة الأجزاء أقرب إلى نسب جسم الشخص الكبير، وبينما يرجع معظم وزن جسم الطفل في المرحلة السابقة إلى زيادة الدهون، فإن الزيادة في هذه المرحلة تعود إلى النمو في أنسجة العضلات والعظام، وتستمر الأسنان اللبنية حتى السن السادسة أو السابعة حين تستبدل بالأسنان الدائمة.

ب-النمو الانفعالي:

السلوك الانفعالي لدى الطفل ينمو تدريجيا في مرحلة ما قبل المدرسة ويزداد تمايز الاستجابات الانفعالية، كما تزداد الاستجابات الانفعالية اللفظية لتحل تدريجيا محل الاستجابة الانفعالية الجسدية، ومن أهم خصائص انفعالات طفل الروضة أنها غير مستقرة وتتغير بسرعة من البكاء والدموع إلى الضحك، ويستطيع الطفل ضبط انفعالاته تدريجيا عند وصوله لسن الخامسة، حيث يظهر بداية الاستقرار في الانفعالات والقدرة على ضبطها نوعا ما، كما تظهر انفعالاته تمركزه حول الذات مثل الخجل، والشعور

بالنقص، والشعور بالذنب، والشعور بالثقة في النفس ومن أكثر الانفعالات التي يمر بها الأطفال في هذه المرحلة الخوف والغضب والغيرة [7].

ج–النمو العقلي

يرى العالم النفسي **بياجيه** (Piaget) بأن الطفل من سنتين إلى سبع سنوات يمر بمرحلة سماه (مرحلة ما قبل العمليات الواقعية) وهي مرحلة يتصف فيها فكر الطفل بخصائص مميزة من أهمها خاصية (التمركز حول الذات) والتي تعني عدم قدرة الطفل على تمييز منظوره الشخصي على منظور الآخرين، وعلى ذلك فإن الطفل يتصرف كما لو أن الآخرين يدركون العالم بنفس الطريقة التي يدرك بها هو هذا العالم، ومن الخصائص الأخرى التي أشار لها بياجيه والتي تميز تفكير الطفل في هذه المرحلة خاصية (التفكير الحدسي والإحيائي) والتي تعني أن فهم الطفل للمفاهيم يكون مرتكزا على ما يراه الطفل وليس على المنطق وفي الغالب فإن فهم الطفل لأي مفهوم أو موقف يكون مركزا على جانب حسي واحد من ذلك المفهوم والموقف هذا من جهة، ويسبغ الطفل الحياة على كل شيء يتحرك حوله بما في ذلك الجماد من جهة أخرى، كما تزداد قدرة الطفل تدريجيا على فهم الكثير من المعلومات البسيطة والتي تقع داخل نطاق اهتماماته وتزداد تدريجيا قدرة الطفل على التذكر المباشر، كما يملك الطفل خيالا واسعا وهذا ما يظهره بوضوح لعبه الإيهامي أو الخيالي [8].

د– النمو اللغوي

يتصف النمو اللغوي للطفل بالنمو السريع والازدياد المستمر في المفردات حيث تتزايد المفردات التي يستخدمها الطفل كل عام وكلما تقدم الطفل في العمر تصبح الجملة التي يلفظها أطول وأكثر تعقيدا، وابتداء من سن 3 سنوات يبدأ الطفل في استخدام الجمل المركبة والتي تتضمن استخدام حروف الجر والضمائر وأدوات النفي وأدوات الاستفهام، وتستمر المفردات وتراكيب الكلام في الازدياد والتنوع والعمق، ويلاحظ أن الطفل ما قبل المدرسة يكثر الحديث حول نفسه وعن اهتماماته الخاصة، ويكثر من ترديد أسماء الأشخاص والأدوات التي تحيط به وكثيرا ما يكرر كلمة (أنا) في حديثه ولكن مع زيادة خبرة الطفل اتساع تجربته تتسع دائرة الأشياء التي يصب عليها اهتمامه أثناء حديثه، كما انه يحب طرح الأسئلة بشكل متكرر ومتتابع وقد أطلق على هذا السن (سن السؤال) لكثرة الأسئلة التي يطرحها الأطفال على الكبار، كما يميل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4 . 6 سنوات) إلى خلط كلماتهم بالهزل والمزاح، وهم يحبون تكرار الكلمات الجديدة كما يحبون ترديد الكلمات المسجوعة ويستمتعون بها.

هـ– النمو الاجتماعي

يتسم النمو الاجتماعي في هذه المرحلة باتساع عالم الطفل وزيادة وعيه بالأشخاص والأشياء، حيث يقل تعلق الطفل بوالديه تدريجيا ويحل محله علاقات يكونها الطفل مع أطفال خارج نطاق الأسرة، ويمكن أن توصف المرحلة العمرية من (3ـ 6 سنوات) بأنها هي المرحلة الحرجة في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل، حيث تتوقف نوعية السلوك الاجتماعي الذي ينمو لدى الطفل في هذه الفترة إلى حد كبير على الظروف البيئية المحيطة به.

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التمركز حول الذات ولذلك فإن الطفل وعلى الرغم من حاجته ومحاولته في توسيع دائرته الاجتماعية لا يزال بحاجة إلى بعض المساعدة في محاولاته تلك، فهو يحتاج أولا إلى تحقيق ذاته وتنمية ثقته بنفسه ومن تم تشجيعه على التعاون واللعب الاجتماعي عن طريق الأنشطة والألعاب الجماعية بحيث يتعود الطفل على المشاركة والتعاون تدريجيا وليس عن طريق الإكراه [9].

ثانيا: قلق الانفصال:

تعرفه ميار محمد علي سليمان" [10] على أنه اضطراب يظهر في صورة انزعاج أو مشاعر مؤلمة ينتج عند الانفصال عن الأم أو الشعور بالتهديد بالانفصال أو الخوف من فقدان الأم أو حدوث مكروه لها ويستدل على قلق الانفصال من أعراضه الفسيولوجية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية".

أما الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية فيعرف قلق الانفصال على أنه قلق زائد حول الانفصال عن المنزل أو الأشخاص الذين يرتبط الطفل بهم ويسبب حزنا شديدا في نطاق العلاقات الوظيفية العامة[11]

وتتمثل أعراض قلق الانفصال فيما يلي:

أ – أعراض الجسمية:

يتجلى قلق الانفصال في ظهور بعض الأعراض الجسمية تتمثل في الأمراض البدنية وخصوصا المعدية المعوية مثل الآم المعدة، الصداع، الغثيان والقيء وخصوصا عند توقع الانفصال أو عند حدوثه، كما أنهم يشكون من ألام وأوجاع في أماكن مختلفة من الجسم وأعراض تشبه الزكام، بالإضافة إلى ذلك فقد يظهر البعض منهم أعراض اضطراب الجهاز الدوري مثل الشعور بضربات القلب، الدوخة، والإغماء وإن كانت نادرة عند الأطفال الصغار ولكنها شائعة لدى المراهقين

ب– أعراض انفعالية:

تبدو المظاهر الانفعالية الدالة على قلق الانفصال في شكل مخاوف منها الخوف من الظلام، القلق التخيلي الغريب كان يرى الطفل بعض العيون تنظر إليه، ويصبحون منشغلين بشخصيات وهمية ووحوش

تهم بالهجوم عليهم في حجرة النوم، بالإضافة لذلك تظهر أعراض اكتئابية قد تصبح أكثر ثبوتا بمرور الوقت وما يصاحبه من اضطراب في النوم، الأكل، كما يتميز هؤلاء الأطفال بالاعتمادية الزائدة والخوف المستمر على من يعتمد عليهم والانطواء والحزن، ويحتاجون لجذب الانتباه دائما، ويشكون من أن لا احد يحبهم أو يهتم بهم ويتمنون الموت خاصة إذا ما اكرهوا على الانفصال .

ج– أعراض معرفية:

يظهر الأطفال المصابين بقلق الانفصال ملامح من الانسحاب الاجتماعي، التبلد، صعوبة التركيز، التذكر، التفكير، الانتباه في الدراسة واللعب مما يجعلهم عرضة للتأخر الدراسي، كما يرفضون رؤية أو زيارة الأقارب والأصدقاء لتجنب معرفة مشاكلهم وسبب غيابهم عن المدرسة أو الأنشطة الأخرى، زد على ذلك تكون لديهم اعتقادات كالتوقع المستمر لوقوع الكوارث والحوادث الأليمة والخوف المبالغ فيه على مصدر الرعاية والأمان (الأب – الأم)

د– أعراض سلوكية:

ما يمكن ملاحظته هو أن الأطفال الذين يعانون من قلق الانفصال تظهر لديهم مجموعة من الاضطرابات السلوكية كالخوف من النوم بمفردهم دون وجود أحد الوالدين بسبب الخوف من رؤية كوابيس حول موضوع الانفصال عن الوالدين، وكذا عادات مص الأصابع وقضم الأظافر، التبول اللاإرادي ليلا بالإضافة إلى البكاء المستمر ونوبات الغضب المتكرر، زد على ذلك السلوك العدواني، الخجل الشديد والعصبية التي لا تناسب الموقف [12]

يرجع ظهور قلق الانفصال لدى الطفل إلى عدة أسباب نوجزها فيما يلي:

1– الأسباب النفسية والاجتماعية:

أشار بولبي [13] إلى أن قلق الانفصال يبدأ عندما يكون الطفل صورة ذهنية للام و يتم هذا عند بلوغه 6 أشهر، ويزداد قلق الانفصال باضطراب البيئة الأسرية (فقدان احد الوالدين: موت، طلاق، انفصال، خلافات)، وكذلك ترك الأم لطفلها فترات طويلة خلال السنوات الأولى من حياته (للعمل مثلا) دون رعاية كافية، فيتكون لدى الطفل اعتقاد بان الأم إذا ذهبت فقد لا تعود، فيبدأ الطفل في التشبث بها والمعاناة من القلق الشديد والانزعاج لدى غيابها، وتظهر هذه الأعراض بشدة لدى غياب الأم عن الطفل، أو لدى غياب وابتعاد الطفل عن الأم للذهاب إلى الحضانة أو المدرسة، حيث يبدأ الطفل في البكاء الشديد والالتصاق بالأم وعدم الرغبة في تركها، وقد تظهر أعراض قلق الانفصال لدى الطفل في شكل الامتناع عن الذهاب إلى المدرسة، الإحجام عن النوم بمفرده، تكرار الكوابيس المتعلقة بالانفصال والشكوى

من أمراض عضوية، وقد يستمر قلق الانفصال في مرحلة المراهقة مما يعوق المراهق عن تحقيق هويته واستقلاليته، كما يستمر إلى مرحلة الرشد

2 – عوامل القلق المتعلم

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن قلق الانفصال قد يكون سلوكا متعلما حيث أن وجود نموذج والدي لديه وقلق شديد قد يؤدي هذا إلى انتقال هذه المشاعر من الخوف والقلق إلى الأبناء، حيث بينت البحوث النفسية أن قلق الانفصال ينتقل من الوالدين إلى الأطفال عن طريق النمذجة المباشرة، فإذا كان الأب من النوع الذي يخاف فان الابن قد ينشأ على الخوف من المواقف الجديدة وخاصة البيئة المدرسية، ويخشى الانفصال عن المنزل وعن والديه بالخصوص، وعادة ما يعلم الآباء أبناءهم القلق بالمبالغة في تحصينهم من المخاطر المتوقعة أو بتهويل الأخطار، فمثلا الوالد الذي يختبئ في الغرفة أثناء حدوث العاصفة يجعل الطفل يخشى الأحداث الخارجية (14)

3– العوامل الوراثية:

أظهرت دراسات **بال دولان و آخرون** ..Bell-Dolan et al 1990 على بعض اسر الأطفال المصابين بقلق الانفصال أن آباء الأطفال كانوا عرضة للإصابة بقلق الانفصال في طفولتهم، كما بينت الدراسات أيضا أن الآباء المصابين بالهلع والخوف من الأماكن المفتوحة فان أبناءهم معرضين بدرجة كبيرة لخطر الإصابة بقلق الانفصال، بالإضافة إلى ذلك فان قلق الانفصال عند الأطفال يتداخل مع الاكتئاب، لذلك تم اعتباره حسب الدراسات انه من مظاهر الاكتئاب (15)

ويعد قلق الانفصال من المواضيع التي اختلفت أراء علماء النفس والتربية والمهتمين بدراسة الطفل حول تفسيره حيث قدم كل منهم عدد من التفسيرات والآراء مع إعطاء براهين على ذلك ومن أهم هذه النظريات:

1– نظرية التحليل النفسي:

سعى **فرويد** من خلال تجاربه وأبحاثه إلى تقديم تفسير علمي للقلق عند الأطفال، وقد ربط بين اعتماد الطفل على والديه بشكل زائد وبين وجود القلق لديه ويرى بأن الاعتماد العاجز للطفل الصغير على حب ورعاية والديه يجعله مستهدفا لقلق الانفصال.

كما يرجع فرويد هذا النوع من القلق إلى ما يدعوه بالقلق الأولى أو صدمة الميلاد نتيجة انفصال الطفل عن جسم الأم، فالطفل يشعر بشوق شديد إلى أمه نتيجة تعلقه بها، وعدم إشباع هذا الشوق يتحول إلى قلق، فالقلق ناتج عن فقدان الموضوع (الأم غالبا) أو احتمال فقدانه، كما ترى هذه النظرية أن المولود يشعر بعجزه وبذلك تأتي الصرخة الأولى عند ميلاده والتي تتطلب حضور الأم التي تربطه بها علاقة مودة

وعطف وحب وهذا يتفق مع **أتورانك** Otto Rank الذي يفسر القلق أيضا على أساس الصدمة الأولى والذهاب إلى المدرسة يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن الأم[16].

2- نظرية التعلق والارتباط:

يعد **بولبي** Bowlby من رواد هذه النظرية، فقد اهتم بدراسة سلوك التعلق لدى الإنسان وبعض الكائنات الحية الأخرى نظرا لأهميته وتأثيره على نفسية الطفل ويؤكد بولبي أن سلوك التعلق لدى المولود البشري يستمر طيلة حياته على خلاف الكائنات الحية الأخرى، فالطفل يتعلق بأمه من خلال القرب الجسدي بينهما خلال فترة الطفولة الأولى فنراه لا يبتعد عنها، ومع تقدم العمر نراه يبتعد عنها أكثر ملبيا لحاجة الاستقلالية واكتشاف الذات إلا أنه لا يلبث أن يعود مسرعا إليها عندما يشعر بخطر ضمن البيئة المحيطة، فهي مصدر الأمن والحب والطمأنينة ،كما أنها مصدر تلبية حاجاته الفيزيولوجية وخاصة الحاجة إلى الغذاء، فالأم بالنسبة إليه مصدر أساسي لإشباع حاجاته الأولية والنفسية من حب وحنان وطمأنينة وعطف، ويرى بولبي بأن الجوانب الأساسية لسلوك التعلق عند الطفل يتمثل بسلوك المص، وسلوك التشبث وسلوك الإتباع، وسلوك البكاء ،وسلوك الابتسام وتنظم هذه الأنظمة بحيث تعمل على بقاء الطفل بالقرب من الأم، وهذه السلوكات هي التي تحث الأم على إشباع حاجات الطفل من خلال الاتصال معها بشكل مستمر ويحصل من خلالها على الأمان ،وتخفف من شعور الخوف لديه فمن الضروري أن يشعر الطفل بعلاقة حميمية دافئة ومستمرة مع أمه، وأشار بولبي إلى أن نوع من المعاناة النفسية في الرشد ترجع إلى الاضطراب في العلاقات الأولى التي كونها الطفل مع أمه[17]

3- نظرية التعلم:

يعد كلا من **ثرونديك وبافلوف وسكينر** من أبرز علماء نظرية التعلم التي تركز على أن التعلم هو التغير في السلوك الملحوظ والناتج عن الاستجابة للمثيرات الخارجية البيئة، كما يؤكد **بياجيه وبرونر** بأن التعلم يتم أيضا عن طريق المعرفة والاكتشاف.

وتؤكد نظرية التعلم أن التعلق بالأم هو دلالة لإخفاق التوتر بحيث أن الأم يعتبر مشيرا محايدا للطفل ولكن إن قامت بتقديم الطعام والراحة للطفل، يقترن هذا المثير المحايد مع استجابة الراحة وبعد حدوث الاقتران بعدد من المرات يصبح الطفل متعلقا بها وصبح مجرد حضور الأم ذو أهمية للطفل فيتعلق بها ويتوقع حضورها لذلك يصبح الخوف هنا محتملا عند غيابها[18].

الإطار المنهجي للدراسة

1- منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي والذي هو أحد المناهج الرئيسية التي تستخدم في البحوث الاجتماعية وأكثر ملاءمة لأنه يصف الظاهرة التي نحن بصدد دراستها (قلق الانفصال لدى طفل الروضة) ويصورها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتضخيمها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

ونحن هنا عمدنا إلى استخدامه أيضا لأننا نريد المساهمة في فهم ظاهرة نفسية في الوسط الذي نعيش ونعمل فيه، وخاصة لمعرفتنا كذلك بالجوانب المختلفة لظروف عائلات الأطفال الذين يعيشون قلق انفصال وما يشكله من اضطرابات في النمو النفسي والاجتماعي للطفل.

الأدوات المستعملة في الدراسة:

تم الاستعانة بالأدوات التالية:

*** شبكة الملاحظة**

تم استخدام شبكة الملاحظة بهدف معرفة الأطفال الذين يعانون من قلق الانفصال والأعراض الدالة على هذا الاضطراب والتي تم إعدادها انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وكذا الإطار النظري للدراسة (أعراض قلق الانفصال وخصوصا ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع لتصنيف الاضطرابات النفسية DSM4 وكذا مجموعة من المقاييس مثل مقياس السلوك الانفعالي للطفل من أعداد رفيق عوض الله 1997، مقياس قلق الانفصال لأطفال الروضة من إعداد ميار محمد علي سليمان 2003.

وتضم هذه الشبكة أهم الأعراض والسلوكات وردود فعل الطفل الدالة على قلق الانفصال والمتمثلة في: الأعراض الجسمية، الانفعالية، المعرفية، السلوكية، الاجتماعية، العلائقية، اللغوية، اضطرابات التغذية، اضطرابات الإخراج، اضطرابات النوم

*المقابلة العيادية:

- يعرفها حامد عبد السلام زهران (1980)"على أنها علاقة اجتماعية مهنية ديناميكية وجها لوجه بين الأخصائي والمريض في جو آمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين، أي أنها علاقة فنية حساسة تتم فيها التفاعل الاجتماعي الهادف، وتتبادل المعلومات والخبرات والاتجاهات، فهي تهدف إلى التعرف على الحالة وكسب ثقتها وتحديد مشكلاتها ومعاناتها، فهي تجري في مكان مناسب ولفترة زمنية معينة معدلها 45 د أو ساعة، وقد تقل فترة المقابلة أو تطول حسب الحالة[19].

– وفي هذا البحث تم استخدام المقابلة الموجهة مع أمهات الأطفال، المربيات من أجل التعرف أكثر على الحالات وخصوصا الذين يعانون من قلق الانفصال بهدف رصد أهم الأعراض الدالة على الاضطراب سواء داخل أو خارج الروضة.

واشتملت المقابلة على دليل ضم المحاور التالية:

* **المحور الأول**: بيانات أولية حول الطفل: وتضم:

اسم الطفل، جنسه، سنه، مدة التحاقه بالروضة، الحالة الاجتماعية لوالديه

* **المحور الثاني**: الأعراض الدالة على قلق الانفصال التي تظهر قبل الحضور إلى الروضة (في البيت) والمتمثلة في: الأعراض الجسمية، الأعراض الانفعالية، الأعراض المعرفية، الأعراض السلوكية

* **المحور الثالث**: الأعراض الدالة على قلق الانفصال والتي تظهر عند الدخول إلى الروضة والمتمثلة في: الأعراض الجسمية، الأعراض الانفعالية، الأعراض المعرفية، الأعراض الاجتماعية، الأعراض السلوكية

الإطار الزمني والمكاني للدراسة:

تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة من 2014/12/04 إلى 2015/02/15 بروضة ميسون وندى بغليزان وكذا روضة الياسمين 1و2 بوهران

3–عينة الدراسة ومواصفاتها:

تم إجراء الدراسة على عينة تضم 6 أطفال وروعي في اختيارهم الشروط التالية:

– سنهم يتراوح من 3 إلى 5 سنوات

– يعيش الطفل مع والديه

– مدة تواجده في الروضة سنة على الأقل

– اختيار كلا الجنسين ذكور وإناث

وتميزت العينة بالمواصفات التالية:

جدول رقم (01): مواصفات العينة *

الحالات	السن	مدة الالتحاق بالروضة	الحالة الاجتماعية للوالدين
كريمة	4	1 سنة	
محمد	4	1 سنة	
ليلى	5	1 سنة	
عماد	5	1 سنة	
أمال	4	1 سنة	
مروى	4	1 سنة	

* أسماء الأطفال الواردة في الجدول عشوائية وليست أسماء الأطفال الحقيقية

جدول رقم (02): مواصفات العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكور	2	33.33
إناث	4	66.66
المجموع	6	100

يمثل الجدول رقم (02) توزيع العينة حسب الجنس، ما نلاحظه أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور والذين كانت نسبهم على التوالي 66.66 % و33.33 %

جدول رقم (03): مواصفات العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
3	0	0
4	4	66.66
5	2	33.33
المجموع	6	100

يمثل الجدول رقم (03) توزيع العينة حسب السن، ما نلاحظه أن اغلب الحالات كانت أعمارهم 4 سنوات و الممثلين بنسبة 66.66 % ثم يليها ذوي 5 سنوات و الذين تراوحت نسبتهم ب 33.33 %

عرض النتائج ومناقشتها:

1- عرض النتائج:

تنص الفرضية " يؤدي التحاق الطفل بالروضة إلى ظهور قلق الانفصال والذي يتجلى في الأعراض النفسية، الجسمية والمعرفية والاجتماعية "

وللإجابة على هذه الفرضية تم الاعتماد على دليل المقابلة الموجهة للأمهات وللمربيات والتي استخلصنا منه ما يلي:

***المحور الأول:** وضم البيانات الأولية: حيث تم التعرف على الأطفال و الذين كان عددهم 6 أطفال (4 إناث و2 ذكور، تراوحت أعمارهم ما بين 4 و5 سنوات وكانت مدة التحاقهم بالروضة السنة، وكانوا والديهم غير منفصلين

***المحور الثاني:** انطلاقا من المقابلات المجرات مع أمهات الأطفال تعرفنا على أهم الأعراض الدالة على قلق الانفصال والتي تظهر لدى الأطفال قبل الحضور إلى الروضة والتي حصرناها في الأعراض التالية:

* الأعراض الجسمية: التمارض والذي تجلى في آلام في الرأس، البطن، اليدين أو الرجلين، حمى، قيئ

* أعراض انفعالية: حزن، بكاء وصراخ، القلق

* أعراض سلوكية: ارتماء على الأرض، رفض الاستيقاظ ومغادرة السرير، ملازمة الأم أينما ذهبت (تتبعها من غرفة إلى أخرى)، التشبث بملابس ويد الأم، التباطؤ والتثاقل في ارتداء الملابس، الاحتجاج بالكلام ورفض الذهاب للروضة

* أعراض معرفية: الشرود، عدم التركيز

* اضطرابات في النوم: رفض النوم بمفرده، كوابيس

***المحور الثالث**: انطلاقا من المقابلات المجرات مع الأمهات وكذا المربيات استطعنا حصر الأعراض الدالة على قلق الانفصال التي تظهر لدى الطفل عند حضوره للروضة (حضور الأم) ومدة تواجده في الروضة بعيدا عن الأم في المحاور التالية:

* أعراض جسمية: تمارض (الم في الرأس، البطن، حمى..) خصوصا عندما تتركه الأم في الروضة وتغادر

* أعراض انفعالية: بكاء وصراخ عند دخوله الروضة ومغادرة الأم، وحزن وخجل طول فترة تواجده بالروضة ومناداة الأم كل مرة مصحوب بالبكاء

* أعراض سلوكية: التمسك بملابس ويد الأم، الارتماء على الأرض، الإلحاح على الأم بالحضور سريعا لأخذه الجري خلف الأم عندما تغادر الروضة، ضرب الأرض برجليه احتجاجا على تركه في الروضة، عدوانية، عناد، مص الإبهام، قضم الأظافر، التعلق بالمربية، البقاء واقفا بجوار الباب ومراقبته، رفض الدخول إلى القسم ورفض الجلوس

* أعراض اجتماعية: انسحاب وعدم المشاركة في أنشطة الروضة، رفض التكلم مع أحد

* أعراض معرفية: الشرود، صعوبة التركيز

* أعراض متعلقة بالتغذية: فقدان الشهية ورفض الأكل داخل الروضة

* أعراض متعلقة بالإخراج: التبول اللاارادي

وللإجابة على الفرضية تم الاعتماد أيضا على شبكة الملاحظة والتي تم تطبيقها على حالات الدراسة (أطفال الروضة) والتي ضمت مجموعة من الأعراض تدل في مجملها على أعراض قلق الانفصال، وكانت نتائجها حسب ما هو مبين في الجدول رقم (04) كما يلي:

جدول رقم (04): نتائج شبكة الملاحظة الخاصة بالحالات الستة

الحالات / الأعراض	الحالة1	الحالة2	الحالة3	الحالة4	الحالة5	الحالة6	النسب
أعراض انفعالية/نفسية							

	x	X	x	x	x	X	100%
أعراض جسمية	x		x		x	X	66.66%
أعراض اجتماعية	x	X	x	x			66.66%
أعراض معرفية	x	X					33.33%
أعراض سلوكية	x	X	x		x	x	83.33%
أعراض علائقية	x	X	x	x	x	x	100%
أعراض لغوية		X			x		33.33%
اضطرابات النوم	x	X	x	x	x	x	100%
اضطرابات التغذية	x	X	x		x	x	83.33%
اضطرابات الإخراج					x	x	33.33%

يوضح الجدول رقم (04) نتائج شبكة الملاحظة الخاصة بالحالات الستة، ما يمكن قوله حول النتائج أن كل الحالات أظهرت أعراضا دالة على قلق الانفصال والمتمثلة في الأعراض النفسية (حزن، بكاء، صراخ، خجل...) والعلائقية (التعلق الزائد بالأب، الأم أو المربية (بالنسبة للحالة السادسة)...)، واضطرابات في النوم (ارق، كوابيس، رفض النوم بعيدا عن الأم أو الأب، بكاء ومناداة الأب أو الأم عند النوم..) والتي كانت نسبتها 100 %، وتلتها الأعراض السلوكية (عدوانية، عناد، قضم الأظافر، مص الأصابع...) واضطرابات التغذية (كفقدان الشهية ورفض الأكل...) بنسبة 83.33 % والتي مست جميع الحالات ماعدا الحالة الرابعة، ثم جاءت الأعراض الجسمية (قيء، آلام بالمعدة، حمى..) والاجتماعية (انعزال، رفض المشاركة في أنشطة الروضة ...) والتي كانت نسبتها 66.66 % والتي لم نلمسها لدى الحالتين الثانية والثالثة (أعراض الجسمية) والحالتين الخامسة والسادسة (أعراض الاجتماعية)، وأخيرا حصلت الأعراض المعرفية (شرود ذهني، عدم القدرة على التركيز...) واللغوية (تأتأة وتلعثم في الكلام ...) واضطرابات الإخراج

(خصوصا التبول اللاإرادي) على أدنى نسبة وكانت 33.33 % والتي ظهرت لدى الحالتين الأولى والثانية (أعراض معرفية) ، و الحالتين الثانية والخامسة (أعراض لغوية)، والحالتين الخامسة والسادسة (اضطرابات الإخراج)

2- مناقشة النتائج

سيتم مناقشة النتائج المتحصل عليها وذلك في ضوء الفرضية المطروحة وهذا استنادا على الجانب التطبيقي، الجانب النظري وكذا الدراسات السابقة

وتنص الفرضية على أن " التحاق الطفل بالروضة يؤدي إلى ظهور قلق الانفصال الذي يتجلى في الأعراض النفسية، الجسمية، الاجتماعية، معرفية..."، فمن خلال نتائج المقابلات المجرات مع أمهات الأطفال وكذا المربيات ونتائج شبكة الملاحظة المطبقة على الحالات الستة اتضح أنهم يعانون من قلق الانفصال هذا نتيجة لالتحاقهم بالروضة والذي تجلى من خلال:

- الأعراض الجسمية (قيء، حمى، آلام بالمعدة، صداع) التي ظهرت لدى جميع الحالات ماعدا الحالتين الثانية والرابعة
- الأعراض الانفعالية (بكاء، صراخ، خوف، خجل، قلق) التي ظهرت لدى جميع الحالات
- الأعراض الاجتماعية (الانسحاب، رفض التكلم مع أحد، عدم المشاركة في أنشطة الروضة) التي ظهرت لدى جميع الحالات ماعدا الحالتين الخامسة والسادسة
- الأعراض المعرفية (شرود ذهني وصعوبة في التركيز) التي ظهرت لدى الحالتين الأولى والثانية
- الأعراض السلوكية (كالعدوانية وقضم الأظافر ...) والتي ظهرت لدى جميع الحالات ما عدا الحالة الرابعة
- الأعراض اللغوية والتي تمثلت في ظهور التأتأة لدى الحالتين الثانية والخامسة
- إلى جانب ذلك ظهور اضطرابات خاصة بالنوم (كالخوف من النوم بعيدا عن الأم الذي ظهر لدى جميع الحالات) والتغذية (كفقدان الشهية التي ظهرت لدى جميع الحالات عدا الحالة الرابعة) وكذا الإخراج (خصوصا التبول اللاإرادي الذي ظهر لدى الحالتين الخامسة والسادسة)

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن التحاق الطفل بالروضة يؤدي إلى ظهور قلق الانفصال والذي يتجلى في الأعراض النفسية، الجسمية، الاجتماعية، معرفية..." وهي نتيجة تتوافق مع ما جاء في الجانب النظري وخصوصا ما ورد في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية DSM4 (الشكوى المتكررة من الأعراض الجسمية: قيء وصداع وآلام بالمعدة، تكرار كوابيس الانفصال، خوف ومقاومة مستمرة من الذهاب إلى المدرسة، الخوف من الوحدة بعيدا عمن يتعلق به، يسبب الاضطراب خلل في الوظائف الاجتماعية)

وكذلك الدراسات السابقة كدراسة كووان COWAN" (1996)، ودراسة ويرمان Werman 2000 وكذا دراسة عبدلي لمياء 2013 ودامن كريمة 2011 وأيضا دراسة Schaefer & Eisen 2007 حيث لاحظوا أن أطفال الروضة الذين يعانون من قلق الانفصال يتميزون باضطرابات انفعالية ووجدانية وبعض السلوكات غير المرغوب فيها كالتبول اللاإرادي، ورفض النوم بمفرده بعيدا عن أمه، بالإضافة إلى حدوث بعض النوبات العصبية لديهم، كما أنهم يتجنبون المواقف الاجتماعية كالحفلات مثلا والتي لا يجدون الشخص المتعلقون به ضمنها.

خلاصة عامة

يعتبر قلق الانفصال من المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها الكثير من أطفال الروضة والذي يتجلى في أعراض جسمية ونفسية وكذا معرفية واجتماعية والتي يكون لها اثر سلبي على المدى الطويل أو القصير على جميع جوانب النمو لدى الطفل والذي يستدعي منا كأخصائيين ودارسين لمجال الطفولة الاهتمام بهذه الفئة (أطفال الروضة) بهدف التعمق أكثر في فهم هذه المشكلة ومسبباتها التي أصبحت تؤرق الكثير من الأسر، وبالتالي الوصول إلى أفضل الطرق للتكفل بالطفل الذي يعاني من قلق الانفصال وهذا سعيا لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لديه، وعليه ارتأينا أن نختم دراستنا هذه بمجموعة من التوصيات والاقتراحات نوجزها في النقاط التالية:

- إجراء دورات تدريبية للمربيات بالروضة لتحسيسهم بمختلف الاضطرابات التي يعاني منها طفل الروضة.
- ضرورة التواصل بين الأولياء والروضة للتكفل أكثر بالطفل.
- ضرورة توفير الأخصائي النفسي في كل روضة حتى يتم التكفل أكثر بالطفل.
- إجراء دراسات وندوات علمية توضح طرق التكفل بالطفل الذي يعاني من اضطرابات نفسية وسلوكية عند التحاقه بالروضة أو المدرسة

قائمة المراجع:

1- DSM 4 (1994), Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, Masson, Paris, p: 76

2- عبد المعطي حسن مصطفى(2003)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة ، ص: 267

3-Rutter, M, Foley (2004), Informant disagreement for separation anxiety disorder, child -adoles psychiatry, p: 46

4- عبد المطلب أمين القريطي (1998)، الصحة النفسية، دار الفكر، القاهرة، ص40

5 -رشا محمود حسين(2013)، الفوبيا المدرسية، دار الجامعة الجديدة – الإسكندرية، ص 64

6 – عادل عبد الله محمد (1999)، دراسات سيكولوجية نمو طفل الروضة، دار الرشاد، القاهرة، ص25
7- محمد عماد الدين إسماعيل (1995)، النمو من الحمل إلى الرشد، دار القلم، الكويت، ص:32
8- نفس المرجع ص 129
9- كركوش فتيحة (2008)، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص29
10- ميار محمد علي سليمان (2003)، فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الانفصال لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص11
11- DSM 4 (1994), Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, Masson, Paris p: 76
12- عماد محمد مخيمر (2006)، المشكلات النفسية للأطفال بين عوام الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة، ص 145
13- J.Bowlby (1978), La séparation, angoisse et colère, PUF, Paris, p : 30
14- عماد محمد مخيمر (2006)، مرجع سابق، ص 144
15- عبد المعطي حسن مصطفى(2003)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة ص 277
16- سيغموند فرويد (1984) التحليل النفسي لرهاب الأطفال، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، لبنان، ص 152.
17- بسيسيني هلا أمين(2011) ، قلق الانفصال لدى طفل الروضة و علاقته بالتوافق الزواجي، كلية التربية، دمشق، ص:49
18- عواملة حابس مزاهرة أيمن (2003)، سيكولوجية الطفل، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ص 156
19- عبد المعطي حسن مصطفى(2003)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص 267

السّبكُ والحَبْكُ في التراث اللّغوي العربي
دراسة في الأبعاد الوظيفية

د. محمود رزايقية
المركز الجامعي تيسمسيلت

الملخّص:

موضوعُ السّبكِ والحَبْكِ من الموضوعات التي اهتمّ بها علمُ اللّغة النصّي، إذ اللّسانياتُ النصيّةُ الحديثةُ تُركّز في مستواها الأوّل على التلاحم بين أجزاء النصّ، وروابطه الداخلية، وإبراز أهمّ الخواص التي تؤدّي إلى تماسكه، وبالتّالي تُحقّقُ له سمةَ النصيّة.

غيرَ أنّ مصطلحيْ (السّبك والحَبْك) يُعدّان من المصطلحات التي تباينتْ آراءُ الدّارسينَ بشأنهما، وذلك عن طريق إيجاد مُقابلٍ عربيّ لهما، حيث تعدّدتْ المسميّاتُ مقابل المصطلح الأجنبي: (cohesion) و(coherence).

وقد اختار الباحثُ مُصطلحيْ (السّبك والحَبْك) من بين المصطلحات الأخرى:(الاتّساق، الانسجام، الترابط، التماسك، التضام، التلاحم...)؛ وذلك لوضوح دلالتهما في التراث العربي، ولِثباتِ المصطلحين في الدّراسات النصية العربية، واستعمالهما لدى الروّاد من الباحثين العرب.

تسعى هذه الدراسةُ إلى إثبات أسبقية العلماء العرب القدامى في الممارسات النصية الواعية، ويمكن تحقيق هدفين أساسيين:

الأوّلُ: السّبكُ؛ أي تحقيق الترابط بين التراكيب والعناصر اللّغوية المختلفة لنظام اللّغة من خلال رصْد (الضمائر والإشارات المحلية)، وتوظيف وسائل الربط المختلفة، كـ(العطف، والاستبدال، والحذف، والمقارنة، والاستدراك، وغيرها...).

الثاني: الحبْكُ؛ أي تحقيق التّرابط الدّلالي للنصوص، وذلك من خلال العلاقات الدّلالية التي تفرضُ على القارئ أن يتفاعلَ مع النصّ.

الكلمات المفتاحية: السبك، الحبك، التراث اللغوي، اللسانيات، النص، علم النص.

La cohésion et la cohérence dans l, heritage de linguistique arabe
Etude des dimensions fonctionnelles

RESUME

Le thème de la cohésion et de la cohérence est un des thèmes auxquels la linguistique textuelle accorde un grand intérêt, du fait que cette science moderne axe ses recherches au premier plan, sur la cohésion des différentes parties du texte, ses relations internes, et met

en évidence les particularités qui garantissent son unité, et par là même son aspect textuel. Néanmoins les deux termes (habk, et sabk) en tant qu'équivalents arabes des termes (cohérence, cohésion) ; ne font pas l'unanimité parmi les chercheurs arabes, du moment que certains proposent d'autres termes.

Quant à moi, j'opte dans cet article pour ces deux termes là (habk, et sabk) ; et je le préfère à d'autres termes, tels que (ittissak, inssijam, tarabut, tamasuk, tadham, talahum). Ce choix est motivé par deux raisons, la clarté de leurs significations dans le patrimoine linguistique arabe, et leurs usages par les chercheurs arabes les plus illustres.

Cet article vise à réaliser deux objectifs :

1-La cohésion, c.-à-d l'établissement des relations entre les syntagmes, et les différents éléments constitutifs du système de la langue, à travers le repérage des pronoms et des déictiques, et la mise en fonction des différents connecteurs, comme la conjonction, l'ellipse, la comparaison, la concession, etc…

2-La cohérence, c.-à-d l'établissement des relations sémantiques dans les textes, à travers les rapports sémantiques qui imposent au lecteur l'interaction avec le texte.

MOTS CLES : La cohésion, La cohérence, heritage de linguistique, le texte, linguistique

تمهيد:

لقد أكّد دي سوسير F.DE SAUSSURE على دراسةِ اللّغة دراسةً وصفيّةً تزامنيّةً، بوصفها نظاماً من العناصر المترابطة؛ من نحوية، وصرفية، ومعجمية، وليس بوصفها مجموعة كيانات مكتفية بذاتها.

وآراءُ دي سوسير تركتْ بصماتٍ عميقةً على الدّرسِ اللّغويّ الحديث، إذ تأسّستْ مدارسُ لغويةٌ كثيرةٌ، كان اهتمامها مُنصَبّاً على دراسةِ اللّغة دراسةً وصفيةً قائمةً على استقراء المادّة اللّغويّة واستنباط القواعد النحويّة من اللّغة ذاتها.

إنّ الذي يعنينا من هذه التطوّرات المتلاحقة لعلم اللّغة في العصر الحديث، هو ذلك الاتجاه الدّاعي إلى دراسة الوحدات اللّغويّة الأكبر من الجملة، ونقصد به النصّ، إذ ثمّة إشاراتٌ نجدها عند بعض علماء اللغة – حتى منتصف القرن العشرين– تدعو إلى تجاوز حدود الجملة في الدرس اللغويّ، وهذه الإشارات وإنْ لم تَلْقَ صدى في حينها، إلاّ أنّها تُعَدّ البذرةَ الأولى في ظهور هذا الاتّجاه من الدّرس اللغويّ المعاصر.

هذه الإشاراتُ والمحاولاتُ تمحورت حول " علم النص" أو ما يسمّى بالنصيّة، وقد شَغلتْ النصيّةُ (TEXTUALITE) مكاناً هامّاً بين الدراسات اللغويةِ الحديثة، وذلك لِمَا قدّمتْهُ من تحليلاتٍ مُقنعة لِمُتطلّباتِ الدّرسِ اللّغويّ الحديث الذي اكتشف أنّ التحليلَ على مستوى الجملة غيرُ كافٍ، ولابُدّ من تجاوز حدود البنية اللّغوية الصغرى– الجملة– إلى فضاء أرحب وأوسع، هو الفضاء النصّي. وهذا التجاوزُ لا يَعني القطيعةَ العلميةَ المطلقة بين اللّسانيات الجُمليّة واللّسانيات النصيّة، وإنما العلومُ تستفيدُ ممّا

سبقها، مع تجاوزِ النّقص والقصور الذي كان موجودا في اللّسانيات الجُملية، على أساس أنّ علمَ النصّ يُعدُّ تطويرا وتوسيعاً للدراسات اللّسانية الجُملية التي شُغل بها اللّغويون منذ بلومفيلد BLOUM FEILD إلى تشومسكي N.SHOMSKY.

والنصيةُ، أو علم النصّ، وكثيرا ما يعبّر عنها في المظانّ اللّسانية بـ(السبك والحبك) أو بـ(التماسك/ الاتّساق)، احتلّت مكاناً كبيرا في الدرس اللساني الحديث؛ لأنها تعنى بتحديد الكيفيات التي يتماسك بها النص/الخطاب وينسجم، وذلك بخضوع النصّ لعملية تحليلية تكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها، من حيث هي وحدات لسانية، تتحكم فيها قواعد إنتاج النص/الخطاب.

إنّ علمَ لغةِ النصّ فرعٌ من فروع عِلْمِ اللّغة إنْ لم نَقُلْ هو أحدثُ فروعِ علم اللّغة، حيث يهتمّ بدراسة النصّ- بوصفه الوحدة اللّغوية الكبرى- دراسةً موضوعيةً تُركّز في مستواها الأوّل على التلاحُمِ بين أجزاء النصّ، وروابطه الداخلية، والكشْف عن الخواص التي تؤدّي إلى تماسكه. وهذه الروابطُ هي ما يُعبَّرُ عنه بـ(وسائل السبك والحبك)، وهذان المعياران من أوثق المعايير صلةً بالنص. إضافة إلى متطلبات السياق النصي textual context، والعلاقات النصية، والبنى النصية الكبرى، والعلاقة التواصلية بين المنتج والمتلقي، والتأثير الذي يتركه النصُّ عند المتلقّي.

وقد اقتضتْ طبيعةُ الموضوع أن أتناول ملامحَ السبك والحبك في الإرث اللّغوي، وأهمّ الطروحات النصية في تراثنا العربي، وصولاً إلى نقاط التقاطع التي تجمع مفاهيم النصّ في اللسانيات النصية وفي الدّراسات اللغوية العربية قديما وحديثاً، كما سعتْ هذه الدراسةُ إلى تلمُّسِ أهمّ مسألة في سياق لسانيات النصّ، ألا وهي مسألة الترابط النصّي بمحوريه؛ الرابط الشكلي(السبك)، والترابط المضموني (الحبك)، وهذان المعياران من أوثق المعايير صلة بالنصّ، كما أنهما يشتركان في العنصر اللّساني.

مفهوم النصّ في اللّسانيات الحديثة:

على الرّغم من اتّفاق علماء النصّ على أنّ النصّ هو (الوحدة الدلالية الكبرى)، فجديرٌ بالذّكرِ أنْ نُنَبّه إلى أنّ كلمة (نص) أُحيطتْ بكثير من الغُموض والإبهام ممّا حال دون وضوح دلالته، ولعلّ ذلك يرجعُ إلى تَعدّدِ المعايير والأشكال، وتنوّع المداخل التي يفترضها كُلُّ باحثٍ عن مفهوم النصّ. وربما يعودُ هذا الغموضُ إلى غايات وتَوَجّهات كلّ باحث؛ فمنهم من يُركّز على الجانب الشكلي للنصّ، ومنهم من كان اهتمامُهُ متوجّهاً إلى الجانب الدّلالي، ومنهم من اهتمّ بالجانب التداولي[1].

إذا أنعَمْنا النّظرَ في مقولاتِ اللّسانيينَ وعُلماء النصّ الغربيينَ نضعُ أيدينا على أهمّ خاصيتين من الخصائص التي تُحقّقُ النص كمصطلح ومفهوم؛ وهما:

أوّلاً: النصُّ نسيجٌ.

ثانياً: الترابطُ النصّي.

ومن هنا وُصفَ النصُّ بأنه نسيجٌ من الكلمات يترابطُ بعضُها ببَعض[2].

يعرّف (برينكر BRINKER) النصَّ بأنّه تتابُعٌ مترابطٌ. ويُستنتجُ من ذلك أنّ الجملة بوصفها جزءاً صغيراً ترمزُ إلى النصّ، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة، أو علامة استفهام، أو علامة تعجّب، ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلّة نسبيا[3].

أمّا (فاينرش H.WEINRICH) فيرى أنّ النص" تكوينٌ حتميٌ يُحدّدُ بعضُه بعضاً، إذ تستلزم عناصرُهُ بعضَها بعضاً لفهم الكُلّ؛ لأنّ النصّ- في أصله- مترابطُ الأجزاء، والفصل بينها يؤدّي إلى عدم وضوحِ النصّ وإلى عدم تحقّق الفهم. ويفسّر هذا بوضوح من خلال مصطلحي (الوحدة الكلية)، و(التماسك الدّلالي للنص)[4].

ورأى كلٌ من هاليدايHALIDAY ورقية حسن R.HASSEN أنّ كلمة "النص" في علم اللغة تُستخدمُ للإشارة إلى أيّ فقرة، منطوقة أو مكتوبة، مهما طالت أو امتدّت، شريطة أن تكون وحدة دلالية متكاملة. فالنصُّ" يمكن أن يكون منطوقاً أو مكتوباً، نثراً أو شعراً، حواراً أو منولوجاً، يمكن أن يكون أي شيء، من مثلٍ واحد حتّى مسرحيّة بأكملها، من نداء استغاثة حتّى مجموع المناقشة الحاصلة طوال اليوم في لقاء هيأة"[5].

وأفضلُ نظرةٍ للنصّ أنّه وحدةٌ دلاليةٌ، وهذه الوحدةُ ليستْ وحدة شَكْلٍ ولكنّها وحدةُ معنى. لذا فإنه – أي النص- يتّصل بالعبارة أو الجملة بالإدراك لا بالحجم[6].

ومع صلاحية كل التعاريف السابقة للنصّ، فإنّ (روبرت دي بوجراند R.DEBEAUGRANDE) حدّده بصورة أكثر استيفاء بعد أن اطّلع على الدراسات السابقة. فهو ينظر إلى النصّ على أنّه عبارةٌ عن تشكيلة لغوية ذاتُ معنى تستهدف الاتّصال، ولابدّ من صدور النصّ عن مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معيّنة، وليس من الضروري أن يتألّف النصُّ من الجمل وحدها، وإنما قد يتألّف من جُملٍ أو كلماتٍ مفردة أو أيّة مجموعات لغوية تحقّق أهدافَ الاتّصال، ومن جهة أخرى فقد يكون بين بعض النصوص من الصّلة المتبادلة ما يُؤهّلُها لأنْ تكون خطاباً[7].

الملاحظ أنّ بوجراند نظر إلى النصّ من جميع زواياه؛ فجاء عنده التعريفُ أَعمّ من غيره وأشمل، مؤكّدا على المعايير السبعة:(الاتّساق، الانسجام، القصدية، المقبولية، المقامية، التناص، الإعلامية[8].

وقد انتقل مفهوم النصّ بصبغته الغربية إلى حَيّز الدّراسات اللغوية والأدبية العربية، حيث وضع المتلقّي العربيّ في مأزق ابستيمولوجي، وذلك لعدم مقدرته على الربط بين المفهوم (المعجمي العربي) الذي يَعرِفُهُ وبين ما تبُثّه الحقولُ المعرفيةُ في المصطلح من مفاهيم جديدة.

فلا غرو أن نجد الباحثينَ واللّسانيين العرب يرضخون للمصطلح الغربي بما يكتنزُهُ من حُمولاتٍ معرفية، وبما يُضفي من علامةٍ لسانيةٍ ونقديةٍ جديدة.

ويمكن أن نمثّل لذلك بعيّنةٍ من الباحثين العرب في عصرنا:

1- عَمدَ الدكتور محمّد مفتاح إلى تتبّع مفهوم النصّ باعتبار الشفاهية والتدوين، إذ ينظر إليه على أنه "مدوّنة كلامية، وأنّه حدثٌ يقع في زمان ومكان معيّنين، يهدف إلى توصيل معلومات، ونقل تجارب إلى المتلقّي"[9] .

2- ويرتقي الدكتور سعيد حسن بحيري بالنصّ إلى المفهوم الإجرائي التداولي، فهو يراه "مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكوّن من مُرسلٍ للفعلِ اللّغويّ ومُتلقٍّ له، وقناة اتّصال بينهما، وهدفٌ يتغيّرُ بمضمون الرّسالة، وموقفُ اتّصالٍ اجتماعيّ يتحقّق فيه التفاعلُ"[10] .

3- أمّا الأزهر الزّناد فينظر إلى النصّ على أنه " نسيجٌ[11] من الكلمات يترابطُ بعضُها ببعض، كالخيوط التي تجمعُ عناصر الشيء المتباعدة في كيان كلّي متماسك"[12]. ويبدو أثر(سوسير) واضحاً في تعريف الأزهر للنصّ، حيث يرى أنّ النصّ عبارة عن " علامة كبيرة ذات وجهين: وَجهُ الدّال، ووَجْهُ المدلول ... والنصُّ نسيجٌ من الكلمات يترابط بعضُها ببعض"[13].

وتعريف الأزهر الزناد قريبٌ من تعريف هارفج R.harweg الذي رأى في النصّ " أنّه ترابطٌ مستمرٌّ للاستبدالات السّنتجميمية[14] التي تُظهرُ التّرابطَ النحويّ في النصّ"[15].

وقد تبنى كلٌّ من إبراهيم الفقي وسعيد بحيري ما قدّمه (روبرت دي بوجراند R.DUBEAUGRANDE) وزميله (ولفجانج دريسلر W. DRESSLER) في مفهوم النصّ، حيث ذكرا أنّ النص ما هو إلاّ حدثٌ اتصالي يستلزم- حتّى يتّصف بالنصّيّة- أن تتوافر سبعة معايير مجتمعة[16]، وهي:

1- الاتّساق(السبك) أو الربط النحوي: Cohesion 2- الانسجام (الحبك) أو التماسك الدلالي: Coherence-3-القصديّة/ القصد- هدف النص: Intentionality-4- المقبوليّة/القبول- موقف المتلقي من قبول النص: Acceptability-5- الإعلاميّة/الإخبارية-توقّع المعلومات: Informativity-6- المقاميّة: تتعلق بمناسبة النص للموقف: Situationality-7- التناص: Intertextuality [17].

وقام الدكتور سعد مصلوح إلى تصنيف هذه المعايير السبعة إلى[18]:

1-ما يتّصل بالنصّ في ذاته، وهما معيارا (السّبك والحَبك).

2-ما يتّصل بمستعملي النص، منتجا ومتلقيا، وهما معيارا (القصدية والتقبّلية).

3-ما يتّصل بالسياق المحيط بالنصّ، وهي المعايير الثلاث المتبقية (الإعلامية، والمقامية، والتناص).

وما يهمّنا في هذا البحث هما معيارا " السبك والحبك"، إذ يمثلان صلب النص، وذلك لأنها يحيطان به من الجانبين؛ الأول: الجانب الشكلي (ظاهر النص) بدراسة الروابط اللفظية، والثاني: الجانب الداخلي (باطن النص) بدراسة الروابط المعنوية والدلالية في عالم النص.

السبك والحبك في التراث اللغوي العربي:

كان السّبكُ والحبْكُ من أهمّ المقوّمات النصيّة التي وقف عليها العلماءُ في التراث العربي القديم. إذ لا تتّضحُ أدواتُهما وعناصرُهما إلّا من خلال التأمّل في مظانّ الكُتُب والتآليف العربية القديمة، عند المفسرينَ واللّغويينَ والنحويينَ، حيث تطرّقوا للسّبك والحبْك، ولكن بألفاظ أخرى ارتبطتْ بسياقاتها اللّغوية في الدّلالة عليهما؛ مثل: الاتّساق، والتآخذ، وأخْذ بعض الأبيات بأعناق بعض، والتحام الأجزاء والتئامها، وجودة السّبك، والتضام، والتلاؤم، والتماسك، والانسجام، وغيرها من الألفاظ التي تشيرُ إلى درايتهم بالنصية إجراءً وتطبيقا، استعمالاً وتوظيفاً.

تهدف الدراسة في هذا المبحث إلى النظر في التراث اللغوي العربي القديم، من أجل الكشف عن الإشارات النصية في تراثنا القديم؛ وأنّ علماءنا القدامى كانوا على وعي بمعياريْ النصيّة، المعيار الأوّل:(cohesion) الذي يعني بالجانب الشكلي للخطاب أو النص، وقد ورد في التراث العربي بمصطلح(السبك)، والمعيار الثاني:(coherence)، والذي يعنى بالجانب الدّلالي، وقد ورد في التراث العربي بمصطلح(الحبك).

لكن ينبغي أن نشيرَ في هذا المقام إلى أنّ العلماءَ العربَ المعنيينَ باللّسانياتِ النصيّة قد انقسمُوا على أنفسهم في وَضعِ صياغةٍ دقيقةٍ ومحدّدة لترجمة المصطَلَحَيْن الأجنبيين(COHESION) و(COHERENCE) على النحو التالي:

المصطلح	الترجمة إلى العربية	الكتاب– الكاتب – الصفحة
COHESION	السبك	سعد مصلوح(نحو أجرومية للنص الشعري،ص 154)- محمد العبد(حبك النص: منظورات من التراث العربي، ص 54)- تمام حسان(النص والخطاب والإجراء ص 299)-أشرف عبد البديع(الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن،ص 142)
	الاتّساق	محمد خطابي(لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب،ص 11)
	التماسك	الأزهر الزناد(نسيج النص، ص 15)- صبحي الفقي(علم اللغة

		النصي بين النظرية والتطبيق،93/1)
	الربط النحوي	سعيد بحيري(علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ص123)- أحمد عفيفي(نحو النص،ص 224)
COHERENCE	**الحبك**	سعد مصلوح(نحو أجرومية للنص الشعري،ص228)- محمد العبد(حبك النص،ص 59)- أشرف عبد البديع(الدرس النحوي النصي،ص108)- حسام فرج(نظرية علم النص،ص127)
	الانسجام	محمد خطابي(لسانيات النص، ص 5)
	التماسك	سعيد بحيري(علم لغة النص، ص143)
	الاتّساق	تمام حسان(نحو الجملة ونحو النص-بحث، ص1)
	الالتحام	تمام حسان(النص والخطاب والإجراء،ص8)

السبك والحبك بين اللغة والاصطلاح:

السبك في اللّغة: هو عمليةُ إذابةِ الذهب، أو الفضّة، ووضعها في قالب من حديد؛ حتى تخرج متماسكة متلاصقة، وتسمّى حينئذ سبيكة [19]. وجاء في أساس البلاغة للزمخشري:" ومن المجاز: هذا كلامٌ لا يثبت على السبك، وهو سبّاك للكلام"[20].

هكذا انتقل (السّبكُ) من الدّلالة الحقيقية التي تعني الإذابةَ إلى الدّلالة المجازية التي تعني" الكلام". فالمتكلّمُ يقوم بجمْع الألفاظ المختلفة، ويصبّها في ذهنه، ثمّ يجمعها بطريقةٍ أخرى بحيث تبدو كأنّها متماسكة.

ويتحقّقُ معيار السبك عند دي بوجراند بوساطة الترابط الرصفي القائم على النحو في بنيته السطحية، حيث المساحة للجمل، والتراكيب، والتكرار، والإحالات، والحذف، والروابط. ويحدّد الدكتور سعد مصلوح السبك بأنّه يختصّ " بالوسائل التي تتحقّق بها خاصيّة الاستمرارية في ظاهر النصّ surface text؛ ونعني بظاهر النصّ: الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها... ينتظم بعضها مع بعض تبعاً للمباني النحوية، ولكنها لا تشكّلُ نصّاً إلّا إذا تحقّق لها من وسائل السبك، ممّا يجعل النصّ محتفظاً بكينونته واستمراريته..."[21].

وهذا بيانٌ لعلاقات الربط الرصفي في معيار السبك، والتي تنقسم قسمين: أولهما الربط النحوي، ويضمّ ثماني علاقات هي: مطلق الجمع، والتخيير، والاستدراك، والتفريع، والترتيب، والإحالة، والحذف، والروابط الزمنية. وثانيهما الربط المعجمي، ويضمّ أربع علاقات هي: التضام، والتكرار، والاستبدال، والتوازي.

الحبك في اللغة: جاء في لسان العرب: " الحَبْكُ: الشدُّ، واحتَبَكَ بإزاره: احتبى به وشدَّه إلى يديه، والحبكةُ: أن ترخي من أثناء حجزتك[22] من بين يديك لتحمل فيه الشيء ما كان، وقيل الحبكةُ: الحجزة بعينها، ومنها أُخذَ الاحتباك: وهو شدُّ الإزار"[23].

والاحتباكُ من الحبك ومعناه "الشدُّ والإحكامُ وتحسينُ أثَرِ الصّنعةِ في الثوب"[24].

قال الجوهري (ت 398هـ): " الحباك والحبيكة: الطريقة في الرمل ونحوه ... وحبكَ الثوبَ يحبِكُهُ – بالكسر – حبْكاً أي : أجاد نسجه، قال ابنُ الأعرابي : كلّ شيءٍ أحكَمْتَهُ وأحْسنْتَ صُنْعَهُ فقد احتبكْتَهُ "[25].

فالحبكُ إذاً هو شَدُّ الإزار، وكلّ شيءٍ أحكَمْتَهُ وأحْسنْتَ صنعَهُ فقد حَبَكتَهُ واحتَبكْتَهُ.

الحبك اصطلاحاً:

أمّا في الاصطلاح البلاغي فقد بَيَّنَ الإمامُ جلالُ الدّين السيوطي الصلةَ بينه وبين المعنى اللغوي فقال: " مأخذُ هذه التسمية من الحبْك الذي معناه الشدّ والإحكام، وتحسينُ أثَرِ الصّنعة في الثّوب. فحبْكُ الثّوبِ سَدُّ ما بينَ خيوطه من الفرج وشدّه وإحكامه، بحيث يمنع عنه الخلل مع الحسن والرونق، وبيان أخذه منه من أنّ مواضعَ الحذف من الكلام شُبّهتْ بالفرج بين الخيوط، فلمّا أدركها الناقدُ البصيرُ بصوغه الماهر في نظْمه وحوكه، فوضع المحذوف مواضعه، كان حابكاً له مانعاً من خلل يطرقه. فسدَّ بتقديره ما يحصل به الخللُ مع ما أكسبه من الحُسنِ والرّونق"[26].

وممّا تقدّم يمكن أن نستخلص الرّابطة المعنوية بين المعنى اللّغوي والاصطلاحي للحبك، وهو ذلك المعنى المشترك من الترابط والتراص والتداخل بين الأجزاء المتباعدة، بحيث يُكملُ كلُّ جزءٍ الجزءَ الآخر ويُتمّمهُ ويفيدُهُ من غير إخلال في النظم والتأليف.

يقوم معيار الحبك عند دي بوجراند على الترابط الفكري أو المفهومي، الذي تحقّقه البنية العميقة للخطاب. فالحبكُ عنده يشملُ مبدأ الترابط، ومضمون التماسك المعنوي، أو التعالق[27]. كما أنّ الحبك عند الدكتور سعد مصلوح يختصّ بالاستمرارية في عالم النصّ textual word، ونعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة من المفاهيم concepts والعلاقات الرابطة relations بين هذه المفاهيم"[28].

وللربط المفهومي أو الحبك علاقات، وتقسم قسمين: العلاقات المرجعية أو (الماصدقية)، والعلاقات المعنوية أو (المفهومية).

في التراث النحوي:

في التراث النحوي نجد النحاة يتعاملون مع التركيب بالاستناد إلى علاقات الإسناد فيه، أو بالنظر إلى الروابط التركيبية المتوفرة في الجملة الإسنادية. ويمكن أن نذكر حديث سيبويه في باب المسند والمسند إليه، يقول: " هذا بابُ المسند والمسند إليه، وهما ممّا لا يغني واحدٌ منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلّم منه بُدّاً،

فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبنيّ عليه، والفعل والفاعل. وهو قولك:(عبدُ الله أخوك)، و(هذا أخوك)، ومثل ذلك:(يذهبُ عبد الله)، فلابدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوّل بدٌّ من الآخر في الابتداء "[29].

وهذا يعني أنّ سيبويه لاحظَ أنّ علاقةَ الإسناد هذه لابدّ أن تنشأ من تضامّ كلمتين، وهذه العلاقة المعنوية هي التي أطلق عليها علماءُ النصّ الربط الدلالي، أو الحبك، أو الالتحام، وإن كان ذلك على مستوى الجملة، فإنّ الجملة هي نواةُ النصّ.

ويهتمّ سيبويه بموقع المفردة في التركيب ونظم الكلام، إذ يمكن أنْ يُعدّ الأساس النحوي لمن جاء بعده. يقول عن الكلام " فمنه مستقيمٌ حسَنٌ، ومحالٌ، ومستقيمٌ كذبٌ، ومستقيمٌ قبيحٌ، وما هو محالٌ كذبٌ .. فأمّا المستقيمُ الحَسنُ: أتيتكَ أمس، وسآتيك غداً، وأمّا المحالُ: فأنْ تنقض أوّلَ كلامك بآخره فتقول: أتيتك غداً، وسآتيك أمس، وأمّا المستقيمُ الكذبُ فقولك: حملتُ الجبلَ، وشربتُ ماءَ البحرِ ونحوه، وأمّا المستقيمُ القبيحُ: فأن تضع اللّفظَ في غير موضعه نحو ذلك: زيدا رأيتُ، وكي زيداً يأتيك، وأشباه هذا، وأمّا المحالُ الكذبُ فأنْ تقول: سوف أشربُ ماءَ البحر أمس"[30].

يضعُ سيبويه في نصّه هذا بعض أسُسِ قبول الكلام وعدم قبوله، وهذه الأسسُ تتعلق باستقامة الكلام دلاليا فضلا عن استقامته نحويا؛ لأنّ الكلام غير المستقيم نحوياً ليس له تفسيرٌ دلاليٌ، وسيبويه وإن لم يذكر مصطلح (النص) صراحةً، فإنّ لفظة (الكلام) توحي بأن هذا الأساس النحوي يمكن تطبيقه على الجملة وما فوق الجملة.

ويعالجُ ابنُ الانباري (ت327 هـ) ارتباط الكلام من حيث النظم والبناء والتلاؤم في قوله " إنّ كلامَ العربِ يُصحّحُ بعضُهُ بعضاً، ويرتبطُ أوّلُهُ بآخره، ولا يُعرفُ معنى الخطاب إلاّ باستيفائه واستكمال جميع معروفه"[31]. ومقتضيات هذا القول يُؤكده اليوم اللّغويون المحدثون في اتساق النص، وارتباط أجزائه وتلاؤمها، وهو دليلٌ واضحٌ على سبق علماء العربية في النظر إلى المفردات من خلال التركيب والسياق.

ومن العناصر التي تُسهمُ في بناء النصّ عنصر الإحالة؛ لأنّ قسماً من الألفاظ لا يملك دلالة مستقلّة، بل تعود على عنصر آخر مذكور في أجزاء أخرى من الخطاب. من ذلك وقوف علماء النحو على الضمائر وأهميتها في بناء النصّ لقدرتها على الربط بين أجزاء النصّ المختلفة شكلا ودلالة.

ويمكن التمثيل لذلك من خلال ما جاء به الإستراباذي (ت686هـ) حينما تحدّث عن الجملة الواقعة خبرا، يقول: " وقوله- يعني قول ابن الحاجب- (الخبر قد يكون جملة، نحو: زيدٌ أبوه قائمٌ وزيدٌ قائمٌ أبوه)، اعلمْ أنّ خبر المبتدأ قد يكون جملة فعلية أو اسمية...، ولا تخلو الجملة الواقعة خبرا من أن تكون هي المبتدأ معنى أولا، فإن كانت، لم تَحْتَجْ إلى الضمير كما في ضمير الشأن، نحو:(هو زيدٌ قائمٌ، وكما في قولك:(مقولي زيدٌ قائمٌ)؛ لارتباطهما به بلا ضمير، لأنها هو وإن لم تكن إياه، فلابدّ من ضمير ظاهر أو مقدّر، وقد يقام

الظاهرُ مقامَ الضّمير، وإنما احتاجت إلى ضمير؛ لأن الجملةَ في الأصل كلامٌ مستقلٌّ، فإذا قصدْتَ جَعْلها جزءَ الكلام فلابدّ من رابطة تربطها بالجزء الآخر، وتلك الرابطةُ هي الضّميرُ، إذ هو الموضوعُ لمثل هذا الغرض "[32] .

في التراث النقدي:

أمّا في التراثِ النقدي، فقد اعتمد الجاحظ(ت255هـ) في كتابه البيان والتبيين على مصطلح السبك في إشادته بالشعر أو النثر المتلاحم الأجزاء. يقول في صفة الشعر: " وأجْودُ الشّعرِ ما رأيتَهُ متلاحمَ الأجزاء، سهْلَ المخارج، فتعلمَ بذلك أنّه قد أُفرغَ إفراغاً واحداً، وسُبكَ سبْكاً واحداً، فهو يجري على اللّسان كما يجري الدّهانُ "[33].

الجاحظُ ينظرُ إلى السّبك في البيت الواحد حتى يُصبحَ كالكلمة الواحدة، وهذا يقودُ إلى السّبك في النص بأكمله.

ويقول أسامة بن منقذ(ت584هـ): " وأمّا السّبْكُ؛ فهو أن تتعلّق كلماتُ البيت بعضها ببعض من أوّله إلى آخره "[34].

فقد كان النقادُ العربُ في طليعة المهتمّين بتحقيق نصيّة النصّ من خلال الدعوة إلى وجوب الانسجام بين الناحتين الشكلية والدلالية، وهذا ما تناوله الجاحظُ في مجال الاتّساق والتماسك النصيّ، حيث وسمَ مجموعةً من الأبيات الشّعرية بالتنافر، يقول: " ومن ألفاظ العربِ ألفاظٌ تتنافرُ، وإن كانت مجموعة في بيت شعر لم يستَطِعْ المنشدُ إنشادها إلاّ ببعض استكراه، من ذلك قولُ الشاعر:

وقبرُ حَرْبٍ بمكانٍ قَفْرٍ وليسَ قُرْبَ قَبرِ حَرْبٍ قَبْرُ[35]

ولما أرى مَنْ لا أعلمُ له أنّ أحدا لا يستطيع أن يُنشدَ هذا البيتَ ثلاثَ مرّاتٍ في نَسقٍ واحدٍ فلا يُتَعتِع ولا يتلَجْلَج "[36]. فغايةُ البيان بلوغُ الفهم والإفهام، وعليه قرّر الجاحظُ أنّ أجودَ الشّعر ما رأيته متلاحمَ الأجزاء.

الجاحظ يركّز على تلاحم الأجزاء، بأن تتّسمَ الكلمةُ بالسهولة واللّين وبتجاورها مع الكلمات الأخرى؛ وكأنّ الجاحظ يشير إلى (التوافق الصوتي) أو ما يسمّى في اللّسانيات النصيّة بـ(السبك الصوتي) بين العبارات.

وروى الجاحظ عن عمر بن لجأ أنّه قال لأحد الشعراء: " أنا أشعرُ منك! قال: وبم؟ قال: لأني أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمّه "[37].

فالأخوّةُ والعمومةُ في كلام ابن لجأ إشارة واضحة إلى قوّة الترابط الدلالي بين سلاسل المنطوقات المتوالية، ممّا يجعل النصّ كلّاً موحدّاً دالّاً.

ومن المحاولات النقدية الرائدة التي نظرت إلى النصّ الشعري بنية كاملة، ما قام به حازم القرطاجنّي(ت684هـ)، في دراسته لقصيدة المتنبّي(ت354هـ)، يمدحُ فيها كافوراً الإخشيدي.

يقول في مطلعها[38]:

أُغالبُ فيكَ الشّوقَ والشّوقُ أَغْلَبُ وأَعْجَبُ من ذا الهجْرِ والوَصْلُ أَعْجَبُ

حازم القرطاجنّي له نظرةٌ أشملُ للنصّ؛ حيث يقومُ بتقسيم القصيدة إلى فصول، واشترط أن يكون معنى كلّ فصل تابعاً لمعنى الفصل السّابق له ومرتبطاً به، ثمّ وَضَعَ لهذه الفصول أحكاماً في البناء تضمّنَ تماسك الفصْل، وتماسكُ الفصول يؤدّي إلى تماسك النصّ. فهو يَصفُ مواد الفصل (الموضوع والألفاظ) بأنّها يجبُ أن تكون " متناسبةَ المسموعاتِ والمفهوماتِ، حسنة الاطّراد، غير متخاذلة النسْج، غير متحيّز بعضها عن بعض، التميّز الذي يجعل كلّ بيت كأنه منحاز بنفسه"[39] .

وأشار الدكتور صلاح فضل إلى محاولة حازم، بأنها تمثّلُ النظرةَ الكليّة إلى النصّ، يقول: " حالةٌ فريدةٌ لم تتكرّر ينبغي الإشارة إليها، والتنويه بها، وهي التي نجدها عند بلاغيّ مغربيّ متأخّر هو حازمُ القرطاجنّي في تحليله لأجزاء القصيدة، وتسميته لكلٍّ منها فصلاً، وتمييزه بين (المطلع): وهو البيت الأول منها، و(المقطع): وهو مكان الوقوف، ولا يهمل الإشارة إلى وَصْلِ الفصول بعضها ببعض، بل يفعلُ ذلك بأسلوب الشرط، إذ يشترط أن يكون معنى كلّ فصل تابعاً لمعنى سابقه، ومنتسباً إليه في الغرض... ويمضي في تطبيق هذه التصوّرات على قصيدة المتنبّي:(أغالبُ فيك الشوق والشوق أغلبُ)، فيوردها كاملةً، مُحلّلاً العلاقةَ بين أجزائها ووحداتها المكوّنة على هذا الأساس الدّلالي الذي لا يقفُ عند حدود التعالق النحوي بين الجملتين"[40].

في التراث البلاغي:

وإذا تأمّلنا علمَ البلاغة وسيلةً إجرائيةً تطبيقية على النصوص، نجدها تمثّل" السابقة التاريخية لعلم النصّ، إذا نحن أخذنا في الاعتبار توجّهها العام المتمثل في وَصْفِ النصوص وتحديد وظائفها المتعددة... وكذا تتوجه إلى المستمع أو القارئ لتؤثر فيه، وتلك العلاقات ذات خصوصية في البحث اللغوي النصّي... فعمليةُ الاتّصال تجمع العلاقة بين أطراف الاتصال الأساسية (نص- منتج – متلق)، وكيفيات التفاعل بينها..."[41] .

في البلاغة العربية برزت النظرةُ الشموليةُ إلى النصّ، فحينما ننظر – مثلا- في كتاب إعجاز القرآن للباقلاني(ت403هـ) نجده يؤكّد على النظرة الكلية الشمولية للنصّ القرآني بما يتمتّع به من خصائص تضمن انسجامه وتماسكه، وهي سبب إعجازه، يقول: " وقد تأمّلنا نَظْمَ القرآنِ فوجدنا جميعَ ما يتصرّف فيه من الوجوه التي قدّمنا ذكرها، على حَدٍّ واحدٍ، في حُسنِ النّظم، وبديع التأليف والرصْف، لا تَفاوُتَ فيه، ولا

انحطاطَ عن المنزلة العليا، ولا إسفافَ فيه إلى المرتبة الدنيا، وكذلك قد تأمّلنا ما يتصرّفُ إليه وجوه الخطاب من الآيات الطويلة والقصيرة، فرأينا الإعجاز في جميعها على حدّ واحد لا يختلف"[42] .

وهناك إشاراتٌ كثيرةٌ مبثوثةٌ في كُتُبِ العلماء الذين درسوا إعجاز القرآن الكريم عبر إدراك العلاقات النحوية (الوظيفية) بين الكلمات التي تتّخذُ منها موقعاً معيّناً في الجملة حسب قوانين اللّغة، حيث كلّ كلمةٍ في التركيب لابدّ أن يكون لها وظيفةٌ نحويةٌ من خلال موقعها من أجل وضوح المعنى وإبانة القصد.

أمّا عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) فقد قدّم نظريةً نصيةً تكادُ تكون متكاملةً. ويمكنُ رصد المعالجة النصيّة عند الجرجاني من خلال استخدامه لبعض المصطلحات كـ (النظم، والتركيب، والترتيب، والتعليق، والاتّساق، والبناء، ومقتضى الحال، ومقام الاستعمال) التي تنمّ عن استيعاب قَلّ أن نجده عند غيره، ويظهر هذا في الأساس النظري الذي وضعه لنظريته في تحليل النصوص. يقول: " إنّ الألفاظَ المفردةَ التي هي أوضاعُ اللّغة لم تُوضعْ لِتُعرفَ بها معانيها في أنفسها، ولكن لأنْ يُضَمّ بعضُها إلى بعض، فيعرف فيما بينها فوائد. وهذا علمٌ شريفٌ، وأصلٌ عظيمٌ "[43].

وحتى لا تبقى آراؤُهُ مجرّد نظرياتٍ تجريدية، انتقل عبدُ القاهر الجرجاني في منهجه إلى الجانب العملي، ويتّضح ذلك في أثناء تَعرّضه لتحليل الآية الكريمة ((وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ ۖ وَقِيلَ بُعْدًا لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴿٤٤﴾))[44].

والآيةُ هنا تُعتبرُ نَصّاً لضمّها متوالية من الجمل والمفردات " وأنْ لم يعرضْ لها الحسنُ والشرفُ إلاّ من حيث لاقتْ الأولى بالثانية، والثالثة بالرابعة، وهكذا إلى أنْ تَسْتقْرِيَها إلى آخرها، وأنّ الفضلَ تَناتَجَ ما بينها، وحصل من مجموعها"[45] . ثمّ يَعمدُ عبد القاهر إلى تفكيك مفردات الآية، يقول: " إن شككتَ فتأمّلْ... قل:(ابلَعِي). واعْتبرْها وحدَها من غير أنْ تنظرَ إلى ما قبلها وإلى ما بعدها، وكذلك فاعْتَبرْ سائرَ ما يليها. وكيف بالشكّ في ذلك؟ ومعلومٌ أنّ مبدأ العظمة في أنْ نُوديتْ الأرضُ، ثمّ أُمرتْ، ثمّ في على أنه لم يغض إلّا بأمر آمر، وقدرة قادر... ثمّ مقابلة " قيل" في الخاتمة بـ"قيل" في الفاتحة أنْ كان النداءُ بـ(يا) دون(أيّ)، نحو:(يا أيتها الأرضُ)، ثمّ إضافة الماء إلى الكاف، دون أن يقال:(ابلعي الماء)... ثمّ أن قيل:(وغيضَ الماءُ)، فجاء الفعلُ على صيغة "فُعلَ" الدّالّة "[46].

ويرجعُ الإعجازُ إلى ارتباط هذه الكلم بعضها ببعض، مؤكّدا " أنْ لا نَظْمَ في الكَلِمِ ولا ترتيبَ حتّى يَعْلقَ بعضُها من بعض، ويُبنى بعضُها على بعض، وتُجعلَ هذا بسبب من تلك"[47].

من خلال النظم استطاع عبدُ القاهر الجرجاني أن يتخطى البحثَ في العلاقات التي تربط عناصر الجملة العربية في النحو التقليدي، ليؤَسّس نظريةً تهتمُّ بتحليل العناصر الداخلية للنص/ الخطاب الأدبي، حتى قيل: إنّ عبد القاهر كان على بعد خطوة واحدة من "النصية" كما تُفهمُ في الدّراسات المعاصرة[48] .

فالخطواتُ العمليةُ التي قام بها الجرجاني تكشف أنّ بناءَ النصّ لا يكونُ إلاّ بقوانين وآليات وأصول النحو العربي، يقول: " واعْلمْ أنْ ليس النظمُ إلّا أنْ تضعَ كلامَكَ الوضعَ الذي يقتضيه علمُ النحو، وتعملَ على قوانينه وأصوله، وتعرفَ مناهجه التي نُهِجَتْ؛ فلا تزيغُ[49] عنها، وتحفظُ الرّسومَ التي رُسمت لك، فلا تُخلَّ بشيءٍ منها "[50] .

والمتأمّلُ في مقولات دي بوجراند وما توصّل إليه من آراء ونظريات في علم اللّغة النصّي، نجدها تتقاطع مع طروحات عبد القاهر الجرجاني. يقول دي بوجراند: " وعلى منتج النصّ أن يضع خطّة للمحتوى المفهومي والعلائقي للنصّ، ثمّ يضع هذا المحتوى في صورة سطحية، أمّا من يستقبل فعليه أن يخطّط لإعادة السطح إلى المحتوى، وإعادة المحتوى إلى الخطّة التي وضعها هو، أي: المنتج لهذا المحتوى"[51] .

ما يمكن أن نتوصّل إليه، هو أنّ علماءَ اللّغة والنحو والنقد والبلاغة ساهموا قديماً في إنشاء نظرية لغوية نحوية نصيّة تلامسُ، في مسائلها وقضاياها ووسائلها الإجرائية، النظريةَ اللّسانيةَ الحديثةَ؛ ويُبيّنُ الدكتور حسن بحيري في حديثه عن الدراسة النصية أنّ " أكثرَ الأفكار والأدواتِ التي نادتْ بها، هي في الحقيقة ذات أصول عميقة راسخة أعيدت صياغتها، ولم يَحلّ ذلك التغليفُ الجديدُ من خلال مفاهيم ومصطلحات حديثة دون إمكان الكشْف عن أصولها وتحديد موقعها في التراث المغضوب عليه"[52].

هكذا بحث علماؤنا القدامى مفهوم النصّ من خلال خاصيتي السّبك والحبْك، وكانت لهم القدرةُ على أن يقيموا النحو العربي على أسس نصيّة دلالية، وذلك باعتبار نظرتهم العميقة وفهمهم الدقيق لأنظمة الربط النحوي والتماسك الدلالي.

الخاتمة:

هكذا وصلنا إلى نهاية هذا البحث، وهي نهايةٌ أقلّ ما يُقالُ عنها أنّها لم تَصلْ إلى درجةِ النّضجِ والاكتمالِ بحيثُ لا تترك مجالاً للإضافة والتوجيه.

وهذه أهمّ النتائج التي توصّل إليها البحثُ:

1- الحاجةُ إلى دراسةِ النصّ أصبحتْ ضرورةً بعد أن عجزتْ الجملةُ في إغناء الدّراساتِ الحديثة فيما يتعلّق بصفاتِ النُّصوصِ وظروف إنتاجها.

2-محاولة التأصيل والتأسيس المعرفي للدّراسات اللّسانية النصيّة الماثلة في نماذج تطبيقية في تراثنا اللغوي العربي الإسلامي، وذلك بإبراز مساهمات العلماء في تراثنا العربي في حقل اللسانيات النصيّة.

3-ينبغي دراسة ظواهر اللّغة دراسة تكاملية، وأعني بالدراسة التكاملية: النظر إلى علوم العربية نظرةً شموليةً للارتباط الوثيق فيما بينها؛ فالنحوُ والصرفُ والنقدُ والبلاغةُ والتفسيرُ كلٌّ متكاملٌ، ويجب أن تشمله نظرةٌ واحدةٌ.

4-احتلّ معيارا (السبك والحبك) مكاناً كبيرا في الدرس اللساني الحديث؛ لأنهما يعنيان بتحديد الكيفيات التي يتماسك بها النص/الخطاب وينسجم، وذلك بخضوع النصّ لعملية تحليلية تكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها، من حيث هي وحدات لسانية، تتحكم فيها قواعد إنتاج النص/الخطاب.

5-سعى البحثُ إلى الكشف أنّ أدوات السّبك والحبك التي تناولها العلماءُ والدّارسون ليست اكتشافاً جديداً في اللّغة، فهي الروابطُ نفسُها في نحو الجملة، غير أنّ النظرة إليها اتّسعتْ مع علم اللّغة النصّي.

وأخيراً، أَرجو أن يكون هذا البحثُ قد أضاءَ جانباً هامّاً من جوانب النصيّة بمعياري (السّبك والحَبك) في الدّرس اللّغوي العربي القديم، عسى أن يفتح البحثُ آفاقاً جديدة لدراسات لاحقة.

الهوامش:

(1) الفصل بين معياري النص (السبك والحبك): هو إجراء منهجي وتقسيم علمي فرضته طبيعة الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن وسائل الترابط النصي، النحوية والدلالية؛ لأنّ صفة النصّ تطلق على النص نتيجة اتحاد جانبي السبك والحبك. السبك (الترابط اللفظي)، والحبك (الترابط المفهومي)، فالجانبان النصيان لا يمكن الفصل بينهما. فهما كوجهي العملة الواحدة.

(2) ينظر: انفتاح النص الروائي: النص والسياق، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان،1989م ص 32،33.

(3) ينظر: التراكم العلاماتي بين النص المكتوب والنص المنطوق، محمد إسماعيل بصل، مقال (مجلة المعرفة)، وزارة الثقافة-الجمهورية العربية السورية، العدد: 370، 1994م، ص 66.

(4) علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، مكتبة لبنان ناشرون-الشركة العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1997م، ص 103.

(5) ينظر: علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ص 108.

(6) لسانيّات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م، ص 13.

(7) ينظر: نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001م، ص 22، وينظر: انفتاح النص الروائي: النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2001م، ص 17.

(8) ينظر: النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص 98-101.

(9) ينظر: النصّ والخطاب والإجراء، ص 103 – 105.

(10) تحليل الخطاب الشعري (استيراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986م، ص 120 .

(11) علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ص 110.

(12) لفظ (نسج ونسيج) عربيٌّ أصيلٌ، ورد عند ابن طباطبا العلوي في كتابه (عيار الشعر) في خمسة مواضع. ينظر: عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الساتر، مراجعة نعيم زرزور،دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2 ، 2005م، ص 37، 44، 71 ، 105، 109 .

(13) نسيجُ النصّ- بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1 ، 1993م، ص 12.

(14) نسيج النص، ص12.

(15) يراد بالسنتجميمية: الأفقية.

(16) علم لغة النصّ: المفاهيم والاتّجاهات، ص 108.

(17) ينظر:علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة، القاهرة، ط 1 ،2000م، 33/1، وعلم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، حسن بحيري، ص 145، 146.

(18) ينظر: النص والخطاب والإجراء، دي بوجراند، 103- 105.

(19) ينظر: نحو أجرومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة جاهلية، سعد مصلوح، بحث منشور في مجلّة فصول، المجلد العاشر، العددان (الأول والثاني)، يوليو 1991م، ص 154.

(20) ينظر: معجم العين، الفراهيدي الخليل بن أحمد، تحقيق: مهدي مخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، العراق، 1984م، مادة (سبك)، 317/5.

(21) أساس البلاغة، الزمخشري جار الله محمود بن عمر، تحقيق: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، 435/1.

(22) نحو أجرومية للنصّ الشعري، ص 154.

(23) الحجزة: موضع شد الإزار، لسان العرب، ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1414 هـ -1994م، 332/5، مادة (حجز).

(24) لسان العرب، 407/10، مادة (حبك).

(25) القاموس المحيط، محمد بن يعقوب الفيروز أبادي (ت817 هـ)، دار الفكر، بيروت، 1983م، 3/ 297، مادة (حبك)

(26) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت398 هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، القاهرة، ط1، 1987م، 1578/4، مادة (حبك).

(27) معترك الأقران في إعجاز القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1408 هـ -1988م،1/ 242-243.

(28) ينظر: لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، ص 83.

(29) نحو أجرومية للنص الشعري، ص 154.

(30) الكتاب، سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط4، 2004م، 23/1.

(31) الكتاب، سيبويه، 1 / 25 – 26.

(32) الأضداد، ابن الأنباري أبو البركات، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت، 1960م، ص 2.

(33) شرح كتاب الكافية في النحو لابن الحاجب، الرضي الإستراباذي نجم الدين محمد، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان (د.ت)، 212/1.

(34) البيان والتبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 67/1.

(35) البديع في نقد الشعر، حققه وقدّم له: علي مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1987م، ص 236.

(36) البيت مجهول القائل، وقد نسبه بعضهم للجن بسبب تنافر أحرف ألفاظه. ينظر: كتاب الحيوان، الجاحظ أبو عثمان، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، المجمع العلمي العربي الإسلامي، بيروت، لبنان، ط3، 1969م، 207/6.

(37) الجاحظ، البيان والتبيين، 65/1.

(38) المصدر نفسه، 206/1.

(39) ديوان أبي الطيب المتنبّي، شرح: العكبري أبي البقاء، ضبط وتقديم: عمر فاروق الطباع، شركة دار الأرقم، بيروت– لبنان، ط1، 1997م، 173/1.

(40) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الكتب الشرقية، تونس 1966م، ص 63.

(41) بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، أغسطس 1992م، ص 246.

(42) بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 246.

(43) إعجاز القرآن، الباقلاني أبو بكر محمد بن الطيب، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1971م، ص 37.

(44) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، شرح وتعليق: محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان، ط2 ، 1997م، ص 391.

(45) سورة هود: 44.

(46) دلائل الإعجاز، ص 59.

(47) المصدر نفسه، ص 53.

(48) دلائل الإعجاز، ص 55.

(49) ينظر: إشكالات النص– دراسة لسانية نصية، عبد الكريم بن جمعان، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1 ، 2009م، ص 256 – 257 .

(50) زاغ: مالَ واعوَجَّ.

(51) دلائل الإعجاز، ص 77.

(52) النصّ والخطاب والإجراء، ص 421.

توجه المنافسة الرياضية في ظل مصادر ضغوط المنافسة لدى أواسط كرة القدم (17– 19 سنة)

د. خروبي محمد فيصل. جامعة الجزائر– 3
د. بن نعجة محمد. المركز الجامعي تسيمسيلت
د. بن رابح خير الدين. المركز الجامعي تسيمسيلت
أ.د. واضح أحمد الأمين. المركز الجامعي تسيمسيلت

ملخص الدراسة:

تختلف أهداف المنافسة الرياضية من منافسة لأخرى ومن مرحلة لأخرى، ومن فرد رياضي لآخر ،ومن جماعة رياضية لأخرى ،هذا الاختلاف يكون مردة لعوامل متعددة كعوامل مدى الإجادة في التدريب الرياضي، قدرات الفرد الخاصة ،سواء البدنية أو النفسية أو التقنية أو غيرها ،وكذا عوامل مرتبطة بالمنافس من حيث خبرته، قدراته، أو عوامل مرتبطة بالظروف المحيطة، وكل هذه الظروف تجعل الفرد الرياضي يسطر أهدافا خاصة للمنافسة تتناسب مع الوضع الذي يكون فيه، وبتأثير من العوامل السابقة المذكورة، التي يمكن أن تشكل ما يسمى مصادر ضغوط المنافسة التي تجعل الرياضي يكافح لتحقيق أهداف تنافسية خاصة.

ولهذا يهدف بحثنا لمعرفة توعية التوجه التنافسي الذي يكافح من أجله أواسط كرة القدم في ظل تعدد مصادر ضغوط المنافسة المحيطة بهم، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وعلى عينة قوامها 70 لاعبا من أواسط كرة القدم، واستخدم الباحثان مقياس للتوجه التنافسي واستبيان لمصادر ضغوط المنافسة، وأهم النتائج المتوصل إليها وجود تباين في مصادر ضغوط المنافسة من منصب لعب لآخر، وحسب الخبرة التنافسية، وأن التوجه التنافسي يتأثر بالمصادر المختلفة لضغوط المنافسة.

الكلمات الدالة: توجه المنافسة الرياضية، مصادر ضغوط المنافسة، أواسط كرة القدم.

Résumé :

Les Objectifs d’une compétition sportive diffèrent d’une compétition à une autre, d'une étape à une autre, d'un athlète à un autre individu, et d’un groupe sportifs à un autre groupe sportif. Ces différences est attribuable de plusieurs facteurs la maîtrise de l'entraînement sportif, et de Ses propres capacités individuelles, à la fois physiques et psychologiques, et techniques ou autres, ainsi que les capacités de l'adversaire en termes de son expérience, ou de ces capacités, ou liées aux circonstances de l’environnement. Toutes ces conditions rendent le sportif a visé ces objectifs spéciaux pour la concurrence en rapport avec la situation dans laquelle. Sous l'influence des facteurs mentionnés plus haut, qui peuvent former les sources dites de pressions et de stress qui

font le sport if a du mal à atteindre ses objectifs de compétitifs. Notre recherche vise à savoir la prise de conscience de l'orientation compétitive, qui se bat pour lui le footballeur U20 sous de multiples sources de pressions, Il a misé sur une approche descriptive, sur un échantillon de 70 joueurs juniors U20 Les chercheurs ont utilisés questionnaire pour mesurée l'orientation compétitive et autre questionnaire pour les sources de pressions et stress. Les résultats les plus importants obtenus à une différence dans les sources de pressions et de stress exercées selon le poste de jeu occupé, et par l'expérience de la compétition, et l'orientation compétitives sont influencés par les pressions et le stress.

1-**مقدمة**:

إن عملية التدريب الرياضي عملية معقدة خاصة بالنسبة لشريحة الناشئين، حيث يكون الناشئ في مواجهة دائمة لجملة من المشكلات والعوائق اليومية سواء في التدريب أو في حياته الخاصة، ويحاول التغلب عليها مما يؤدي ذلك إلى تنمية خبراته، وتؤثر جوانب متعددة على الناشئ حتى يصبح جاهزا من بينها جوانب التدريب والجوانب النفسية والمحيط الذي يعيش فيه، وكذا العلاقات التي يتبناها في ظروف معينة، وهناك بعض الظروف الأخرى كاتجاهات الوالدين، وأهدافه المستقبلية.

إن انتظام الناشئ في العملية التدريبية يجعله يكتشف محيطا جديدا يكون التحضير فيه والتكوين سبيل لإمكانية التنافس الرسمي من خلال المشاركة في المباريات فيكون له ميل تنافسي، ويعيش مراحل مختلفة وأشكال متنوعة من التنافس من خلالها يبني تصورات عن الأهداف الممكن تحقيقيها من التنافس على المدي القصير أو المدى البعيد.

هذا ما يطلق عليه مصطلح توجه المنافسة فحسب **صدقي نور الدين** 2004 "توجه المنافسة يعتبر جزء من دافعية الإنجاز يكون في توجهين توجه نحو هدف المهمة والتوجه نحو هدف الذات، فتوجه نحو هدف المهمة التوجه نحو المهمة في الرياضة بأنه "توجه الفرد الرياضي نحو السيطرة على المهمة أو التحسن الشخصي نتيجة إدراكه لقدراته وهدف هذه القدرة وهذا يعكس بالنسبة له كفاءة عالية ونجاح شخصي"[(1)].

وحسب **محمد حسن علاوي 2004** "في حين أن التوجه نحو هدف الذات فيسميه **أمس** Ames (1984) بالهدف المركز نحو القدرة."[(2)]، فإذا تبنى الرياضي توجه هدف الذات فإنه يركز على مقارنة نفسه بالآخرين يسعى للتغلب عليهم وهزيمتهم وبالتالي فإنه سوف يشعر بأنه الأفضل في حالة الفوز (إدراك مرتفع للقدرة)، كما سيشعر بأنه ليس الأفضل وذلك في حالة الخسارة (إدراك منخفض للقدرة).

وبالتالي فناشئ الرياضي عند مشاركته في المنافسة الرياضية وخاصة رياضة كرة القدم يكون للجانب النفسي أثر كبير في تكوينه.

2-**إشكالية البحث والحاجة إليها:** يعتبر الناشئ الرياضي الحجر الأساسي الذي تبنى عليه منظومة التدريب الشاملة، من خلال تكوينه بخبرات تسمح له بمواجهة تحديات المنافسة، ونفسيته تتأثر بدرجة كبيرة مقارنة بالممارسين في أعمار أخرى كالأكابر، وأهدافه تختلف من منافسة لأخرى والتي يمكن تسميتها بتوجه المنافسة وهذا التأثر يظهر جليا في اهتمامه بنتائج المنافسة وقد عرفه "**صدقي نور الدين 2004**" بأنه ميل اللاعب إلى الكفاح نحو تحقيق هدف معين في الرياضة.(3)

إن المتتبع لأحداث كرة القدم في الجزائر يلاحظ جليا أن التكوين يمر بمراحل صعبة، وتكون النتيجة كارثية، حيث أصبح التكوين سبه منعدم ماعدا في بعض الفرق الرياضية نظرا لأسباب مختلفة، من بينها إغفال الجانب النفسي في عملية التدريب والتكوين، فيرسم الناشئ أهدافا للمنافسة تكون نتيجة لتداخل مؤثرات معينة فنظرة المدرب على ضرورة الفوز فقط أو الأولياء وغيرها، ثم مقدرته على مجابهة الضغوط النفسية كلها تؤدي لعدم وضوح الرؤية الصحيحة من نتائج المنافسة والسعي لتحقيقها.

وعلى الرغم من تباين وجهات نظر المختصين حول الفائدة من المنافسة الرياضية عند الناشئين إلا أنهم اتفقوا على ضرورة أن يكون النشء تحت رعاية قيادة واعية من مدربين وأولياء ومسيرين ما يضمن اكتساب الرياضي الناشئ خبرات رياضية إيجابية ويقلل من التأثير السلبي للمواقف الضاغطة للمنافسة.

وفي هذا الصدد يرى **أسامة كامل راتب 1999** " أن أنجع وسيلة للتقليل من ضغوط المنافسة وزيادة تقدير الذات لدى الناشئين الرياضيين تكمن في محاولة المدرب والآباء إقناعهم أن قيمتهم لا ترتبط بالمكسب أو خسارة المسابقة (المباراة) ولكن بمدى كفاحهم لتحقيق الأهداف الشخصية الذي يسعون لتحقيقها. وعليه نعرض فيما يلي دور الفاعلين في المنافسة في توفير الرعاية الصحية للناشئ خلال المنافسات" (4).

لكن ما يلاحظ هو تسارع المسؤولين والمدربين المكلفين بالرياضة التنافسية للناشئين في الفرق الرياضية على تحقيق النتائج بصورة سريعة، هذا ما انعكس على مستوى التكوين في المراحل السنية المختلفة في الجزائر.

ومن خلال هذا كله نحاول في بحثنا هذا تسليط الضوء على توجه المنافسة الرياضية لناشئي كرة القدم في ظل مصادر الضغوط النفسية التي يتعرضون لها. وعليه نحاول الإجابة على **التساؤل التالي**: هل يتأثر توجه المنافسة الرياضية لأواسط كرة القدم في ظل مصادر الضغوط النفسية؟

وعليه نطرح **التساؤلات الفرعية** التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير منصب اللعب؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير الخبرة التنافسية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في توجه المنافسة بين الأواسط في كرة القدم حسب متغير الخبرة التنافسية ؟

4- هل تؤثر مصادر الضغوط النفسية على توجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم؟

3-الفرضية العامة:

- يتأثر توجه المنافسة الرياضية سلبيا في ظل مصادر الضغوط النفسية لأواسط كرة القدم.

الفرضيات الفرعية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير منصب اللعب.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير الخبرة التنافسية.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية في توجه المنافسة بين الأواسط في كرة القدم حسب متغير الخبرة التنافسية.

4- تؤثر مصادر الضغوط النفسية سلبيا على توجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم

4-أهداف البحث:

1-التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى الأواسط في كرة القدم.

2- التعرف على نوع توجه المنافسة لدى الأواسط في كرة القدم .

3-إدراك العلاقة بين مصادر الضغوط النفسية وتوجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم.

5-مصطلحات الدراسة:

مصادر الضغوط النفسية: تتمثل المصادر في ضغوط المنافسة وضغوط التدريب الزائد وضغوط الاتصال مع المدرب وضغوط الاهتمامات الأسرية وضغوط تنظيم وقت الناشئ للمشاركة في المنافسة الرياضية.

توجه المنافسة: هو ميل الناشئ لتحقيق أداء أفضل أثناء المنافسة أو محاولة تحقيق التفوق (النتيجة)دون الأخذ بعين الاعتبار الأداء.

6-الدراسات السابقة والمشابهة:

-دراسة صفاء صالح حسين (2001) بعنوان "علاقة التوجه الرياضي التنافسي بالثقة الرياضية وحالة قلق المنافسة ومستوى الأداء لدى لاعبات الكاراتيه".

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين التوجه الرياضي التنافسي بنوعيه (الأداء والنتيجة) وكلا من الثقة بالنفس وحالة القلق المنافسة ومستوى الأداء لاعبات الكاراتيه الدرجة الأولى.

اتبع الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسحي واشتمل مجتمع البحث على 48 لاعبة كاراتيه الدرجة الأولى، واستخدم الباحث استخبار التوجه الرياضي من إعداد ديانا جيل الذي يتضمن أبعاد ثلاث توجه التنافسية، توجه الهدف، توجه الفوز واختبار التوجه التنافسي الذي يهدف إلى التعرف على درجة توجه اللاعب نحو الأداء أو التوجه نحو النتيجة.

كما استخدم قائمة حالة الثقة الرياضية وقائمة حالة قلق المنافسة والتي تتضمن القلق المعرفي، القلق البدني والثقة بالنفس وبطاقة مقننة لقياس أداء اللاعبات.

وتوصل الباحث إلى أن هناك ارتباط طردي بين توجه التنافسية وكلا من توجه الفوز، توجه الأداء.

وهناك ارتباط طردي بين توجه الأداء وتوجه النتيجة – توجه الفوز وتوجه الهدف، القلق المعرفي والقلق البدني، الثقة بالنفس وحالة الثقة الرياضية. (5)

–دراسة ابراهيم شحاته 2005: بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض جوانب الدافعية والانفعالية لدى ناشئ كرة القدم بمحافظة المنيا "وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض جوانب الدافعية متمثلة في الدافعية للإنجاز ،والعلاقة بين الضغوط النفسية وبعض الجوانب الانفعالية متمثلة في القلق كحالة السلوك العدواني لدى ناشئ كرة القدم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (100) ناشئ، وقام الباحث باستخدام مقياس للضغوط النفسية ومقياس دافعية الإنجاز الرياضي ومقياس القلق كحالة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الضغوط النفسية والدافع للإنجاز لدى ناشئ كرة القدم، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى ناشئ كرة القدم، وتوجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الضغوط النفسية والقلق كحالة ،وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى ناشئ كرة القدم.(6)

– دراسة غادة أحمد 2009: بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي ولاعبات ألعاب القوى في ضوء متغير الجنس ونوع المسابقة "وهدفت الدراسة للتعرف إلى الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى لاعبي ولاعبات ألعاب القوى وذلك في ضوء متغيرات الجنس ونوع المسابقة، اختارت الباحثة عينة الدراسة من بين اللاعبين المسجلين في الاتحاد المصري لألعاب القوى والبالغ عددهم (200) لاعبا ولاعبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، نظرا لمناسبته لأهداف وفروض الدراسة، ولتطبيق الدراسة تم استخدام مقياس الضغوط النفسية للاعبي ألعاب القوى من إعداد الباحثة ومقياس دافعية الإنجاز، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين لاعبي

ولاعبات ألعاب القوى في الضغوط النفسية تعزى لنوع المسابقة ولصالح اللاعبات، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا بين لاعبي ولاعبات ألعاب القوى في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس، وأشارت الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين دافع إنجاز النجاح والضغوط النفسية، وبين دافع تجنب الفشل والضغوط النفسية لدى لاعبي ولاعبات ألعاب القوى (7)

7-منهجية وأدوات البحث:

7-1 -منهج البحث: تم الاعتماد على المنهج مسحي بالطريقة الوصفية حيث يعتبر المناسب لدراسة متغيرات البحث .

7-2-عينة البحث: شملت عينة الباحث أواسط كرة القدم (17-19) سنة الناشطين في بطولة القسم الوطني الأول لفرق الجهة الغربية موسم 2017/2016 وعددهم 70ناشئا بنسبة مقدرة ب17.5% من المجتمع الأصلي.

جدول رقم (01) يوضح مواصفات العينة

مواصفات العينة		العدد
سنوات الممارسة	أقل من 4سنوات	42
	أكثر من 5سنوات	28
منصب اللعب	مدافع	18
	وسط ميدان	25
	مهاجم	17
المجموع		70

7-3-أدوات البحث:

7-3-1-استبيان مصادر الضغوط النفسية: تم استعمال استبيان مصادر الضغوط النفسية والتي تم إعداده من طرف الباحثون والذي يتكون من 40 عبارة موزعة على خمسة محاور:

المحور الأول: ضغوط قبل وأثناء وبعد المنافسة وعباراتها (1، 10، 15، 21 39،36،34،28)

المحور الثاني: ضغوط الاتصال بين المدرب والناشئ قبل وأثناء وبعد المنافسة وعباراتها (2، 5، 7، 12، 16، 29، 33، 35.)

المحور الثالث: ضغوط الحمل الزائد وبداية المنافسة الرياضية في سن مبكر وعباراتها (17، 19، 22، 24، 25، 26، 27، 40).

المحور الرابع: ضغوط الاهتمام بالمكسب واتجاهات الأسرة نحو مواقف المنافسة وعباراتها (3، 8، 13، 30، 31، 32، 37،38).

المحور الخامس: ضغوط تنظيم وقت الناشئ للمشاركة في المنافسة وعباراتها (4، 6، 9، 11، 14، 18، 20، 23). يقوم اللاعب بالإجابة على عبارات المقياس على ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: بدرجة غالبا: (3) درجات، أحيانا: (2) درجات، نادرا: (1) درجة.

7-3-2-مقياس توجه المنافسة: سيتم استخدام مقياس إدراك النجاح لهربرت مارش Marsh (1994) لقياس متغير توجهات أهداف الإنجاز اختار الباحث مقياس إدراك النجاح الذي قام بتصميمه "هربرت مارش Marsh "بهدف قياس توجهات دافعية الإنجاز نحو كل من هدف الذات وهدف المهمة في المجال الرياضي، حيث يشار إلى هذان البعدين في هذا المقياس على التوالي بهدف التنافسية وهدف التمكن. (8) يحتوي مقياس إدراك النجاح على 14 عبارة، ستة عبارات تمثل توجه التنافسية، أما العبارات الثمانية الأخرى فتمثل بعد التمكن أو التفوق. يقوم اللاعب بالإجابة على عبارات المقياس على ميزان تقدير خماسي على النحو التالي: بدرجة كبيرة جدا: (5) درجات، بدرجة كبيرة: (4) درجات، بدرجة متوسطة: (3) درجات، بدرجة قليلة: (2) درجة، بدرجة قليلة جدا: (1) درجة.

وأرقام العبارات الخاصة ببعدي المقياس:

-توجه التمكن: 4 ،5، 7 ،8، 9 ،12، 13، 14

-توجه التنافسية: 1، 2، 3، 6، 10، 11

7-4-الأسس العلمية لأدوات البحث: **تم** التأكد من الأسس العلمية لأدوات البحث من خلال حساب الثبات عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه ومن ثم حساب الصدق الذاتي الذي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول رقم (02) يوضح ذلك:

القائمة	حجم العينة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل ثبات الاستبيان	معامل الصدق الذاتي للأداة
استبيان مصادر الضغوط النفسية	10	08	0.05	0.79	0.88
مقياس توجه المنافسة	10	08	0.05	0.90	0.94

من خلال هذا الجدول نستنتج أن أدوات البحث يتميز بدرجة عالية من الصدق، والثبات.

7-5- الوسائل الاحصائية المستعملة: تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل الارتباط لبيرسون، ت استودنت، اختبار فيشر.

8- عرض ومناقشة النتائج:

8-1- مناقشة نتائج التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير منصب اللعب؟

الجدول رقم (03) يبين قيم F المحسوبة في استبيان مصادر الضغوط النفسية لدى أواسط كرة القدم حسب منصب اللعب

المتغير	عدد سنوات الممارسة الرياضية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة F الجدولية
المحور الأول	مدافع	28	6.88	1.78	3.24	0.05	3.14
	وسط ميدان	25	7.63	1.29			
	مهاجم	17	7.07	1.90			
المحور الثاني	مدافع	28	7.78	2.17	6.94	0.05	3.14
	وسط ميدان	25	7.03	2.15			
	مهاجم	17	6.46	1.98			
المحور الثالث	مدافع	28	13.16	3.18	4.51	0.05	3.14
	وسط ميدان	25	12.37	2.68			
	مهاجم	17	11.64	2.14			
المحور الرابع	مدافع	28	5.6	1.38	2.36	0.05	3.14
	وسط ميدان	25	5.6	2.01			
	مهاجم	17	5.37	1.2			3.14
المحور الخامس	مدافع	28	14.32	3.06	5.37	0.05	
	وسط ميدان	25	14.49	3.12			
	مهاجم	17	12.85	3.03			

من خلال الجدول الموضح أعلاه:

بالنسبة للمحور الأول: فكانت قيمة F المحسوبة 3.24 وهي أكبر من قيمة F الجدولية المقدرة ب3.06 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية (2،67) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة لصالح منصب وسط الميدان.

بالنسبة للمحور الثاني: فكانت قيمة F المحسوبة 6.94 وهي أكبر من قيمة F الجدولية المقدرة ب3.06 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية (2،67) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة لصالح منصب مدافع.

بالنسبة للمحور الثالث: فكانت قيمة F المحسوبة 4.51 وهي أكبر من قيمة F الجدولية المقدرة ب3.06 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية (2،67) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة لصالح منصب مدافع.

بالنسبة للمحور الرابع: فكانت قيمة F المحسوبة 2.36 وهي أقل من قيمة F الجدولية المقدرة ب3.06 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية (2،67) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة.

بالنسبة للمحور الخامس: فكانت قيمة F المحسوبة 5.37 وهي أكبر من قيمة F الجدولية المقدرة ب3.06 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية (2،67) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة لصالح منصب وسط الميدان.

مناقشة النتائج :يرى الباحثون أن متطلبات منصب اللعب تجعل لكل منصب خصائص نفسية معينة، وهذا ماوجدناه حيث كان هناك مصادر للضغوط مرتفعة لوسط الميدان في المحور الأول والخامس حيث حسب **محمد حسن علاوي 1998**" أن المنافسات الرياضية تتطلب ضرورة استخدام الفرد لأقصى قدراته النفسية والبدنية لمحاولة تسجيل أحسن مستوى ممكن وهذا وترتبط المنافسات الرياضية بكثير من المواقف الانفعالية المتعددة والتي تتميز بقوتها وشدتها ،كما تتميز بحدوثها في حضور عدد غفير من المشاهدين الأمر الذي لا يحدث في كثير من فروع الحياة اليومية "[9] وهذا ما يجعل متوسط الميدان يكون على عاتقه مسؤولية كبيرة في نتائج المنافسة، وفي المحور الثاني والمحور الثالث لصالح المدافع حيث إن هناك ضغوط اتصال بين المدرب والناشئ قبل وأثناء و بعد المنافسة حيث المدافع يعتبر المسؤول عن أي إخفاق في النتيجة وتلقي عدد كبير من الأهداف ،وبالتالي فهو يبذل جهد كبير أثناء التدريبات، وحسب **أسامة كامل راتب 2001**"حيث أن من أهم مصادر الضغوط نفسية هي بداية التدريب والمنافسة في عمر مبكر، والارتفاع المبالغ فيه لحمل التدريب حيث أن ضغوط التدريب عادة ما تفوق إمكاناته البدنية ولا تلبي

حاجاته النفسية، خاصة إذا لم يتدرب هذا النشء الصغير تحت إشراف تربوي جيد، كما أكدت نتائج الدراسات والخبرات العلمية أن أحد الأسباب الهامة للاحتراق الرياضي هي عدم وجود فترات راحة مناسبة تسمح للناشئ باستعادة الشفاء واستجماع القوى بعد ضغوط التدريب أو المنافسة "[10] ومن خلال كل هذا نستطيع القول أن فرضية البحث الأولى القائلة" توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير منصب اللعب"قد تحققت .

8-2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير الخبرة التنافسية؟ الجدول رقم (04) يبين قيمة ت المحسوبة بين الأواسط في مصادر الضغوط النفسية حسب متغير الخبرة التنافسية.

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	ت
المحور الأول	أقل من 4سنوات	42	19.68	1.69	19	20.56
	أكثر من 5سنوات	28	13.58	2.22	13.5	
المحور الثاني	أقل من 4سنوات	42	17.08	2.76	17	9.98
	أكثر من 5سنوات	28	13.28	1.91	13	
المحور الثالث	أقل من 4سنوات	42	19.41	3.28	20	5.63
	أكثر من 5سنوات	28	16.44	3.41	16	
المحور الرابع	أقل من 4سنوات	42	17.52	1.72	18	6.35
	أكثر من 5سنوات	28	15.88	1.58	16	
المحور الخامس	أقل من 4سنوات	42	17.81	5.88	17	3.76
	أكثر من 5سنوات	28	14.7	4.40	15	

ت الجد ولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول الأول أعلاه:

- بالنسبة للمحور الأول: ضغوط قبل وأثناء وبعد المنافسة الرياضية وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 20.56 عند درجة حرية 68، وهي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05.

مما يعني وجود فرق دالة إحصائية في الضغوط قبل وأثناء وبعد المنافسة الرياضية بين مجموعة أقل من 4 سنوات ومجموعة أكثر من 5 سنوات لصالح مجموعة أقل من 4 سنوات.

- بالنسبة للمحور الثاني: ضغوط الاتصال بين المدرب والناشئ قبل وأثناء وبعد المنافسة.

- وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 9.98 عند درجة حرية 68، وهي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فرق لدالة إحصائية في ضغوط الاتصال بين المدرب والناشئ قبل وأثناء وبعد المنافسة بين مجموعة أقل من 4 سنوات ومجموعة أكثر من 5 سنوات لصالح مجموعة أقل من 4 سنوات.

– **بالنسبة للمحور الثالث**: ضغوط العمل الزائد وبداية المنافسة الرياضية في سن مبكر.

وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 5.63 عند درجة حرية 68، وهي أكبر من ت الجد ولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في ضغوط الحمل الزائد وبداية المنافسة الرياضية في سن مبكر بين مجموعة أقل من 4 سنوات ومجموعة أكثر من 5 سنوات لصالح مجموعة أقل من 4 سنوات.

– **بالنسبة للمحور الرابع**: ضغوط الاهتمام بالمكسب واتجاهات الأسرة نحو مواقف المنافسة.

وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 6.35 عند درجة حرية 68، وهي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب1.96 عند مستوى دلالة 0.05. مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في ضغوط الاهتمام بالمكسب واتجاهات الأسرة نحو مواقف المنافسة بين مجموعة أقل من 4 سنوات ومجموعة أكثر من 5 سنوات لصالح مجموعة أقل من 4 سنوات.

– **بالنسبة للمحور الخامس**: ضغوط تنظيم وقت الناشئ للمشاركة في المنافسة الرياضية.

وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 3.76 عند درجة حرية 68، وهي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في ضغوط تنظيم وقت الناشئ للمشاركة في المنافسة الرياضية بين مجموعة أقل من 4 سنوات ومجموعة أكثر من 5 سنوات لصالح مجموعة أقل من 4 سنوات.

مناقشة النتائج: – من خلال كل ما سبق اتضح للباحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر الضغوط النفسية بين أوساط كرة القدم الممارسين لأقل من 4 سنوات والممارسين لأكثر من 5 سنوات لصالح أواسط أقل من 4 سنوات في جميع محاور استبيان مصادر الضغوط النفسية حيث يرى الباحثون أن نقص الخبرة لدى الأواسط تجعلهم يقعون تحت ضغوط مختلفة نظرا لعد مقدرتهم على المواجهة ونقص الفاعلية في حل المشكلات التي تواجههم كما أن كرة القدم تستمر منافستها مدة أطول، وبالتالي تتطلب مقدرة بدنية ونفسية عالية من الناشئ، كما أن طبيعة المنافسة الرياضية للناشئين لها تأثير فحسب بنجامين جيمس ودافيد كولين **1997 Benjamine James, David Colins** " فالمنافسة الرياضية تعتبر موقف اختبار أو تقييم لقدرات اللاعب سواء كانت هذه المنافسات ودية أو منافسات رسمية فهي تتميز بالشدة العالية، ويدرك الناشئ أن قيمته وتقديره من قبل الآخرين يتحدد في ضوء مدى الفوز أو المكسب في المنافسة مع أن المنافسة ونتائجها غير مأمونة دائما وأن الفوز عادة هو نصيب العدد القليل وأن المنافسة عندئذ تمثل خبرة فشل ومصدرا سلبيا لزيادة الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة لدى الرياضيين الناشئين".[(11)] وتتميز المنافسات الرياضية لكرة القدم بحدوثها في حضور جماهير المشاهدين فيرى **محمد**

حسن علاوي 1998 "ويختلف تأثير المشاهدين على الرياضيين طبقا للعديد من العوامل، كما أن العديد من الرياضيين يضعون لعامل الجمهور أو المشاهدين الكثير من الاعتبار وما لهذا الاعتبار من عبء ثقيل وضغوط شديدة على الرياضي بجانب الأعباء الأخرى". (12)

– ووجدنا أن أواسط أقل من 4 سنوات يتميزون بدرجة عالية من الضغوط النفسية في المحور الثاني ضغوط الاتصال بين المدرب والناشئ قبل وأثناء وبعد المنافسة حيث **يرى محمد حسن علاوي 1998** "أن أهم الضغوط التي تقع على اللاعب هو أسلوب تعامل المدرب مع اللاعب ومطالبة الجهاز الفني والإداري بتحقيق متطلبات تفوق قدرته واستطاعته " (12) وفي المحور الثالث ضغوط الحمل الزائد وبداية المنافسة الرياضية في سن مبكر وفي المحور الرابع ضغوط الاهتمام بالمكسب واتجاهات الأسرة نحو مواقف المنافسة وفي المحور الخامس ضغوط تنظيم وقت الناشئ للمشاركة في المنافسة حيث أواسط كرة القدم يكون تحت عدد المباريات التي يجريها يكون أكثر، والتي تتطلب تدريب أطول أي لفترات طويلة وحجم ساعي أكبر، وهذا ما يجعله معرض لتعب بدني مستمر، وصراع دائم من إرضاء الآخرين أثناء ممارسته ومن أجل تنظيم وقته، وبالتالي يكون عرضة لضغوط نفسية كثيرة، حيث يشير كل من **أورهوزن Urhausen وجابريل Gabril وكندرمان Kinderman 1995** "وأن هناك مصادر للضغوط النفسية وأهمها ضغوط مرتبطة بحمل التدريب ،ضغوط مرتبطة بالأسرة والمساندة الاجتماعية ،ضغوط خاصة بحياة الرياضي نفسه حيث الناشئ الرياضي يرتبط بواجبات أخرى غير التدريب والمنافسة كالدراسة وضغوط مرتبطة بعلاقة الرياضي بالمدرب والآخرين". (13)

ومن خلال كل ما سبق نستطيع القول إن فرضية البحث الثانية القائلة " توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر ضغوط المنافسة بين الأواسط حسب متغير الخبرة التنافسية "قد تحققت

8–3– مناقشة نتائج التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في توجه المنافسة بين الأواسط في كرة القدم حسب متغير الخبرة التنافسية؟

الجدول رقم (05) يبين قيمة ت المحسوبة بين الأواسط في توجه المنافسة حسب متغير الخبرة التنافسية.

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
توجه التمكن	أقل من 4سنوات	42	28.66	1.23	7.45
	أكثر من 5سنوات	28	31.12	1.80	
توجه التنافسية	أقل من 4سنوات	42	25.13	2.08	2.91
	أكثر من	28	26.44	1.63	

	5سنوات				
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 4سنوات أكثر من 5سنوات	42 28	55.14 58.33	1.39 3.29	6.01

ت الجدولية =1.96 عند درجة حرية 68 ومستوى دلالة 0.05

من خلال الجدول الموضح أعلاه:

بالنسبة لبعد توجه التمكن: وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 7.45 عند درجة حرية 68 وهي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في بعد توجه التمكن بين الناشئين أقل من 4سنوات وأكثر من 5سنوات لصالح الأواسط أكثر من 5سنوات.

ويرى الباحث أن اللاعبين مع مرور الوقت تزداد لديه الخبرة والتي تعني القدرة على مواجهة التحديات والعوائق باقتصادية كبيرة في الجهد والوقت أي يكتسب خبرات جديدة وهذا لأن الناشئ مع الاستمرار في ممارسة كرة القدم يهتم بتطوير الأداء الخاص به من خلال التحكم في النواحي البدنية والمهارية والخططية أكثر من الناشئ الذي لديه سنوات ممارسة قليلة.

وحسب **Jacque la rue et autres 2004** " يمثل التوجه نحو هدف التمكن (المهمة) سعي الفرد للتحكم في مهارة معينة ومحاولته تحسين أدائه ونتائجه الشخصية السابقة من دون محاولة مقارنتها بأقرانه فهو بذلك يتجنب المقارنة الاجتماعية". [14] هذا ما يعني أن إدراك القدرة بالنسبة للفرد الموجه نحو هدف المهمة مبني على تحسين الأداء الشخصي والتحكم في المهارات المطلوبة.

وحسب "**صدقي نور الدين 2004**"يعتبر توجه التمكن توجه الفرد الرياضي نحو السيطرة على المهمة أو التحسن الشخصي نتيجة إدراكه لقدراته وهدف هذه القدرة وهذا يعكس بالنسبة له كفاءة عالية ونجاح شخصي". [15] وهذا ما يتم من خلال الممارسة المستمرة لسنوات أكثر بالنسبة للناشئ حيث يهدف مرحلة الإتقان والتحكم.

بالنسبة لبعد توجه التنافسية: وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 2.91 عند درجة حرية 68 و هي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 .

مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في بعد توجه التنافسية بين الأواسط أقل من 4 سنوات وأكثر من 5 سنوات لصالح الأواسط أكثر من 5 سنوات ويرى الباحثون أن توجه التنافسية يمثل الرغبة في التفوق والبروز وبالتالي تحقيق للذات أي الناشئ الرياضي يقارن نفسه بالآخرين، وهذا ما وجدناه لدى الأواسط الممارسين

أكثر من 5 سنوات حيث مع تقدم العمر والتي تقابل مرحلة المراهقة يسعى للتفوق وإشباع حاجاته من خلال تحقيق الفوز والذي بدوره يكون فرصة مناسبة لإبراز الذات.

بالنسبة للدرجة الكلية لتوجه المنافسة: وجدت أن ت المحسوبة مساوية ل 6.01 عند درجة حرية 68 وهي أكبر من ت الجدولية المقدرة ب 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 .

مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في توجه المنافسة بين الأواسط أقل من 4سنوات وأكثر من 5سنوات لصالح الأواسط أكثر من 5 سنوات.

وهذا ما تؤكده نظرية توجهات أهداف الانجاز **لنيكولس "Nicolls (1984، 1989)** "الذي يفترض وجود اختلافات بين الأفراد في التوجه الدافعي في مواقف الانجاز، إذ يوجد من الأفراد من يتبنون هدف أو توجه الذات وآخرون يتبنون هدف أو توجه المهمة "[16]، وهذا ماوجدناه في دراستنا حيث تلعب كمية المكتسبات التي تحصل عليها الناشئ خلال سنوات الممارسة دورا في توجيه لمحاولة التوفيق بين الأداء الجيد وتحقيق التفوق .

كما أن هناك دراسات كدراسة **بيرتون Burton 1989**" الذي يعتبر أن هناك نوعان من اللاعبين، لاعبون موجهون نحو النتيجة وهم أولئك اللاعبين الذين يفضلون وضع أهداف ترتبط مباشرة بالنتيجة ويفكرون في الفوز والهزيمة بغض النظر عن التأكيد على الأداء، ولاعبون موجهون نحو الأداء (التمكن) وهم اللاعبون الذين يميلون إلى التفكير في جودة الأداء والمهارات وانجاز المهارات الخططية بغض النظر عن النتيجة"[17]. وبالتالي فتوجه المنافسة يختلف حسب سنوات الممارسة بين الناشئين في كرة القدم، ومن خلال كل ما سبق نستطيع القول إن فرضية البحث الثالثة القائلة " توجد فروق ذات دلالة احصائية في توجه المنافسة بين الأواسط في كرة القدم حسب متغير الخبرة التنافسية " قد تحققت.

8-4- مناقشة نتائج التساؤل الرابع: هل تؤثر مصادر الضغوط النفسية على توجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم؟ **الجدول** رقم (06) يبين قيمة العلاقة الارتباطية بين مصادر الضغوط النفسية وتوجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم.

محاور مصادر الضغوط النفسية	حجم العينة ن1	قيمة معامل الارتباط "ر"بين توجه التنافسية و محاور مصادر الضغوط النفسية	"ر" الجدولية	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة	نوع العلاقة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	70	0.63-	0.232	69	0.05	عكسية	**دال**

المحور الثاني		0.40-				عكسية	**دال**
المحور الثالث		0.20				طردية	**غير دال**
المحور الرابع		0.55-				عكسية	**دال**
المحور الخامس		**0.43-**				**عكسية**	**دال**

-من خلال الجدول أعلاه رقم (06) الذي يبين العلاقة الارتباطية بين توجه المنافسة ومحاور مصادر الضغوط النفسية لدى الأواسط في كرة القدم تحصلنا على النتائج التالية:

***توجه المنافسة مع محاور مصادر الضغوط النفسية:**

-لقد بلغ معامل الارتباط بين توجه المنافسة والمحور الأول (-0.63) وهي قيمة أكبر من "ر" الجدولية المقدرة ب(0.232) عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا.

- لقد بلغ معامل الارتباط بين توجه المنافسة والمحور الثاني (-0.40) وهي قيمة أكبر من "ر" الجدولية المقدرة ب(0.232) عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا.

- لقد بلغ معامل الارتباط بين توجه المنافسة والمحور الثالث (0.20) وهي قيمة أقل من "ر" الجدولية المقدرة ب(0.232) عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية غير دالة احصائيا.

-لقد بلغ معامل الارتباط بين توجه المنافسة والمحور الرابع (-0.55) وهي قيمة أكبر من "ر" الجدولية المقدرة ب(0.232) عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا.

-لقد بلغ معامل الارتباط بين توجه المنافسة والمحور الخامس (-0.43) وهي قيمة أكبر من "ر"الجدولية المقدرة ب(0.232) عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا.

ويرى الباحثون أن توجه المنافسة من خلال محاولة التفوق أو تحسين الأداء والتحكم فيه يتأثر بمصادر الضغوط النفسية ،فالتوجه التنافسي حسب **عبد العزيز عبد المجيد 2005**" بأنه نزعة الفرد للكفاح نحو إحراز نمط معين من الأهداف في الرياضة، حيث يعكس هذا التوجه إيمان الرياضي بأن تحقيق هدف معين يظهر الكفاءة النجاح" [18] فمحاولة التفوق تعتبر هدف كل رياضي وهذا الهدف يصعب تحقيقه في كل مرة لأن مواقف وظروف المنافسة تختلف من مباراة إلى مباراة ومن شوط إلى شوط ومن مكان إلى مكان ،وتختلف الضغوط من حيث مصدرها ونوعها ومستواها فإذا تعرض الناشئ لضغوط مختلفة سيجعله ذلك يقاوم هذه الضغوط وتجعله متردد في اختيار التوجه التنافسي المناسب وبالتالي يميل لتحقيق توجه هدف الذات أو النتيجة ولا يكون له نظرة مستقبلية لتطور مستواه ،كما أن دور المدرب يلعب دور كبير في ذلك

،فالقيادة الرشيدة تساعد الناشئ وتوجهه لاختيار الهدف المناسب من المنافسة حسب عمر ومستوى الناشئ ،واحتراما لمساره التكويني .

كما تناقضت دراستنا مع دراسة صفاء صالح حسين (2001) بعنوان "علاقة التوجه الرياضي التنافسي بالثقة الرياضية وحالة قلق المنافسة ومستوى الأداء لدى لاعبات الكاراتيه"

حيث وجد هناك ارتباط طردي بين توجه الأداء وتوجه النتيجة – توجه الفوز وتوجه الهدف، القلق المعرفي والقلق البدني، الثقة بالنفس وحالة الثقة الرياضية.

وتأكدت نتائج دراستنا مع دراسة ابراهيم شحاته 2005: بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض جوانب الدافعية والانفعالية لدى ناشئ كرة القدم بمحافظة المنيا "حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الضغوط النفسية والدافع للإنجاز لدى ناشئ كرة القدم.

وكذلك تأكدت دراستنا مع دراسة غادة أحمد 2009: بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي ولاعبات ألعاب القوى في ضوء متغير الجنس ونوع المسابقة "حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين دافع إنجاز النجاح والضغوط النفسية، وبين دافع تجنب الفشل والضغوط النفسية لدى لاعبي ولاعبات ألعاب القوى.

ومن خلال كل ما سبق نستطيع القول إن فرضية البحث الرابعة القائلة " تؤثر مصادر الضغوط النفسية سلبيا على توجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم "قد تحققت.

ومن خلال الفرضيات الفرعية نستطيع القول إن الفرضية العامة القائلة " يتأثر توجه المنافسة الرياضية سلبيا في ظل مصادر الضغوط النفسية لأواسط كرة القدم".

9–الاستنتاجات: من خلال الدراسة الحالية تم التوصل إلى أن:

1–تختلف مصادر الضغوط النفسية بين أواسط كرة القدم حسب متغير منصب اللعب لصالح المدافعين في المحور الثاني والثالث، ولصالح وسط الميدان في المحور الأول والمحور الخامس.

2– تختلف مصادر الضغوط النفسية بين أواسط كرة القدم في جميع محاور مصادر الضغوط النفسية حسب متغير الخبرة التنافسية لصالح مجموعة أقل من 4 سنوات.

3–يختلف توجه المنافسة بين أواسط كرة القدم أقل من 4 سنوات وأكثر من 5 سنوات لصالح الأواسط أكثر من 5 سنوات.

4– تؤثر مصادر الضغوط النفسية سلبيا على توجه المنافسة الرياضية لدى أواسط كرة القدم.

المراجع والمصادر:

1-صدوقي نور الدين، علم النفس الرياضة -المفاهيم النظرية-التوجيه والإرشاد-القياس، مكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ،2004 ص245- 246

2- محمد حسن علاوي ، مدخل في علم النفس الرياضي ، مركز الكتاب للنشر ،القاهرة ،2004ص293

3-صدقي نور الدين، علم النفس الرياضة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 2004 ص37

4-أسامة كامل راتب، النمو الحركي - مدخل للنمو المتكامل للطفل و المراهق- دار الفكر العربي ،القاهرة ، 1999 ص400.

5-صفاء صالح حسين، علاقة التوجه الرياضي التنافسي بالثقة الرياضية وحالة قلق المنافسة ومستوى الأداء لدى لاعبات الكاراتيه، المؤتمر العلمي الدولي "الرياضة والعولمة"، المجلد الأول، 2001، كلية التربية البدنية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، ص 211-223.

6-ابراهيم شحاته، الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض جوانب الدافعية والانفعالية لدى ناشئ كرة القدم بمحافظة المنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر .2002

7- غادة أحمد، الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى لاعبي ولاعبات ألعاب القوى في ضوء الجنس ونوع المسابقة، المؤتمر العلمي الثالث عشر، (التربية البدنية والرياضية -تحديات الألفية) م1، مصر 2009.

8- محمد حسن علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين،ط1؛القاهرة: مركز الكتاب للنشر،1998ص219.

9- محمد حسن علاوي. سيكولوجية التدريب والمنافسات. دار الفكر العربي القاهرة.1998.ص30

10- أسامة كامل راتب .الإعداد النفسي للناشئين .دار الفكر العربي .القاهرة .2001.ص 403 ،404 .

11- Benjamine James, David Colins .Self prensentational Sources of Competitive .Stress During performance .Journal sport a Exercices Psychology, Vol.19 Mar.1997.pp17-35

12 - محمد حسن علاوي .سيكولوجية التدريب والمنافسات. دار الفكر العربي القاهرة .1998.ص26

13 - Urhausen, Gabriel,Kinderman: Blood Hormone as markes of Training stress and overtraining4,9-14.1995

14- Jacque la rue et autres, Manuel de psychologie du sport(paris: Ed revues EPS,2004 P433

15- صدقي نور الدين، علم النفس الرياضة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 2004 ص128.

16- عبد الحفيظ إخلاص وباهي مصطفى، الاجتماع الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 2001 ص.178

17- محمود عبد الفتاح عدنان، سيكولوجية التربية البدنية والرياضية - النظرية والتطبيق والتجريب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995 ص166.

18- عبد العزيز عبد المجيد محمد، سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي ، ط1؛ القاهرة: مركز الكتاب للنشر، 2005. ص296.

الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية (التواصل) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية

الباحث بعزي رضوان
الباحث قندوزان نذير
جامعة أمحمد بوقرة بومرداس

ملخص البحث:

أراد الباحث من خلال هذه الدراسة معرفة العلاقة بين الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي وبعض المهارات الحياتية (التواصل) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تمثلة عينة البحث في 47 أستاذ التعليم الثانوي للتربية البدنية و224 تلميذ موزعين على ثانويات ولاية الجزائر العاصمة (**شرق، غرب، وسط**) حيث استخدم الباحث الأدوات التالية:

- شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية
- مقياس المهارات الحياتية (التواصل)

وقد أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي والمهارات الحياتية (التواصل) لدى التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية ; المهارات الحياتية (التواصل)، حصة التربية البدنية والرياضية

Abstract

In this study, the researcher wanted to know the relationship between the teaching competencies of the secondary education teacher and some life skills among secondary school students

The sample of the research in 47 teachers of secondary education for physical education 224 students distributed in secondary schools of the state of Algiers (East, West, Central)

The researcher used the network of teaching skills and life skills assessment

The results have resulted in a direct correlation between student training and life skills

Keywords: Teaching competencies; Life skills (communication); Share physical education and sports.

مقدمة الدراسة:

إن العالم اليوم يشهد تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد المعلم إعداداً جيداً لأن العملية التربوية تشكل عنصراً أساسياً في إحداث هذا التطور، ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسياً من أركان النظام التربوي بشكل عام، ومسهلا لتعلم التلاميذ بشكل خاص إذن

تاريخ الإيداع 15 أكتوبر 2017 تاريخ التحكيم 15 ديسمبر 2017

لابد من أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات وخاصة ما يتعلق منها بمعارفه ومهاراته ما يؤدي الى الارتقاء بالمستوى التعليمي لهم وبالتالي الاضطلاع بالمهمات المناطة به.

كما تعد مهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان، لما يتركه من أثار واضحة على المجتمع ككل، وليس على أفراد منه فحسب، فالمدرس عندما يدرس في الفصل لا يدرس طالبا واحدا، وإنما يدرس عشرات الطلاب بل المئات خلال اليوم الواحد، كما يؤثر تأثيرا كبيرا على عقول طلابه وشخصياتهم، وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة.

إشكالية البحث:

إن التكيف مع المستجدات يتطلب التنمية الشاملة التي تراعي جميع جوانب النمو بصورة متكاملة ومتوازنة فقد أصبحت المؤسسات التربوية الأن تستجيب لنفس متطلبات الفعالية والمردود حيث يتعامل معها المختصون بشكل يجعلها مثل المؤسسات الاقتصادية من حيث الاهتمام بالمنتوج ونوعيته وتحقيق الأفضل بأقل جهد وطاقة وتكاليف ممكنة، وفي هذا الاتجاه تعالت أصوات كثير من المنظرين والمختصين التربويين تنادي بضرورة مراقبة سيرورة العملية التربوية والاطلاع على نتائجها لتحقيق أفضل مردود منتظر منها هذا من جهة والتمكن من مطاوعة العملية التربوية ككل لتحقيق مستوى من التحكم فيها وضبطها ليتسنى مسارها من جهة أخرى(Palazzoli, 1980)

فالعالم اليوم يشهد تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد المعلم إعداداً جيداً لأن العملية التربوية تشكل عنصراً أساسياً في إحداث هذا التطور، فإذا أخذنا بمبدأ تحسين نوعية التربية وتجويد التعليم فلا يجوز الإكتفاء بتطوير المناهج وطرق التدريس وتوفير الإمكانات المدرسية وتكنولوجيا التعليم بل العناية أكثر بالمعلم كما يقول"Vender Maren"إن المعلمين الجيدون هم الذين يصنعون المدارس الجيدة"(Bonboire, 1974)

ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية بإعتباره ركنا أساسياً من أركان النظام التربوي بشكل عام، ومسهلا لتعلم التلاميذ بشكل خاص إذن لابد من أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات التدريسية وخاصة ما يتعلق منها بمعارفه ومهاراته ما يؤدي الى الارتقاء بالمستوى التعليمي وبالتالي الاضطلاع بالمهمات المناطة به.

ولكي تعمل التربية بشكل حقيقي على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي فإن عليها التوجه نحو إكساب المهارات الحياتية اللازمة للفرد، فالمتعلمين بحاجة لمستويات متقدمة من المعرفة والمهارات للحصول على الوظائف ولتحقيق النجاح المستمر في الإعداد لنواحي الحياة المختلفة المرتبطة بالتعليم المستمر وتطوير المهنة والنمو الشخصي، فالعملية التربوية والتعليمية تستهدف شخصية المتعلم بصفة عامة والمراهق بصفة

خاصة من جميع النواحي العقلية، البدنية والخلقية، كما تساهم في نمو الشخصية نموا متزنا وشاملا، وهذا كله لا يتم إلا من خلال التدريس الجيد.

وكما هو معروف فإن التعليم هو الحقل الذي يصقل قدرات الفرد وشخصيته ويوجهها الوجهة الصائبة لأن العملية التربوية يجب ألا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المعارف والمهارات التي تخاطب عقولهم فقط بل لابد من تزويد المتعلمين بالمهارات الرئيسية التي تواجه التلميذ في الحياة اليومية مثل التواصل، التعاون، الثقة بالنفس، خل المشكلات، الاعتماد على النفس، تحمل المسؤولية والتي تضمن لهم تكيفا نفسيا واجتماعيا واكاديميا مثمرا كما تساهم في بناء شخصيته المتوافقة، لأن التعلم المبني على المهارات الحياتية يسعى الى تنمية قدرات التلاميذ وتطويرها حيث توفر لصاحبها الشعور بالكفاية والثقة وتزوده بالقدرة على الانجاز والتغلب على مشكلات الحياة والتكيف مع أوضاع الحياة الواقعية وتنمية مهارات التفكير لديهم قبل أي عمل أو أداء لضمان حياة نافعة، وتحقيق نتاجات سليمة وإيجابية، وفي هذا الصدد يؤكد كل من Rosinshine – Frust 1971 حيث استخدما مصطلح العملية–نتيجة "Processus-Product" أي العلاقة بين السلوكات الملاحظة عن المعلم والتاتج التعليمي للتلاميذ باعتماد الثنائية التي تضع سلوك المعلم كمتغير مستقل وسلوك المتعلمين كمتغير تابع وفي ضل هذا الربط بين المتغيرين سلوك المتعلم وإنجاز التلاميذ يصرح كل من Gage et Remmer أن المعلم الذي ينتج لدى تلاميذه أكثر التغيرات على مستوى مرتفع هو الأفضل وهذه التغيرات تكون في التقدم الدراسي، تحسين العمل، إثارة الفضول الفكري، التوازن الجيد والشعور الدائم بالأمن(Delandsheere, 1982)

فنجاح المعلم لا يقاس بمقدار ما يعرفه وما يعمله، بل يقاس بقدرته على جعل غيره يعرف ويعمل، وفي هذه المرحلة (المراهقة) يبرز دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في اكتشاف المواهب وتوجيه التلاميذ نحو المجالات التي يتميزون بها، كما يساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية وتوجيههم نحو احترام الذات وبناء شخصية متزنة وإرشادهم إلى كيفية التغلب على ما يصادفهم من أمراض ومشكلات نفسية واجتماعية لأن هذه المرحلة تعد من أبرز المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات وتطورها ففيها يكون فيها الفرد هادما لا يعرف أن يسلك أي طريق، كثير الأحلام ومتسلحا بطاقات هائلة غير مكتشفة وغير مصقولة وذلك لتحقيق الغاية ألا وهي إعداد الإنسان الصالح في المجتمع.

ومن خلال ما سبق ظهرت مشكلة البحث في التعرف على:" **الكفاية التدريسية للأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية للتلميذ (التواصل) أثناء حصة التربية البدنية والرياضية**".

التساؤلات الفرعية:

1–ما مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي؟

2-ما مستوى المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاية التدريسية ومهارة التواصل لدى التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية؟

أهداف البحث:

1-يهدف البحث إلى إبراز العلاقة بين أبعاد الكفاية التدريسية وبعض المهارات الحياتية (التواصل) عند تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

مصطلحات البحث:

الكفايات التدريسية:

يعرفها **السعدي 1991** بأنها الأداء المحدد الذي يظهره المدرس كسلوك في الموقف التعليمي استنادا الى المعارف والمهارات التي تم اعتمادها في برنامج تدريبي والتي يمكن ملاحظتها وقياسها (مغشغش، 1991) ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الممارسات وأنماط السلوك التي يفترض أن يؤديها المدرسون داخل وخارج غرفة الصف.

المهارات الحياتية:

هي المهارات الشخصية والاجتماعية التي يحتاجها الأفراد من أجل التعامل بثقة مع أنفسهم ومع الناس من حولهم ومع المجتمع المحلي (اللولو، 2005)

ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها هي قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام العلمية بكفاءة عالية بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة وبدقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد.

الدراسات السابقة والمشابهة:

دراسات تعلقت بالكفايات التدريسية:

دراسة قام بها فريق من جامعة ستانفورد عام 1976: "بعنوان تحديد الكفايات العامة للمعلم ومدى توافرها"

تهدف الدراسة إلى تحديد وتحسين الكفايات اللازمة للتدريس التي تركز على البرامج وتنميتها، وتقويم مستويات الكفاية ذاتيا باستخدام هذا الدليل، أو من قبل المعلمين ذوي الخبرة أو المدربين الذين يشرفون على مراكز التدريس وقد تم التنسيق بين وظائف المعلم والكفايات التي يجب عليه أن يظهرها، ومقارنة أدائه بزملائه، واستخدامه للتغذية الراجعة، وقد حدد الدليل سبعة عشرة كفاية عامة للمعلم تحت التدريب وضمت في بطاقة الملاحظة وهي: وضوح الأهداف، ومناسبتها، وتنظيف الدروس، واختيار المحتوى، واختيار المواد وبداية الدروس، ووضوح العرض، والسرعة في العرض، واشتراك التلاميذ، انتباههم أثناء

الدرس، والتوافق بين المعلم والتلميذ، وإجراءات تقويم متعددة، واستخدام التقويمات تحسين التدريب والتعلم، والاهتمام بالنمو والمعايير المهنية، وكفاية العلاقات بين أعضاء وهيئة التدريس، والاهتمام بالبرنامج السنوي من جميع الجوانب، والمشاركة البناءة في أمور المجتمع.

وهذه الكفايات يمكن للمتخصصين أن يبنوا حولها المعايير الخاصة، ويجب أن يشجع المعلم على الاشتراك في تعريف وتحسين معايير تخصصه، ولابد أن يزود كل متدرب بالبطاقة السابقة بما يلي:

– مذكرات تلخيصية تتعلق بالوضع في العمل.

– مذكرات تلخيصية للملاحظات فيما يتعلق بالأهداف، والتخطيط، والأداء، والتقويم.

– تلخيص المقترحات والمصادر والإجراءات اللازمة للتحسين في التدريس مثل:

ما يجب الإبقاء عليه؟ ما يجب إستيعاده؟ ما يمكن تحسينه؟ ما الاقتراحات التي نوقشت لتحقيق كفاية أكثر في عملية التدريس.

دراسة قام بها داون ساوتارد، جامعة تيكساس1983: بعنوان "دليل تقويم كفاية المعلم في جامعة ستانفورد"

هدفت الدراسة إلى:

– تصنيف مفردات مختارة في مناهج إعداد المعلمين طبقا لأهميتها بالنسبة إلى كفايات متماثلة للمعلم لإكسابها.

– تحديد الأهمية النسبية لكل تصنيف يدرنها الأفراد المسؤولون عن برامج إعداد المعلمين

– تحديد العلاقة بين الأهمية الراجحة لكفايات وحالة المقررات المتماثلة بين مناهج إعداد المعلمين.

إذ شملت عينة الدراسة 50 كلية وجامعة اختيرت عشوائيا، وقد قام الباحث ببناء استبيان: الأول استبيان الكفاية، والثاني استبيان المحتوى، أما عن استبيان الكفاية فقد تضمن عشرين كفاية، ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم، تمثل كل المقررات المختلفة التي يشملها المنهج في مؤسسة الإعداد.

أما عن استبيان المحتوى فقد حدد المقررات المقدمة، ووضعها في كل منهج، أرسل الاستبيانات بريديا لرؤساء أقسام التربية البدنية في عشرين كلية بهدف إبداء الرأي فيها قبل استخدامها.

– أرسل استبيان الكفايات إلى المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين، مدة الدراسة بكل منها أربع سنوات، وتقدم كل منها التخصص في التربية الرياضية كتخصص أساسي، وأرسل استبيان المحتوى إلى الذين أرسلوا الاستبيان الأول بعد أسبوعين من تلقي هذا الاستبيان.

وقد خلص الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

العامل الأول: يتحدد في ميدان التربية ويتصل به كفايات تدريس الرياضيات للفريق، تدريس رياضيات الحياة الممتدة، وتدريس الرياضيات الفردية.

العامل الثاني: يتحدد في ميدان علم الحركة ويتصل به كفايات الميكانيك الحيوية، وفيسيولوجيا التدريب، والسلوك الحركي والتشريع، والقياس والتقويم.

العامل الثالث: يتحدد في ميدان التدريب، ويتصل به كفايات نظرية التدريب، وتدريب رياضات الفريق، وتدريب الرياضات الجامعية.

العامل الرابع: وتتصل به كفايات تاريخ التربية الرياضية وفلسفتها.

العامل الخامس: يتصل به علم الاجتماع الرياضي، وعلم النفس الرياضي، ويلاحظ أن هذين العاملين الأخيرين لم يتم تحديدهما من العينة، اي أن البحث أسفر عن أهمية العوامل الثالثة المشار إليها فقط.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية:

- اعتمدت الدراسات السابق المنهج الوصفي

- بعض الدراسات اعتمدت على الملاحظة مثل دراسة قام بها **فريق من جامعة ستانفورد عام 1976** في حين اعتمدت الأخرى عل الاستبيان كدراسة **داون ساوتارد1983**

دراسات تعلقت بالمهارات الحياتية:

دراسة هدى سعد الدين 2007:

هدفت الدراسة لمعرفة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من 597 طالب وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة قائمة بالمهارات الحياتية لتبني عليها تصميم تحليل محتوى كتاب التكنولوجيا وطبقة اختبار المهارات الحياتية على العينة بعد صدقه وثباته.

واستخدمت إحتبار"ت" للمتغيرات المستقلة لتوضيح الفروق بين مستوى الطلاب والطالبات في المهارات الحياتية.

واسفرت النتائج عن:

ضعف محتوى مقرر التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للصف العاشر للمهارات الحياتية حيث بلغت نسبة توافرها 9,8% وهي نسبة ضعيفة جدا إذا ما قورنت بالمحكية 70%

-أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الصف العاشر لم يصلوا إلى مستوى التمكن 80%

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم المهارات الحياتية تعزى لصالح الذكور.

وقد أوصت الباحثة بضرورة تبني التعلم من أجل الحياة لدى كافة المشاركين في العملية التربوية، وتطوير المناهج في ضوء المهارات الحياتية.

دراسة اللولو وقشطة 2006:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة عل عينة عشوائية عددها 93 طالب وطالبة، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحثان ببناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها وتحديد مجالاتها في مهارات التفكير، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات العلمية والتكنولوجية، مهارات اقتصادية، مهارات العمل، مهارات الترفيه، وتطبيقها على عينة الدراسة وقد أسفرت عن التطبيق النتائج التالية:

– أن مستوى المهارات الحياتية ككل لدى الطلية كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل إلى مستوى التمكن 80%.

– إن المهارات الفرعية لم تصل لمستوى التمكن ما عدا مهارات التفكير 63,69% ومهارات العلمية التكنولوجية.

التعليق على الدراسات السابقة في مجال المهارات الحياتية:

تشير مجمل الدراسات إلى السابقة إلى:

– تحديد المهارات الأبعاد الأساسية للمهارات الحياتية

– جل الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي.

منهجية البحث:

منهج البحث: في ضوء طبيعة البحث والهدف منه وطبيعة متغيراته استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي

مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث: بهدف تحديد مجتمع البحث حصل الباحث على التقسيم الإداري لولاية الجزائر العاصمة والذي يتكون من ثلاث مديريات (**شرق، غرب، وسط**) مع أسماء الثانويات وعدد تلاميذ السنة الثالثة وأساتذة التربية البدنية والرياضية المتواجدين بها والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم 01 يوضح توزيع مجتمع البحث

مديريات التربية	الجزائر شرق	الجزائر غرب	الجزائر وسط	المجموع
عدد الثانويات	40	46	30	116
عدد الأساتذة	170	123	156	449
عدد التلاميذ	11356	9876	10933	32165

عينة البحث: بما أن المجتمع الأصلي للبحث موزع على ثلاث مناطق (**شرق، غرب، وسط**) فقد تم استخدام الطريقة الاحتمالية الطبقية في اختيار الثانويات وكانت عينة البحث كالتالي:

الجدول رقم 02 يوضح توزيع ٔدد أفراد العينة

	الجزائر شرق	الجزائر غرب	الجزائر وسط	المجموع
الثانويات	**04**	**05**	**03**	**11**
الأساتذة	**17**	**16**	**14**	**47**
التلاميذ	**101**	**63**	**60**	**224**

أدوات البحث:

1-الملاحظة: يعرفها محمد خليل عباس على أنها توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه (وٍأخرون، 2006)

الإطار المرجعي لشبكة ملاحظة الكفاية التدريسية: بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاستفادة منها قام الباحث بإعداد مسودة أولية للأدات من أجل تقييمها وذلك بعرضها على الأستاذ المشرف خيث تم النقاش معه حول ملائمة مؤشرات الأدات لقياس ما وضعت لقياسه وقدرتها على التعبير عن مضمون البحث، وبعد ذلك تم إعادة ترتيب مجالات شبكة الملاحظة و صياغة الفقرات وفقا للتعديلات التي أبداها المشرف، ومن ثم تصميم شبكة الملاحظة في صورتها الأولية (أنظر الملحق رقم)

التقدير الكمي لشبكة ملاحظة الكفاية التدريسية: تم إستخدام أسلوب التقدير الكمي بالدرجات ويتم الإجابة على فقرات شبكة الملاحظة وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي وتصحح على النحو التالي: 1، 2، 3 وجميع الفقرات إيجابية.

جدول رقم 03 يوضح التقدير الكمي لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية

	الإستجابات	الدرجة
الكفاية التدريسية	**يؤدي بدرجة ضعيفة**	**01**
	يؤدي بدرجة متوسطة	**02**
	يؤدي بدرجة عالية	**03**

تحديد الخط السيكولوجي لشبكة الملاحظة: يتم حساب درجة المفحوص على شبكة الملاحظة من 98 – 294 وتعبر الدرجة المنخفظة عن تدني مستوى الكفاية في حين تعبر الدرجة المرتفعة عن درجة عالية من الكفاية والجدول يوضح ذلك:

الجدول رقم 04 يوضح الخط السيكولوجي لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية

مستوى الكفاية	مستوى منخفض	مستوى مرتفع
التخطيط	26–13	39–26
التنفيذ	56–28	84–56
التقويم	36–18	54–36
إدارة الصف	78–39	117–78
الدرجة الكلية	196–98	294–196

الخصائص السيكومترية لشبكة ملاحظة الكفاية التدريسية:

صدق المحكمين: للتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين قام الباحث بعرض الصورة الأولية لشبكة الملاحظة على عدد من الأساتذة قدر ب 07 من الأساتذة المختصين في المجال وذلك بهدف معرفة أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم ومدى وضوح الفقرات وترابطها وتحقيقها لأهداف الدراسة وفي ضوء أراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض الفقرات لتستقر الأداة في صورتها النهائية على أربعة مجالات يندرج تحتها 98 فقرة.

الثبات: تم حساب معاملات الثبات عن طريق اتفاق المحكمين

طريقة اتفاق المحكمين: قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة من خلال التحليل عبر الأفراد باستخدام معادلة كوبر حيث تم ملاحظة ثمانية أساتذة وقد تم حساب نسب الاتفاق بين النتائج التي توصل اليها الباحث مع زميله.

الجدول رقم 05 يوضح معامل الإتفاق بين الباحث وزميله

الإستمارة	درجات الباحث	درجات زميله	معامل سبيرمان	معامل الإتفاق
01	162,00	161,00	0,92	0,83
02	160,00	157,00		
03	159,00	158,00		
04	153,00	158,00		
05	141,00	141,00		
06	183,00	193,00		
07	173,00	174,00		
08	178,00	177,00		

وقد حصل الباحث على معامل إتفاق عالى ومرضي.

2- مقياس مهارة التواصل:

الإطار المرجعي لمقياس التواصل: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة قام الباحث بتبني مقياس المهارات الحياتية المستخدم من طرف الدكتور صادق الحايك حيث تم استخدام محور (مهارة التواصل،) الذي يتكونان من 15 فقرة والجدول التالي ذلك:

الجدول رقم 06 يوضح عدد فقرات مقياس المهارات الحياتية

محاور المقياس	عدد الفقرات
التواصل	15

التقدير الكمي لمقياس المهارات الحياتية: يتم الإستجابة على فقرات المقياس وفقا لتدرج ليكرت الثلاثي **(يؤدي بدرجة ضعيفة، يؤدي بدرجة متوسطة، يؤدي بدرجة جيدة)** وتصحح على التوالي بالدرجات (1، 2، 3) وجميع الفقرات إيجابية التصحيح. ويتم احتساب درجة المفحوص على المقياس بجمع درجاته على كل مجال وجمع درجاته على جميع المجالات لحساب الدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم يوضح 07 سلم الدرجات لمقياس المهارات الحياتية

المهارات الحياتية	الإستجابات	الدرجة
	يؤدي بدرجة ضعيفة	01
	يؤدي بدرجة متوسطة	02
	يؤدي بدرجة جيدة	03

تحديد الخط السيكولوجي لمقياس مهارة التواصل: يتكون المقياس من **15** عبارة تعطينا في مجملها قيمة تتراوح ما بين **(15-45)** ومنه

- أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي:**1×15= 15**
- أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي: **3×15= 45**
- المتوسط الحسابي النموذجي لمقياس المهارات الحياتية هو حاصل جمع أدنى قيمة وأعلى قيمة على إثنان: **15+45/2= 30** وبالتالي يمكن تحديد درجة المهارات الحياتية كالتالي:
- من **15 إلى 30** مهارات عالية
- من **30 إلى 45** مهارات منخفضة

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة التواصل:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على نفس المحكمين السالف ذكرهم وقد طلب منهم إبداء وجهة نظرهم إزاء المقياس وتحديد مدى صدقه ومدى قياسه لما وضع لأجله حيث إتفق جميع المحكمين على فقرات المقياس دون إحداث أي تغيير.

ثبات مقياس التواصل: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية **Split-Half method**

الجدول رقم 08 يوضح معامل الثبات للمحاور والمهارات الحياتية ككل

المحاور	المهارة	X	S	S	Alfa Cronbach	R	Guttman
التواصل	ن1	19,90	6,989	2,644	0,476	0,67	0,72
	ن2	19,10	2,20	1,449	0,21		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات **Guttman** في محور التواصل بلغ **0,72** وهو معامل طرديي قوبي مقارنة بمؤشر العلاقة مما يمكن القول أن المقياس يتمتع بثبات عالي يطمئن الباحث بإستخدامه في الدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية **Spss 21** حيث تم استخدام كل من:

- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط برسون

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما مستوى الكفاية التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي؟

الجدول رقم 10 يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومستوى الكفايات التدريسية

الكفايات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
تخطيط الدرس	47	25,30	3,381	منخفض
تنفيذ الدرس		44,39	3,553	منخفض
التقويم		26,67	3,097	منخفض
إدارة الصف والتفاعل الصفي		73,49	11,151	منخفض
الكفاية ككل		169,13	16,886	منخفض

نلاحظ من خلال الجدول رقم 10 أن المتوسط الحسابي بالنسبة لمهارات التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف بلغ (**25,30**) (**44,39**) (**26,67**) (**73,49**) بإنحراف معياري قدره (**3,38**) (**3,55**) (**3,09**) (**11,15**) على التوالي حيث أن جل هذه النتائج ذات مستوى منخفض مقارنة بالمتوسطات الحسابية النموذجية كما يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي للكفاية ككل بلغ **169,23** بانحراف معياري قدره

16,88 وعليه يمكن القول إن مستوى الكفاية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي منخفض مقارنة بالمتوسط الحسابي النموذجي.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: ما مستوى المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

الجدول رقم 11 يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومستوى التواصل

المهارة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
التواصل	224	29,299	1,376	منخفض

يتضح من خلال الجدول رقم **11** أن المتوسط الحسابي بالنسبة لمهارة التواصل بلغ **29,29** بانحراف معياري قدره **1,37** وهو مستوى منخفض مقارنة بالمتوسط الحسابي النموذجي **30,00** مما يوحي إلى وجود انخفاض في مستوى التواصل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي ومهارة التواصل لدى التلاميذ أثناء حصة ت.ب.ر؟

الجدول رقم 12 يوضح العلاقة بين كفاية تخطيط الدرس ومهارة التواصل بالنسبة للتلاميذ أثناء حصة ت.ب.ر

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	نوع العلاقة	الدلالة
تخطيط الدرس	47	25,30	3,381	0,72	0,14	طردية	دالة
التواصل	224	29,299	1,376				

دح 269 مستوى الدلالة 0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **12** أن المتوسط الحسابي بالنسبة للتخطيط للدرس بلغ **25,30** بانحراف معياري قدره **3,38** أما متوسط مهارة التواصل عند التلاميذ بلغ **22,29** بانحراف معياري قدره **1,37** في حين بلغ معامل الارتباط بينهما **0,72** وهي قيمة أكبر من "**ر**" الجدولية **0,14** عند مستوى **0,01** ودرجة حرية **269** مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيا بين كفاية تخطيط الأستاذ للدرس وهمارة التواصل بالنسبة للتلميذ، أي كلما ارتفع مستوى الكفاية بالنسبة للأستاذ في تخطيط الدرس زاد مستوى التواصل بالنسبة للتلاميذ والعكس صحيح.

الجدول رقم 13 يوضح العلاقة بين كفاية تنفيذ الدرس ومهارة التواصل بالنسبة للتلاميذ أثناء حصة ت.ب.ر

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	نوع العلاقة	الدلالة
تنفيذ الدرس	47	44,39	3,553	0,46	0,14	طردية	دال
التواصل	224	29,299	1,376				

دح 269 مستوى الدلالة 0,05

نلاحظ من خلال الجدول رقم**14** أن المتوسط الحسابي بالنسبة للتنفيذ الدرس بلغ **44,39** بانحراف معياري قدره **3,55** أما متوسط مهارة التواصل بالنسبة للتلميذ بلغ **29,29** بانحراف معياري قدره **1,37** في حين بلغ معامل الارتباط بينهما **0,46** وهي قيمة أكبر من "ر" الجدولية **0,14** عند مستوى **0,05** ودرجة حرية **269** مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة إحصائيا أي كلما كان زاد مستوى الأستاذ في تنفيذ الدرس زاد مستوى التواصل بالنسبة للتلاميذ والعكس صحيح.

الجدول رقم 14 يوضح العلاقة بين كفاية التقويم ومهارة التواصل بالنسبة للتلميذ أثناء حصة ت.ب.ر

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	نوع العلاقة	الدلالة
تقويم الدرس	47	26,67	3,097	0,81		طردية قوية	دال
التواصل	224	29,299	1,376				

دح 269 مستوى الدلالة 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم **14** أن المتوسط الحسابي بالنسبة لتقويم الدرس بلغ **26,67** بانحراف معياري قدره **3,09** أما متوسط مهارة التواصل بالنسبة للتلميذ بلغ **29,29** بانحراف معياري قدره **1,37** في حين بلغ معامل الارتباط بينهما **0,81** وهي قيمة أكبر من "**ر**" الجدولية **0,14** عند مستوى **0,01** ودرجة حرية **269** مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية جدا دالة إحصائيا بين كفاية التقويم ومهارة التواصل بالنسبة للتلميذ أي كلما ارتفع مستوى تقويم الأستاذ للدرس ارتفعت مهارة التواصل بالنسبة للتلاميذ والعكس صحيح.

الجدول رقم 15 يوضح العلاقة بين كفاية إدارة الصف ومهارة التواصل بالنسبة للتلاميذ أثناء حصة ت.ب.ر

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	نوع العلاقة	الدلالة
إدارة الصف والتفاعل الصفي	47	73.49	11,151	0,62		طردية	دال
التواصل	224	29,299	1,376				

دح 269 مستوى الدلالة 0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **15** أن المتوسط الحسابي بالنسبة إدارة الصف والتفاعل الصفي بلغ **73,49** بانحراف معياري قدره **11,151** أما متوسط مهارة التواصل بالنسبة للتلميذ بلغ **29,29** بانحراف معياري قدره **1,37** في حين بلغ معامل الارتباط بينهما **0,62** وهي قيمة أكبر من "ر" الجدولية **0,14**

عند مستوى **0,01** ودرجة حرية **269** مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيا أي كلما زاد مستوى إدارة الص والتفاعل الصفي زاد ذلك من مستوى مهارة التواصل بالنسبة للتلاميذ والعكس صحيح.

الجدول رقم 16 يوضح العلاقة بين الكفايات التدريسية ومهارة التواصل بالنسبة للتلاميذ أثناء حصة ت.ب.ر

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	نوع العلاقة	الدلالة
الكفاية التدريسية	47	169,13	16,886	0,76	0,14	طردية قوية	دال
التواصل	224	29,299	1,376				

دح 269 مستوى الدلالة 0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **16** أن المتوسط الحسابي بالنسبة للكفايات التدريسية للأستاذ بلغ **169,13** بانحراف معياري قدره **16,88** أما متوسط مهارة التواصل بالنسبة للتلميذ بلغ **29,29** بانحراف معياري قدره **1,37** في حين بلغ معامل الارتباط بينهما **0,76** وهي قيمة أكبر من "ر" الجدولية **0,14** عند مستوى **0,01** ودرجة حرية **269** مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيا بين الكفايات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ومهارة التواصل عند التلاميذ أي كلما ارتفع مستوى الكفاية التدريسية بالنسبة للأستاذ زاد ذلك من التواصل عند للتلاميذ والعكس صحيح.

تفسير ومناقشة النتائج:

يتبين من خلال الجدول رقم **10** أن المتوسط الحسابي بالنسبة لمهارات التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف بلغ (**25,30**) (**44,39**) (**26,67**) (**73,49**) بانحراف معياري قدره (**3,38**) (**3,55**) (**3,09**) (**11,15**) على التوالي حيث أن جل هذه النتائج ذات مستوى منخفض مقارنة بالمتوسطات الحسابية النموذجية كما يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي للكفاية ككل بلغ **169,23** بانحراف معياري قدره **16,88** وعليه يمكن القول أن مستوى الكفاية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي منخفض مقارنة بالمتوسط الحسابي النموذجي، ويتضح من خلال الجدول رقم **12** أن المتوسط الحسابي بالنسبة لمهارة التواصل بلغ **29,29** بانحراف معياري قدره **1,37** وهو مستوى منخفض مقارنة بالمتوسط الحسابي النموذجي **30,00** مما يوحي إلى وجود انخفاض في مهارة التواصل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **اللولو وقشطة 2006** التي أسفرت على أن مستوى المهارات الحياتية ككل لدى الطلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل إلى مستوى التمكن 80%، أما فيما يخص العلاقة بين الكفايات التدريسية والمهارات الحياتية فقد أسفرت النتائج على وجود علاقة

ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيا بين الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي والمهارات الحياتية في جميع المحاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم، وإدارة الصف)، ويعزى الباحث ذلك إلى التخطيط المنخفض والأسلوب المستخدم في العرض الذي لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك إدارة الصف واستخدام اللغة السلمية والصوت المتدفق والتفاعل كل ذلك من شأنه أن يأثر على التواصل والتعاون بين التلاميذ، حيث يشير **"دياب" 2003** أن التدريس يرتبط بمجموعة من المعايير العلمية والضوابط المهنية والخصائص الشخصية التي تعكس جميعها على مستوى أدائه الوظيفي فتأثر من نفسه في النواتج العملية التعليمية والتربوية، وهذا ما يدل على نوع التكوين الذي يتحصل عليه الأساتذة أثناء سنوات دراستهم ومدى امتلاكهم لدرجة كفايات تعليمية تأهلهم لأداء مهامهم التدريسية على أكمل وجه، ومن ناحية أخرى أن ما تضمنته شبكة الملاحظة على وفق معايير جودة التدريس قد غطت أغلب المواقف التدريسية الصفية التي يجب أن تتوافر في كل موقف تدريسي مما يجعل التلميذ يدرك مدى شمول العملية التعليمية ويتفرق إلى المواقف التي تتخلله والتي تعزز من إدراكه لمواطن القوة والضعف لكل تدريس، فضلا عن ذلك أن التلاميذ يعتقدون بأن أساتذتهم يتعاملون معهم بمساواة، وهذه كمؤشرات إيجابية في جذب انتباه التلميذ واهتماماته لأنها تخلق نوعا من الراحة النفسية في التعامل مع أساتذتهم إذ يشير " **الغزيوات**" إلى أن التلميذ له حاجة للاحترام والتقدير من قبل الأخرين وخاصة أساتذتهم ويجب إشعارهم كأنهم مهمون في نظر الأخرين وهذا يخلق لدى التلميذ شعور بالثقة والأهمية وبالتالي ينعكس على اهتماماتهم لذاتهم وإنجازاتهم، فضلا عن ذلك يسعى التعليم القائم على الكفايات إلى تحقيق أهداف متنوعة في مجالات المعرفة والمهارات الحياتيه والاتجاهات والقيم، وترتكز بصفة خاصة على الأهداف المرتبطة بالأداء التي تشير إلى إشارة واضحة إلى أن التدريس قد اكتسب الكفاية أو الأداء المطلوب، إذ أن الربط بين الأداء وأثره يعد من سمات هذه الحركة حيث ينعكس الأداء الجيد للمعلم على سلوك طلابه ويضيف " Eubanck.E" أن التفاعلات هي القوة الداخلية للفعل الجماعي، كما ينظر إليه المشاركون، ويقسم التفاعلات إلى تفاعلات متعارضة متنافرة وأخرى متجاذبة (مسلم، 2016) ويعزو الباحث تلك النتائج التي تم التوصل إليها أنه كلما ارتفعت درجة الكفايات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية زاد ذلك من المهارات الحياتية للتلاميذ حيث يرى الباحث أن التواصل والتعاون بين التلميذ والأستاذ والتلاميذ فيما بينهم يولد مشاعر إيجابية إذ يشعر الفرد بأهمية نفسه واحترامه لها، ويشعر بأنه متقبل للأخرين وثقة بنفسه وبالأخرين ومنه يتضح أنه" توجد علاقة ارتباطية طردية قوية بين الكفايات التدريسية والمهارات الحياتية للتلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية"

الاستنتاج:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث نستنتج ما يلي:

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة كفاية التخطيط لأستاذ التعليم الثانوي ومهارة التواصل عند التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة كفاية تنفيذ الدرس لأستاذ التعليم الثانوي ومهارة التواصل عند التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة كفاية التقويم لأستاذ التعليم الثانوي ومهارة التواصل عند التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة كفاية إدارة الصف والتفاعل الصفي لأستاذ التعليم الثانوي ومهارة التواصل عند التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الكفاية التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي ومهارة التواصل لدى التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

المصادر العربية والأجنبية:

1- السعدي، قيس مغشغش، الكفايات التدريسية وامكانية التوظيف في اعداد المدرس التقني، المجلد الثامن، العدد الثالث، كانون الاول، 1991

2- اللولو، فتيحة صبحي، المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى منهاج العلوم الفلسطيني للصفين الأول والثاني، 2005

3- محمد خليل عباس وأخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة، عمان، 2006

4- محمد مسلم، مقدمة في علم النفس الإجتماعي، دار طليطلة، الجزائر، 2016

5-Selvini Palazzoli et Coll, Le magicien sans magie, 1980, 2ème édition, ESF, Paris.

6-Bonboir. A، Une pédagogie pour demain, 1974، PUF, Paris.

إسهامات ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية
في تحقيق التوازن النفسي لدى التلاميذ بالمؤسسات التعليمية

د. جبوري بن عمر
د. كحلي كمال
أ. بوعزيز محمد

الملخص:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ببعض ثانويات ولاية معسكر، وذلك قصد إبراز عوامل تحقيق الصحة النفسية والاتزان النفسي من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية. حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته النفسية. أوضحت النتائج أن لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التأثيرات النفسية التالية :- اكتساب الحاجة إلى تحقيق أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم. والاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة. وإكساب مستوى رفيع من الكفاءات النفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، التحكم في النفس، انخفاض التوتر، انخفاض في التعبيرات العدوانية. كما أن المجهود البدني المنتظم له آثار إيجابية ومفيدة على الحالة النفسية للأشخاص خاصة الذين يعانون من مختلف الإضطرابات النفسية كالضغط النفسي والاكتئاب...إلخ، وهذه النتائج تبعث للتفاؤل، وتؤكد أن للأنشطة البدنية والرياضية آثارًا إيجابية مهمة ليس على اللياقة البدنية، فحسب بل أيضًا على اللياقة النفسية.

- **الكلمات المفتاحية:** النشاط الرياضي التربوي، التوازن النفسي.

- **Résumé** :

Cette étude a été menée sur un échantillon de quelque 316 élèves des écoles secondaires dans certaines écoles secondaires Province Mascara, afin de projeter la réalisation des facteurs psychologiques (la santé mentale et l'équilibre psychologique) par la pratique des activités physiques et sportives. On ne peut pas ignorer l'importance principale du corps humain et de son rôle dans l'élaboration de caractéristiques psychologiques. Les résultats ont montré que la pratique des activités physiques et sportives en suivant les effets psychologiques de : l'acquisition de la nécessité d'atteindre des objectifs élevés pour eux-mêmes et d'autres. La discipline émotionnelle, l'obéissance et le respect de l'autorité. Et donner un haut niveau de compétences souhaitées psychologiques telles que la confiance en soi, l'équilibre émotionnel, la maîtrise de soi, basse tension, diminution des expressions agressives. L'effort physique régulier a positif et bénéfique pour l'état psychologique en particulier pour les personnes qui souffrent de divers troubles mentaux telle que le stress et

la dépression ... etc, et ces résultats envoyer à l'optimisme, et souligne que les activités physiques et sportives ont un impact positif important pas sur la condition physique, mais aussi sur aptitude psychologique.

– Mots– clés: la pratique du sport, l'équilibre psychologique.

1– مقدمة البحث:

يشار للصحة النفسية على "أنها حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نسبيا مع نفسه ويشعر بالسعادة مع نفسه والآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته، ومواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا وذا خلق بحيث يعيش في سلام[1]. ويعتبر "أحمد الجماعي" أن التوافق يعد معيارا ومؤشرا للصحة النفسية، إذ أنها تعني مدى نجاح الفرد في التوافق الداخلي أي دوافعه ونزاعاته المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقاته مع بيئته المحيطية بما فيها من موضوعات وأشخاص[2].

ويعد التوافق من المواضيع الهامة في علم النفس، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالصحة النفسية، ويعتبر التوافق النفسي صورة ملحة خاصة في مرحلة المراهقة، لما يمر به المراهق من تغيرات، في مراحل نموه، فيؤكد الباحثين وعلماء النفس أن شخصية الفرد وسلوكه يتأثر في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى وبأسلوب التربية والظروف البيئية المحيطة. فإذا توافق معها فإنه يستطيع التوافق في أي مجتمع وفي أي مرحلة من مراحل النمو، حيث يشار للتوافق النفسي بأنه الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته، وهو نجاح الفرد في التوفيق بين دوافعه والتحكم فيها وحسم صراعاتها. وبناء على هذا يسعى الباحثين في هذه الدراسة إلى إبراز عوامل تحقيق التوافق والاتزان النفسي من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وتأثيراتها في إطارها التربوي على الحياة الانفعالية للإنسان حيث تتغلغل إلي أعمق مستويات السلوك والخبرة، حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته النفسية.

وفي دراسة أجراها رائد علم نفس الرياضة "أوجليفي" على عينة تتكون من خمسة عشر ألفًا من الرياضيين، أوضحت النتائج أن لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التأثيرات النفسية التالية: – اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم. والاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة. وإكساب مستوى رفيع من الكفاءات النفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، التحكم في النفس، انخفاض التوتر، انخفاض في التعبيرات العدوانية. كما أن المجهود البدني المنتظم له آثار إيجابية ومفيدة على الحالة النفسية للأشخاص خاصة الذين يعانون من مختلف الاضطرابات النفسية كالضغط النفسي والاكتئاب...إلخ، وهذه النتائج تبعث للتفاؤل، وتؤكد أن للأنشطة البدنية والرياضية آثارًا إيجابية مهمة ليس على اللياقة البدنية، فحسب بل أيضًا على اللياقة النفسية.

2- **مشكلة البحث**:

يذكر مصطفى زيدان: " أن المرحلة الثانوية من التعليم تصادف فترة هامة ألا وهي المراهقة، التي تسبب كثير من القلق والاضطراب النفسي. ففيها تحدد معالم الجسم وتتطور النواحي العقلية بصفة عامة، وتتضح الصفات الانفعالية كما تظهر صفاته الاجتماعية، علاقاته، اتجاهاته، قيمه ومثوله التي كونها واكتسبها من الوسط المحيط به، ولهذا تحتاج هذه المرحلة إلى عناية خاصة من الآباء والمربين. فلا بد أن تتاح الفرص الكافية للمراهق للتعبير عن نفسه واستعمال إمكانيته وقدراته الجيدة. وإعطائه الثقة بنفسه دون الخروج عما وضعته الجماعة من قيم ومثل عليا"[3].

إن التلميذ في المرحلة الثانوية يكون في مرحلة انتقالية لوجودها بين مرحلة الطفولة والرشد، وفي هذه المرحلة يتم إعداد النشء ليصبح مواطنا صالحا يتحمل مسؤوليات المشاركة في نشاط المجتمع الكبير، وفيها تتكون جوانب مهمة من شخصية الفرد. إلا أنه من خلال خبرة الباحثين الميدانية والملاحظة المستمرة والمقابلات التي أجروها مع العديد من مستشاري التوجيه بصفتهم المتعاملين مع مشاكل التلميذ النفسية بالمؤسسات التعليمية، لوحظ أن هناك حالات اضطراب سلوكي وعدم الاتزان النفسي لدى التلاميذ، والمتمثل في نوبات الغضب والعنف والقلق المستمر، وحالات التمرد والعصيان وعدم الامتثال للأوامر، ويظهر ذلك بطرق مختلفة كالاعتداءات بالضرب والكلام البذيء، وإتلاف الممتلكات العامة سواء في القسم أو الساحة أو الشارع. ويرجعه الكثير من مستشاري التوجيه المدرسي للأسباب الاجتماعية التي تحيط بالتلميذ، كمرافقة أصدقاء السوء أو الجو الأسري السائد كالإهمال وعدم المتابعة للأبناء، أو التدليل الزائد أو القسوة الزائدة أو الوضع المادي والاقتصادي للأسرة. وهناك أسباب تربوية منها كثرة المواد التعليمية والحجم الساعي اليومي المكثف، وقلة ممارسة النشاط بكل أنواعه من قبل التلاميذ. حيث أن كل هذه الأسباب تؤدي بالتلميذ إلى سوء توافقه النفسي، وبالتالي سوء توافقه الاجتماعي لمسايرة النظم والمعايير الاجتماعية.

لهذه الأسباب السالفة الذكر، أردنا قمنا بهذه الدراسة محاولة منا في معرفة أثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام عند تلاميذ المرحلة الثانوية، وعليه طرحنا السؤال الرئيسي التالي :- هل يؤثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام لتلاميذ المرحلة الثانوية عند مختلف الجنسين؟

وعليه نطرح الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يؤثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ حسب متغير الممارسة (ممارسين وغير ممارسين) عند مختلف الجنسين؟

– هل يؤثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين حسب متغير الجنس ذكور إناث؟

3- **فرضيات البحث:**

– الفرضية العامة: يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ المرحلة الثانوية ذكور وإناث الممارسين بالمقارنة بغير الممارسين، ويختلف أثره بين الإناث والذكور الممارسين حيث يكون أكبر عند الإناث الممارسات.

الفرضيات الفرعية:- يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين بالمقارنة بغير الممارسين عند مختلف الجنسين ذكور وإناث.

– يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلميذات الممارسات أكبر من التلاميذ الممارسين ذكور.

4- **مصطلحات البحث:** ما هو متعارف عليه أن أي بحث علمي لابد أن يحدد له الباحث المفاهيم الأساسية ويعرفها، ومن المفاهيم التي يتضمنها البحث هي:

أ- **النشاط البدني الرياضي:**" هو مظاهر مختلفة وأشكال عديدة من النشاط الرياضي، في مؤسسات التعليم وهو جزء من التربية وهو على ثلاث أشكال –حصة التربية البدنية – والنشاط الداخلي والنشاط الرياضي الخارجي، حيث يمد الفرد الممارس خبرات واسعة ومهارات كثيرة تمكنه من أن يتكيف مع مجتمعه وتجعله قادرا على أن يشكل حياته ويعينه على مسايرة العصر وتطوره ونموه"[(4)].

ب- **التوازن النفسي:** يشار لها على أنها حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نسبيا مع نفسه ويشعر بالسعادة مع نفسه والآخرين،ويكون قادرا على تحقيق ذاته ،ومواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا وذا خلق بحيث يعيش في سلام"[(5)].

– التلميذ: هو الفرد الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية أو مرحلة التعليم المتوسط أو المرحلة الثانوية.

– الثانوية: هي مرحلة من التعليم تلي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وتقابل هذه المرحلة من التعليم مرحلة هامة من حياة التلميذ وهي مرحلة المراهقة.

5- الدراسات السابقة: لقد تم الحصول على الدراسات التالية:

– دراسة: كوثر محمود رواش..1987: "التوافق النفسي وعلاقته بالأداء الحركي في التمرينات لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة"

– دراسة: أشرف عيد إبراهيم مرعي ..1990" تأثير برنامج رياضي مقترح على درجة التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المعوقين بدنيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية".

– **دراسة: عبد الرحيم دياب** ..1991 "تأثير الممارسة الرياضية على التوافق النفسي لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت".

– **دراسة: سامي غنيم محمد مطاوع** ..1991 "تأثير النشاط الرياضي على التوافق النفسي العام لدى طلاب جامعة عين شمس".

6- منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

– **منهج الدراسة:** اعتمد الباحثين المنهج الوصفي دراسة مسحية لملائمته لطبيعة الدراسة.

– **العينة:** تتكون عينة البحث من تلاميذ المرحلة الثانوية تم اختيارهم من مجتمع الأصل بطريقة عشوائية. حيث تم اختيار عشر مؤسسات تعليمية، ومنها تم اختيار التلاميذ المعنيين بالدراسة عن طريق القرعة. وتم توزيعها على مجموعتين:

–المجموعة الأولى: شملت 80 تلميذ و80 تلميذة يمارسون النشاط البدني الرياضي بالمدرسة الثانوية. – **المجموعة الثانية:** 76 تلميذ و80 تلميذة لا يمارسون أي نشاط رياضي (معفيين من درس النشاط البدني الرياضي).

– مجالات البحث:

–المجال البشري: أجري البحث على مجموعة من التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني والرياضي ذكور وإناث، والبالغ عددهم 316 تلميذ وتلميذة . منهم 80 تلميذ و80 تلميذة ممارسين للنشاط البدني والرياضي، و76 تلميذ و80 تلميذة غير ممارسين لهذا النشاط.

– المجال المكاني: أجريت الدراسة بالمؤسسات التعليمية المختارة بولاية معسكر.

– المجال الزمني: شرع الباحثين في هذه الدراسة منذ أكتوبر2014 إلى غاية شهرمارس2015.

– الاستبيان: تم إعداد استبيان التوافق النفسي العام، مرتكزين في ذلك على مصدرين أساسيين:

– **المصدر الأول:** من خلال الملاحظات المستمرة للتلاميذ بالمؤسسة التعليمية، وكذا المقابلات والجلسات مع السادة مستشاري التوجيه للوقوف على أسباب السلوكيات والاضطرابات النفسية لدى التلاميذ.

المصدر الثاني: وهي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة الأولى وتتمثل في الاطلاع على الدراسات السابقة، وفيها قمنا باستطلاع شخصي حول هذه الدراسات والتي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث، ومحاولة توظيفها في إعداد الاستبيان.كما تم الإطلاع على اختبار التوافق النفسي للدكتور " محمود عطية هنا " . بحيث أخذنا منه ما يتناسب مع موضوع الدراسة. ومن خلال هذه الخطوات تمكنا من استخلاص خمسة أبعاد تكون في مجموعها التوافق النفسي العام لدى التلاميذ المراهقين.

البعد الأول: التوافق الشخصي. – البعد الثاني: التوافق الأسري.

البعد الثالث: التوافق الاجتماعي. – البعد الرابع: التوافق المدرسي.

البعد الخامس: التوافق الصحي.

الجدول رقم (01): يبين فقرات وأبعاد التوافق النفسي العام واتجاهها.

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
التوافق الشخصي	11، 26، 36، 41، 46	1، 6، 16، 21، 31	10
التوافق الأسري.	2، 7، 12، 17، 22، 42	27، 32، 37، 47	10
التوافق الاجتماعي	3، 13، 28، 38، 43، 48	8، 18، 23، 33	10
التوافق المدرسي	4، 9، 19، 34، 39، 44، 49	14، 24، 29	10
التوافق الصحي	5 ، 35	10،15، 20،25،30، 40،45، 50	10

– **طريقة التصحيح**: وزعت فقرات الاستبيان على الأبعاد الخمسة 10 فقرات في كل بعد. يجيب التلميذ المفحوص عليها على سلم خماسي التدرج، وهي (ينطبق على بدرجة كبيرة جدا، ينطبق على بدرجة كبيرة، ينطق على بدرجة قليلة، ينطبق على بدرجة قليلة جدا، لا ينطبق على أبدا).

في الفقرات ذات الاتجاه الموجب نحو زيادة التوافق. أعطيت الدرجات كما يلي:

السلم	ينطبق على بدرجة كبيرة جدا	ينطبق على بدرجة كبيرة	ينطق على بدرجة قليلة	ينطبق على بدرجة قليلة جدا	لا نطبق على بدا
الدرجة	5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجة	1 رجة

في الفقرات ذات الاتجاه السالب نحو انخفاض درجة التوافق. أعطيت الدرجات كما يلي:

السلم	ينطبق على بدرجة كبيرة جدا	ينطبق على بدرجة كبيرة	ينطق على بدرجة قليلة	ينطبق على بدرجة قليلة جدا	لا ينطبق على أبدا
الدرجة	1 درجة	2 درجة	3 درجات	4 درجات	5 درجات

– أصحاب الدرجة العالية يتميزون بالسمة التي يقيسها البعد. وتدل الدرجة الكلية للاختبار على درجة التوافق النفسي العام.

– الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج:

من أجل الوصول إلى استخدام الوسائل الإحصائية واستنباط النتائج وفهمها لجأنا إلى استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

– حساب الارتباط بيرسون. – ت (استو دنت) لمتوسطين غير مرتبطين حيث ن$_1$ ≠ ن2

– النسبة المئوية – معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات[6].

6– عرض وتحليل النتائج:

– عرض وتحليل نتائج استبيان التوافق النفسي العام بالنسبة للذكور الممارسين وغير الممارسين.

– الجدول رقم (01) يبين نتائج التوافق النفسي العام بين الذكور الممارسين والذكور غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

العينة	ذكور ممارسين.ن=80		ذكور غير ممارسين =76		قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق	لصالح
البعد	س–	ع	س–	ع				
التوافق الشخ	34.55	4.38	32.89	3.	2.59	**1.645**	**دال**	الممارسين
التوافق	40.54	4.93	38.14		3.03		**دال**	الممارسين
التوافق	36.01	4.13	33.47		3.90		**دال**	الممارسين
التوافق	35.49	5.48	34.57		1.06		**غير دال**	----
توافق	37.94	6.20	34.70		3.52		**دال**	الممارسين
التوافق النفسي العام	84.53	12.42	173.78	1.57	5.62		**دال**	الممارسين

من خلال الجدول المبين أعلاه والذي يبين لنا نتائج اختبار التوافق النفسي العام بين الذكور الممارسين والذكور غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي للممارسين (184.53) في الاختبار الكلي وبانحراف معياري (12.42)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لغير الممارسين (173.78) والانحراف المعياري (11.57). هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة ب (5.62) وهي أكبر من قيمة (ت) الجد ولية المقدرة بـ(1.645) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (154)، مما يعني وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي العام بين الذكور الممارسين وغير الممارسين وهي لصالح الممارسين.

– عرض وتحليل نتائج استبيان التوافق النفسي العام بالنسبة للإناث الممارسات وغير الممارسات.

-**الجدول رقم (02)** يبين نتائج التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات وغير الممارسات للنشاط البدني الرياضي.

العينة					قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية عند 0.05	نوع الفرق	لصالح
البعد	س-	ع	س-	ع				
التوافق	36.58	4.95	32.89	4.31	5.05	**1.645**	**دال**	الممارسا
الأسري	41.66	5.20	39.55	4.33	2.77		**دال**	الممارسا
الاجتماعي	37.95	5.71	34.25	3.82	4.80		**دال**	الممارسا
المدرسي	37.53	5.49	36.95	4.53	0.72		**غير دال**	----
الصحي	38.19	5.44	34.53	5.69	4.15		**دال**	الممارسا
التوافق العام	191.90	14.89	178.16	11.74	6.45		**دال**	الممارسات

من خلال الجدول المبين أعلاه والذي يبين لنا نتائج اختبار التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات وغير الممارسات للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي للممارسات (191.90) في الاختبار الكلي وبانحراف معياري (14.89)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لغير الممارسات (178.16) والانحراف المعياري (11.74). هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.45) وهي أكبر من قيمة (ت) الجد ولية المقدرة بـ(1.645) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (158)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات وغير الممارسات للنشاط البدني الرياضي وهي لصالح الممارسات.

– عرض وتحليل نتائج اختبار التوافق النفسي العام بالنسبة للإناث الممارسات والذكور الممارسين.

-**الجدول رقم (03)** نتائج التوافق النفسي بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط الرياضي.

العينة	إناث ممارسات. ن=80	ذكور ممارسين. ن=80	قيمة	قيمة "ت" الجدولية عند	نوع الفرق	لصالح

البعد	س-	ع	س-	ع	"ت"	0.05		
الشخصي	36.58	4.95	34.55	4.38	2.74		**دال**	الإناث
الأسري	41.66	5.20	40.54	4.93	1.4		**غير دال**	----------
الاجتماعي	37.95	5.71	36.01	4.13	2.45		**دال**	الإناث
المدرسي	37.53	5.49	35.49	5.48	2.34	**1.645**	**دال**	الإناث
الصحي	38.19	5.44	37.94	6.20	0.27		**غير دال**	----------
التوافق العام	191.90	14.89	84.53	12.42	3.38		**دال**	الإناث

من خلال الجدول المبين أعلاه والذي يبين لنا نتائج اختبار التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (191.90) في الاختبار الكلي وبانحراف معياري (14.89)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور (184.53) والانحراف المعياري (12.42). هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.38) وهي أكبر من قيمة (ت) الجد ولية المقدرة بـ(1.645) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (158)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين وهي لصالح الإناث.

7- مناقشة الفرضية الفرعية الأولى: من خلال الفرضية التي طرحها الباحثين كحل مؤقت لمشكلة البحث و المتمثلة في: - يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين بالمقارنة بغير الممارسين عند مختلف الجنسين ذكور و إناث.

حيث أكدت نتائج الدراسة صدق هذه الفرضية وهذا كما هو مبين في الجدول رقم (01) والذي يبين الفروق في المتوسطات بين الممارسين وغير الممارسين ذكور. وكذا الجدول رقم (02) والذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الإناث الممارسات وغير الممارسات للنشاط البدني الرياضي. حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائيا لصالح الممارسين ذكور وإناث في الاختبار الكلي للتوافق النفسي العام. مما يعني أن النشاط البدني الرياضي يؤثر إيجابيا في رفع درجة التوافق النفسي العام لدى التلاميذ الممارسين. حيث كانت درجة توافقهم عالية مقارنة بالتلاميذ غير الممارسين.وهذه النتائج تتطابق مع نتائج الدراسات

السابقة لكل من دراسة " أشرف عيد ابراهيم " 1990- ودراسة " سامي غنيم مطاوع " 1991- ودراسة " عبد الرحيم دياب " 1992- والتي أكدت نتائج دراساتهم على أن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية تؤثر إيجابيا في رفع درجة التوافق النفسي العام بأبعاده لدى الممارسين، وتساعد هذه الأنشطة في تكوين علاقات اجتماعية حسنة مع الآخرين. وعليه يتضح لنا ومن خلال الدراسة النظرية أن النشاط البدني الرياضي يكسب الممارسين درجة عالية من القدرة على التوافق النفسي، وبالتالي يستطيع الفرد الممارس أن يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه يؤثر ويتأثر به. وهذه أكبر علامة على الصحة النفسية العالية. فهذه الأنشطة تكسب الفرد السعادة وحسن قضاء الوقت الحر الذي يؤدي إلى سعادة الفرد وصحة المجتمع(7).

– مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: من خلال الفرضية الثانية التي طرحها الباحث كحل مؤقت لمشكلة البحث والمتمثلة في:- يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلميذات الممارسات أكبر من التلاميذ الممارسين ذكور". فقد أكدت نتائج الدراسة صدق هذه الفرضية وهذا كما هو مبين في الجدول رقم (03) والذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي والتي كانت لصالح الإناث في الاختبار الكلي للتوافق النفسي العام. مما يعني أن النشاط البدني الرياضي كان أثره أكبر لدى الإناث. حيث كانت درجات التوافق النفسي العام عالية لدى الإناث مقارنة بالذكور. يفسر الباحثين ذلك بأن النشاط البدني الرياضي يكسب الفتاة الممارسة مجال أكبر من الحرية والشعور بذاتها. فعن طريق مشاركتها في هذا النشاط تتخطى الفتاة كل القيود الاجتماعية المفروضة عليها فتشعر بالحرية وتعبر عن انفعالاتها بطريقة مقبولة اجتماعيا وتفرغ مكبوتاتها وتخفف من توترها ومن الضغوط المفروضة عليها. كما أن هذا النشاط الرياضي يفسح لها المزيد من العلاقات الاجتماعية، لربط علاقات الصداقة مع المحيطين بها من الأصدقاء والزملاء ذكور وإناث، مما يزيد في شعورها بقيمة ذاتها وشعورها بأنها مقبولة ومحبوبة من الآخرين. وهذا كله يسعدها على الاتزان النفسي، ويقلل من التوتر الداخلي ويحسن من مستوى توافقها النفسي العام. وخلاصة لهذا يمكننا القول بأن النشاط الرياضي يؤثر إيجابيا في رفع درجة التوافق النفسي العام لدى التلاميذ الممارسين ذكور وإناث مقارنة بغير الممارسين. فممارسة هذا النشاط تساعد في تكوين الشخصية المتزنة والتي تتصف بالشمول والتكامل. كما أنها تتيح الكثير الاحتياجات النفسية للفرد كالشعور بالذات والاتزان الانفعالي، والتحكم في النفس وانخفاض التوتر. وتكسب الممارس المرح والسعادة. والتفاعل مع الآخرين والتماسك والمشاركة والانتماء. كما تتيح فرصا لنمو العلاقات الطيبة كالصداقة والألفة والامتثال والمسايرة لنظم المجتمع ومعاييره(8)، حيث

يؤكد " روزن بورقر" R.Bourguer " على وجود علاقة إيجابية بين الأنشطة البدنية والرياضية بالقدرات العقلية والحالة النفسية الاجتماعية التي تساهم في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق(9).

– الخلاصة العامة:

جاءت هذه الدراسة والمتمثلة في " انعكاسات الممارسة الرياضية على الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ". للإجابة على الأسئلة المطروحة في مشكلة البحث، ومحاولة الوصول إلى أهداف البحث والتأكد من صحة أو نفي فرضياته اعتمد الباحثين المنهج الوصفي. وعلى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (16 – 19) سنة. ولمعرفة صدق وثبات الاستبيان قمنا بدراسة استطلاعية حيث تم التأكد من أن الاستبيان يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية.

حيث بلغت عينة الدراسة الأساسية 316 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقمنا بتقديم لكل تلميذ استبيان خاص باختبار التوافق النفسي العام قصد الإجابة على أسئلته. وبعدها تم استرجاع الاستبيان، وقمنا بتفريغ إجابات التلاميذ وفق مفتاح تصحيح مناسب. وبعد جمع النتائج ومعالجتها إحصائيا وفق أساليب معينة وتحليلها ومناقشتها، استنتجنا بأن:

– النشاط الرياضي يؤثر إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام بأبعاده (التوافق الشخصي، الأسري، والاجتماعي، والصحي) لدى التلاميذ ذكور وإناث الممارسين مقارنة بغير الممارسين.

– يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام لدى الإناث الممارسات بدرجة أكبر من الذكور الممارسين في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي وكان أثره متكافئا في البعد الأسري والصحي. وهذه كلها إجابات على الأسئلة المطروحة في مشكلة البحث.

9– التوصيات:

على ضوء النتائج المتوصّل إليها من خلال الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1– ضرورة الاهتمام بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية في المراحل الأولى من التعليم التحضيري والابتدائي.

2– الاهتمام بالأنشطة الرياضية الداخلية من حيث التخطيط والتنفيذ، وفتح المجال لجميع التلاميذ للمشاركة في هذه الأنشطة لتنمية وتطوير رغباتهم وميولا تهم، ولتحسين مستوى الصحة البدنية والنفسية لديهم.

3– إعادة النظر في الحجم الساعي لدرس التربية البدنية والرياضية حتى يتسنى الوصول إلى الأهداف المرجوة من هذا الدرس.

4- توعية أولياء التلاميذ بمدى أهمية النشاط البدني الرياضي في تنمية وتطوير الصحة البدنية والنفسية، وذلك لغرض زيادة الاهتمام بهذا النشاط، وتشجيع أبنائهم على الممارسة.

5- ضرورة تطبيق اختبارات التوافق النفسي العام لدى التلاميذ بشكل مرحلي، ومحاولة التنسيق المستمر بين مدرسي التربية البدنية والرياضية ومستشاري التوجيه المدرسي.

الهوامش

1)- محمد غانم، مقدمة في علم الصحة النفسية، الأسكندرية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، 2009.

2)- صلاح الدين أحمد الجماعي، الإغتراب النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي، القاهرة، مكتبة المدبولي(2007)..

3)- مصطفى زيدان، دراسة بسيكولوجية تربوية للتلميذ التعليم العام، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،1985. ص.16

4)- محمد عوض البسيوني وفيصل ياسين، نظريات وطرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1992. ص6

5)- حمد غانم، مقدمة في علم الصحة النفسية، الأسكندرية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، 2009.

6)- محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، مركز الكتاب والنشر، القاهرة، ط1، 2006. ص216

7)- مصطفى باهي و آخرين، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، 2008. ص.75

8)- أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004. ص166

9)- Van Schagen kh: Rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité- P.U.F Paris 1993. p379.

وحدات تعليمية مقترحة باستعمال أسلوبي التدريس (التضميني والتدريبي) وأثرهما على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

د . ربوح صالح
المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

ملخص البحث:

تتجلى مشكلة البحث في محاولة جديدة للكشف عن تجريب بعض أساليب التدريس باستخدام وحدات تعليمية وتأثيرها على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل لدى المرحلة الثانوية.

حيث استخدم المنهج التجريبي لملائمته طبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (40) تلميذ من المتعلمين في السنة الثانية ثانوي موزعين على مجموعتين بواقع (20) تلميذ لكل مجموعة، وتم التكافؤ بينهم في متغيرات (العمر والطول والوزن) اذ استخدمت المجموعة التجريبية الأولى أسلوب التضمين في التعليم، بينما استخدمت المجموعة التجريبية الثانية الأسلوب التدريبي وتضمن البرنامج التعليمي مجموعة من الوحدات التعليمية، وعددها (07) وحدات تعليمية، خاصة بنشاط القفز الطويل.

وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين، معامل الارتباط البسيط، اختبار (ت) استيودنت) وأسفرت النتائج على فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

Abstract:

The problem of research is reflected in a new attempt to detect the experimentation of some methods of teaching using educational units and their impact on the digital achievement of the long jump activity in the secondary stage.

The study sample consisted of (40) students from the second year secondary school, divided into two groups of (20) students per group, and they were equal in variables (age, height and weight). The first experimental group used the method of inclusion In education, while the second experimental group used the training method. The educational program included a group of educational units (07) educational units, especially the long jump activity.

تاريخ الإيداع 15 أكتوبر 2017 تاريخ التحكيم 15 ديسمبر 2017

The data were collected and processed statistically using (arithmetic mean, standard deviation, variance, simple correlation coefficient, test). The results resulted in the effectiveness of the tutorial in improving the digital achievement of long jump activity.

1- مقدمة واشكالية البحث :

تعاني معظم المؤسسات التعليمية من عوائق كثيرة لأداء مهامها كقلة عدد المدرسين المتخصصين، البطء في إدخال العلوم والتقنيات الحديثة في المناهج التعليمية، لذلك كان البحث عن وسائل مساعدة للمدرسين في التعليم أمرا في غاية الأهمية ونظرا لزيادة أعداد المتعلمين والأخذ بمبدأ مراعاة الفروق الفردية أصبح تعلم الأنشطة الرياضية يحتاج إلى تطبيق الأساليب العلمية الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، فعندما تتعدد المهارات وتتسع المعارف والمعلومات، وتتطور القواعد والقوانين المرتبطة بهذه الأنشطة تصبح الوسائل التقليدية المتبعة في التعليم غير كافية لتحقيق التقدم المنشود لرفع كفاءة العملية التعليمية، لذا اتجهت الأنظار نحو الاستفادة من التطبيقات التربوية المعاصرة في استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم.

إن أساليب التدريس الحديثة وتطبيقاتها خلال درس التربية البدنية والرياضية تساهم في جودة التدريس المؤثر على ما يحدث للتلاميذ من تغيرات نفسية واجتماعية وعقلية وتربوية وبدنية بشكل خاص، فالأسلوب التدريسي المستخدم يجعل التلاميذ منشغلين طيلة الوقت وبنسبة عالية من الحصة في تعلم الفعاليات وممارسة النشاطات.

والهدف من استخدام أنواع مختلفة من اساليب تدريسية متنوعة، الحصول على معلومات لها فائدة في خلق أفكار جديدة وخطط فنية تدريسية ومفاهيم تجريبية في التعلم والتعليم وتوضح العلاقة بين دور المدرس والتلميذ ومدى انشغالهم في التعليم، ومطابقة الأسلوب التدريسي مع الاستثمار الأمثل لوقت التعلم الفعلي وهذه بدورها تشكل مفتاح استيعاب وظيفة كل أسلوب من خلال ملائمته في الرفع من مستوى الأداء البدني للقفز الطويل، وبحثنا هذا لم يكن وليد الصدفة أو العفوية بل يستمد أسسه من الواقع الميداني على مستوى الثانويات حيث قمنا بدراسة استطلاعية وكان الغرض منها معرفة أي الأساليب له تأثير على نشاط القفز الطويل وعلى ضوء هذا كان لابد علينا كطلبة باحثين من طرح التساؤل التالي:

ما مدى مساهمة الوحدات التعليمية المقترحة باستعمال أسلوبي التدريس التضميني والتدريبي في التأثير على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- التساؤلات الجزئية :

– هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية في الاختبـارات القبليـة بـين عينـة الأسـلوب التضـميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل؟

– هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الاختبـار القبلـي والبعـدي لـدى عينـة الأسـلوب التضميني في نشاط القفز الطويل؟

– هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الاختبـار القبلـي والبعـدي لـدى عينـة الأسـلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل؟

– هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية في الاختبـارات البعديـة بـين عينـة الأسـلوب التضـميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل؟

3– فرضيات البحث:

– الفرضية العامة:

تسـاهم الوحـدات التعليميـة المقترحـة بأسـلوبي التـدريس التضـميني والتـدريبي في التـأثير علـى الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

–الفرضيات الجزئية:

–لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية في الاختبـارات القبليـة بـين عينـة الأسـلوب التضـميني وعينـة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل.

–توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الاختبـار القبلـي والبعـدي لـدى عينـة الأسـلوب التضـميني في نشاط القفز الطويل.

–توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الاختبـار القبلـي والبعـدي لـدى عينـة الأسـلوب التـدريبي فى نشاط القفز الطويل.

–توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية في الاختبـارات البعديـة بـين عينـة الأسـلوب التضـميني وعينـة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل لصالح عينة الأسلوب التضميني.

4– أهداف البحث :

أثر الاختبارين القبليين للأسلوبين التضميني والتدريبي على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

أثر استخدام الأسلوب التضميني على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

أثر استخدام الأسلوب التدريبي على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

الكشـف عـن الأسـلوب الأنجـع (التضـميني، التـدريبي) في التـأثير الإنجـاز الرقمـي لنشـاط القفـز الطويل.

5- **أهمية البحث** : تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

إن الهدف الرئيس لهذه الدراسة، هو التعرف على مدى تأثير استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة على الإنجاز الرقمي لشاط القفز، بالإضافة إلى مجموعة الدوافع الفرعية ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث، والتي جاءت على الشكل التالي:

- **من الناحية العلمية:**

-اقتراح وحدات تعليمية باستخدام بعض أساليب التدريس (الأسلوب التضميني والتدريبي) مدى مساهمتهما في التأثير على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

-المقارنة بين نسب التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتغيرات الدراسة باستخدام أساليب التدريس قيد البحث.

- مناقشة النتائج والوصول إلى استنتاجات لوضع مختلف الاقتراحات والتوصيات.

- **من الناحية العملية:**

حث أساتذة التربية البدنية والرياضية، على ضرورة استعمال أساليب تدريسية مبنية على أسس علمية لها علاقة وطيدة بنظام المقاربة بالكفاءات، والتي يجب أن تتماشى وخصائص وميول وحاجات المتعلمين خلال كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة، وهذا من خلال تغيير النمط أو الأسلوب التدريسي السائد حاليًا في مدارسنا، باستخدام أساليب أكثر نجاعة وفاعلية في تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية وضع هذه الدراسة بين أيدي الباحثين في ميدان طرق ومناهج وأساليب تدريس التربية البدنية والرياضية، وأساتذة هذه المادة، للاستفادة منها سواء في بحوثهم أو وظيفتهم المهنية التعليمية ويمكن اعتبار هذه الدراسة بمثابة إضافة مرجعية للبنية المعرفية النظرية منها والتطبيقية في ميدان طرق وأساليب تدريس التربية البدنية والرياضية؛ فهذه الدراسة عبارة عن تكملة للبحوث التي سبقت ولكن في معالجة متغيرات جديدة وفي بيئة مغايرة هذه الدراسة تفتح ميادين بحث جديدة للتعرف على تأثير أساليب التدريس قيد البحث في مختلف الأنشطة الرياضية المبرمجة في مراحل التعليم المختلفة، بغرض مواجهة مشكلة تدني مستوى الرياضة المدرسية في بلادنا.

5- **التعريف بمصطلحات البحث:**

-الوحدات التعليمية:

عرفتها مها بنت محمد العجمي على أنها " أنشطة تعليميّة متنوّعة، تحت إشراف المعلّم وتوجيهه وهي دراسة مخطّط لها مسبقا، وتركّز على موضوع من الموضوعات التي تهمّ التلاميذ، أو

على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليوميّة، ولا يتُقيّد بتنظيم الحقائق التي تدرّس في الوحدة تنظيماً منطقيّاً، ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادّة "[1]

وقد عرفها جود Good بأنّها " تنظيم للنشاطات والخبرات، وأنماط التعليم المختلفة حول هدف معيّن أو مشكلة معيّنة، تُحدّد بالتعاون بين مجموعة من المتعلّمين ومعلّمهم "[2].

وتعرف إجرائيا بأنها عبارة وحدات تعليمية مصممة ومجموعة منظمة من الخبرات الدراسية المتقاربة التي تقدم كجزء من المقرر الدراسي، عادة ما تستمر الوحدة من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع، وتنظم الوحدات حول مفاهيم متعددة.

-اساليب التدريس:

تعرف على أنها مجموعة خبرات يتبعها المدرس من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية مع الأخذ بعين الإعتبار الواجب المراد تعليمه وعمر المتعلم.[3]

وتعرف إجرائيا بأنها عبارة عن الأنماط التدريسية التي يتبعها مدرس المادة أثناء تدريسه الفعلي لدرس التربية الرياضية ومدى تأثيرها في تنمية إمكانيات الطلاب عقليا وبدنيا ومهاريا ونفسيا لتحقيق أهداف درس التربية الرياضية.

-الأسلوب التضميني:

إن ما يميز هذا الأسلوب عن باقي الأساليب تركيزه على عملية التقويم التي يقوم بها الطالب نفسه بدلا من المعلم عن طريق استخدام ورقة العمل وبذلك يكسب الطلبة القدرة على تقويم أنفسهم وكذلك الاعتماد على أنفسهم .[4]

ويعرف اجرائيا الأسلوب الأكثر مراعاة للفروق في الخبرات التعليمية لدى الطلاب وقدراتهم من دون الإخلال بالمستوى الأكاديمي والكفاءة التعليمية.

-الأسلوب التدريبي:

إن الأسلوب التدريبي يؤدي إلى واقع جديد فهو يوفر ظروفا جديدة في عملية التعلم، ويتوصل إلى مجموعة من الأهداف حيث إن قسما من هذه الأهداف له علاقة بأداء المهارات بينما القسم الآخر له علاقة باتساع نطاق دور الفرد في هذا الأسلوب .[5]

ويعرف اجرائيا بانتقال عدد معين من القرارات من المدرس إلى التلميذ مما يؤدى إلى خلق علاقات جديدة بين المدرس والتلميذ والواجبات الحركية أو المهارات وبين التلاميذ وأنفسهم.

-الإنجاز الرقمي:

هو النتيجة أو المسافة التي يقطعها أو ينجزها الرياضي أثناء أدائه معين في منافسة رسمية.

-القفز الطويل:

يعتبر القفز الطويل من أنواع ألعاب القوى التي تتميز بالقوة والسرعة، عند تحليل هذه المهارة يمكن تمييز أربعة مراحل وهي الاقتراب، الارتقاء، الطيران والهبوط وكل مرحلة من هذه المراحل تهدف إلى مهمات محددة.[6]

ويعرف اجرائيا بأنه القفز الطويل هو إحدى رياضات ألعاب القوى، وفيها. يقوم اللاعب بالجري أولاً في المكان المخصص لذلك ومن ثم يقفز عند العلامة.

6- الدراسات السابقة والمشابهة:

من البديهي والمعروف أن الدراسات العلمية والبحث العلمي على وجه الخصوص يتسم بطابعه التراكمي فما من دراسة أو بحث إلا وقد جاءت بعدة دراسات عديدة وقد تناولته بالشرح والتحليل، أو تشترك معا في الموضوع أو بعض جوانبه وكلما أقيمت دراسات علمية لحقتها دراسات أخرى تكملها وتعتمد عليها وتعتبر بمثابة ركيزة أو قاعدة للبحوث المستقبلية، إذ أنه من الضروري ربط المصادر الأساسية من الدراسات السابقة ببعضها البعض حتى يتسنى لنا تصنيف وتحليل معطيات البحث والربط بينهما وبين الموضوع الوارد والبحث فيه.

دراسة موستن واشورث ashworth & mosston (1986) تأثير اسلوب التضمين على الفروقات الفردية عند مزاولة الأنشطة الرياضية في المدارس الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير أسلوب التضمين على الفروقات الفردية عند مزاولة الأنشطة الرياضية في المدارس الابتدائية، أجريت هذه الدراسة بتطبيق المنهج التجريبي على عينة من المرحلة الابتدائية بعد تبني الباحثين نموذجين في أسلوب التضمين (نموذج الحبل المائل، كرة السلة).

دراسة سيد أحمد عدة 1996 " أثر أساليب التدريس بأسلوب التطبيق بتوجيه المدرس والأقران على تنمية بعض عناصر الأداء البدني والإنجاز في القفزة الثلاثية ".

هدفت هذه الدراسة على معرفة أفضل أسلوب تدريسي من الأساليب التالية (أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس وأسلوب التطبيق بتوجيه الأقران) طبقها على 30 طالب ذكور من معهد التربية البدنية جامعة مستغانم واعتمد الباحث على المنهج التجريبي لملائمته طبيعة الموضوع.

دراسة ظافر والمشهداني وحسين (1997) أثر استخدام بعض الأساليب التدريسية في استثمار وقت التعلم الأكاديمي لدروس التربية الرياضية .[7]

هـدفت الدراسـة إلى تطـوير نظـام الملاحظـة خـلال دروس التربيـة الرياضـية، والتعـرف علـى الوقـت الـذي يقتضـيه الطلبـة في الحـالات السـلوكية لمحتـوى الـتعلم الأكـاديمي الفعلـي، والتعـرف علـى أفضـل الأسـاليب التدريسـية (الأمـري والتبـادلي والتضـميني) تأثـيرا في اسـتثمار وقـت الـتعلم الأكـاديمي بتطبيق المنهج التجريبي في الدراسة.

دراسـة صـالح محمـد مصـطفى (2000) تأثـير إسـتخدام أسـلوب التضـمين علـى إكتسـاب مهـارات مختـارة لكـرة السـلة وهـدفت الدراسـة للتعـرف علـى هـذا التـأثير في تعلـم مهـارة (التمريـرة والاسـتلام، التصـويب مـن الثبـات، التصـويبة السـلمية) وتضـمنت عينـة البحـث تلاميـذ الصـف الأولبنين وقد توصل الباحث على تفوق الأسلوب التضميني في تعلم مهارات كرة السلة.

دراسـة الزبيـدي (2002) أثـر اسـتخدام بعـض أسـاليب التـدريس المختلفـة في تحقيـق بعـض أهـداف درس التربية الرياضية

هـدفت الدراسـة إلى الكشـف عـن أثـر اسـتخدام الأسـاليب التدريسـية (الفـردي، التبـادلي، التعـاوني، الأمـري) في تحقيـق بعـض أهـداف درس التربيـة الرياضـية (البـدني، الوجـداني، المهـارات الحركية) فضلا عن المقارنة بين هذه الأساليب وأيهما أفضل في تحقيق هذه الأهداف.

اسـتخدم الباحـث المـنهج التجـريبي لملائمتـه طبيعـة البحـث وتكونـت عينـة البحـث مـن 80 طالـب مـن طـلاب المرحلـة الأولى –كليـة المعلمـين – جامعـة الموصـل مـوزعين علـى أربـع مجـاميع بواقـع 20 طالـب لكـل مجموعـة، وتم التكـافئ بيـنهم في متغـيرات الطـول والعمـر والـوزن فضـلا عـن عدد من عناصر اللياقة البدنية والاتجاه نحو الدرس.

واسـتخدم الباحـث الوسـائل الإحصـائية الأتيـة (المتوسـط الحسـابي، الانحـراف المعيـاري، معامـل الارتبـاط برسـون، اختبـار (ت) للعينـات المرتبطـة المتسـاوية العـدد، تحليـل التبـاين باتجـاه واحـد، وقيمـة أقل فرق معنوي باختبار (دنكن).

دراسـة الكـيلاني (2003) إثـر اسـتخدام ثلاثـة أسـاليب تـدريس (أمـري، تبـادلي، ذاتي) علـى تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة.

هـدفت هـذه الدراسـة إلى أن اسـتخدام أكثـر مـن أسـلوب تـدريس (أمـري، تبـادلي، ذاتي) لـه تأثـير إيجـابي علـى تعلـم بعـض المهـارات الأساسـية في لعبـة كـرة اليـد والسـباحة، وقـد اسـتخدم الباحـث المـنهج التجـريبي لملائمتـه لأهـداف وفـروض الدراسـة وذلـك بتقسـيم العينـة ذات 60 طالـب مـن الذكور على ثلاثة مجموعات تجريبية .[8]

دراسة أحمد السيد الموافي محمد خطاب (2004/2003) تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية "جامعة المنصورة" جمهورية مصر العربية، اشتملت عينة البحث على 90 طالبا بالطريقة القصدية من طلاب الفرقة السنة الأولى.

هدفت الدراسة الى تصميم برنامج تعليمي باستخدام أساليب التدريس قيد البحث وبناء اختبار معرفي في الكرة الطائرة لعينة البحث، كما هدفت الى التعرف على تأثير البرنامج التعليمي باستخدام أساليب التدريس قيد البحث.

دراسة رشيد بن عبد الله محمد البداح (2007) تأثير استخدام أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات في دروس التربية البدنية على الجانب المهاري والانفعالي لدى طلاب الصف السادس ابتدائي.

اتبعت الدراسة المنهج الشبه تجريبي باستخدام تصميم المجموعات الأربعة ل سولمون الذي يتميز بضبط العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي للقياس وتكونت عينة الدراسة من 293 طالب في الصف السادس ابتدائي في مدرستين تم اختيارهما عمدا من مدارس مدينة الرياض وتم توزيع العينة عشوائيا على أربعة مجموعات مجموعتين تجريبيتين كل واحدة ب (74) طالب ومجموعتين ضابطتين الأولى ب(74) والثانية ب(72) وتم تصميم برنامج تعليمي للتربية البدنية مكون من وحدتين تعليميتين لكرة السلة والكرة الطائرة وطبق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين باستخدام اسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات، وعلى المجموعتين الضابطتين الأسلوب الأمري لمدة سته أسابيع .[9]

-التعليق على الدراسات:

من خلال ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية يمكن القول أن كل الدراسات التي أجريت في كثير من الدول العربية بما فيها الجزائر أقرت بأن أساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية لموسكا موستون لها تأثير إيجابي على العديد من المتغيرات كالأداء البدني والأداء المهاري والمهارات الأساسية والصفات البدنية والانجاز كما أن هذه الدراسات كلها اعتمدت على المنهج التجريبي الذي يعتبر من أنسب المناهج دراسة لمثل هذه المواضيع التي نعتمد فيها بتطبيق البرنامج التعليمي وما أعاب هذه الدراسات عدم اهتمامها بألعاب القوى التي هي أم الرياضات إلا أن دراسة سيد أحمد عدة

تناول فيها القفز الثلاثي. واستفاد الباحث من خلال هذه الدراسات في كيفية اختيار العينة وتصميم البرنامج التعليمي ووسائل جمع البيانات.

اختلفت وتنوعت الأساليب التدريسية كمتغيرات مستقلة في الدراسات السابقة ما بين (الأمري، التضمين التبادلي، التدريبي، الذاتي) بينما تناولت الدراسة الحالية أسلوبين (التضميني، التدريبي).

واختلفت وتنوعت المتغيرات التابعة التي تناولتها الدراسات السابقة في البحث الحالي ما بين (مهاري، بدني ونفسي، واجتماعي، ومعنوي) بينما تناولت الدراسة الحالية متغير واحد (الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل)

وبناء على ما تقدم استفاد الباحثان من الجوانب النظرية التي تضمنتها هذه الدراسات ومن النتائج التي تمخضت عنها، ومن الاختلافات في هذه النتائج تبعا لخصوصية الدراسة وبهذا توسع أفاق ومدارك الباحثان في مجال تخصصهما واغنائها بالمعلومات والمعارف.

7- المنهج العلمي المتبع :

إن اختيار منهج البحث يعتبر من أهم المراحل في عملية البحث العلمي إذ يحدد كيفية جمع البيانات والمعلومات حول الموضوع المدروس وانطلاقا من موضوع بحثنا " وحدات تعليمية مقترحة باستعمال أسلوبي التدريس (التضميني والتدريبي) وأثرهما على الانجاز الرقمي للقفز الطويل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ". ارتأينا استخدام المنهج التجريبي نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة، وبتصميم تجريبي للمجموعتين، وذلك من خلال استخدام القياسات القبلية والقياسات البعدية لكلا المجموعتين.

إن المنهج التجريبي هو أقرب المناهج العلمية لحل المشكلة بالطريقة العلمية والتجريب سواء تم العمل في قاعة الدراسة أوفي أي مكان أخر، وهو محاولة التحكم في العوامل أو التغيرات باستثناء متغير واحد حيث يقوم الباحث بتغيره بهدف قياس تأثيره في العملية.[10]

8- الدراسة الاستطلاعية:

-الغرض من الدراسة:

من أجل الوصول لأفضل طريق لإجراء الاختبار التي تؤدي بدورها إلى الحصول على نتائج صحيحة ومضبوطة وكذلك تطبيقا للطرق العلمية المتبعة كان لابد على الباحث من تنفيذ الاختبار وهذا لغرض ما يلي:

-التوصل إلى أفضل طريق لإجراء البحث.

-معرفة مدى وضوح الاختبارات وفهمها من العينة المختبرة.

-معرفة الوقت الكافي لإجراء الاختبار.

-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاختبارات على عينة تعدادها 06 تلاميذ من مرحلة التعليم الثانوي وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من أجل حساب المعاملات العلمية للاختبارات، وتم أخذ هذه العينة من ثانوية بخالد خالد "بالسوقر" ولاية (تيارت).

وهذه العينة تم استبعادها من عينة الدراسة الاساسية.

9- مجتمع وعينة البحث:

-مجتمع البحث:

المجتمع كما يعرفه عودة والخليلي (2000) "بأنه تجمع معرف من الأشياء، أو الأشخاص الحوادث، وهو المجموعة الشاملة التي يجرى اختيار العينة منها."[11]

وعليه تمثل مجتمع البحث في تلاميذ السنة ثانية ثانوية ذوي المرحلة العمرية (16-18) سنة لثانوية "بخالد خالد" بالسوقر.

- عينة البحث:

ينظر إلى العينة على أنها جزء من الكل أو البعض من المجتمع تتلخص في محاولة الوصول إلى تعميمات لظاهرة معنية.[12]

والعينة هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على إن تكون ممثلة لمجتمع البحث.[13]

شملت عينة البحث 40 تلميذ من فئة (16-18) ذكور مستوى السنة الثانية بثانوية بخالد خالد "بالسوقر" وتم اختيارهم عن قصد (عينة قصدية)، ونظرا لطبيعة دراستنا تم عزل عنصر (الاناث) والاحتفاظ الدراسة على عنصر الذكور وتم تقسيمها كالآتي:

-العينة التجريبية الأولى:

مكونة من 20 تلميذ (قسم السنة ثانية تسيير واقتصاد) والتي تم تطبيق البرنامج المقترح عليهم والعمل بالأسلوب التضميني.

-العينة التجريبية الثانية:

مكونة من 20 تلميذ (قسم السنة ثانية علوم تجريبية"1") والتي تم تطبيق البرنامج المقترح عليهم والعمل بالأسلوب التدريبي.

1-3-2-3-العينة من حيث المواصفات والتجانس:

الجدول رقم (01):

العينات		العينة التجريبية 01		العينة التجريبية 02		ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية
المتغيرات	وحدة القياس	س	ع	س	ع			
الطول	سم	1.70	0.02	1.71	0.03	0.27	38	1.68
الوزن	كلغ	62	3.27	63.66	4.21	0.51		
العمر	شهر	17.86	0.51	17.25	0.61	0.26		

الجدول رقم (01): يبين تكافؤ عينتي البحث في المتغيرات (الطول، الوزن، العمر).

الجدول رقم (02):

العينة	العينة التجريبية 01			العينة التجريبية 02		
المتغيرات	الطول	الوزن	العمر	الطول	الوزن	العمر
معامل الإلتواء	0.09	0.98	0.33	0.2	0.61	0.98

الجدول رقم (02) يوضح معامل الالتواء لكلا العينتين.

يتضح من خلال الجدول رقم 01 أن المتوسطات الحسابية لمتغيرات (السن، الطول، الوزن) للعينة التجريبية الأولى بلغت على التوالي: (17.86، 1.70، 62) بانحرافات معيارية قدرت ب(0.02،0.51، 3.27) في حين جاءت المتوسطات الحسابية بالنسبة للعينة التجريبية الثانية (17.25، 1.71، 63.66) بإنحرافات معيارية مقدرة ب(0.61، 0.03، 4.21) وأما (ت) المحسوبة للمتغيرات فقدرت ب 0.27 بالنسبة للطول، 0.51 بالنسبة للوزن و0.26 بالنسبة للعمر عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة الحرية 38 حيث قدرت (ت) الجدولية ب 1.68 .

وبما أن (ت) المحسوبة أقل من (ت) الجدولية وقيم معامل الإلتواء في الجدول رقم 02 بالنسبة لمتغيرات (السن والطول والوزن) للعينة التجريبية الأولى والثانية محصورة بين (+3 و-3). وهذا ما يؤكد عدم وجود فروق معنوية بين النتائج أي أن الفروق الحاصلة ليس لها دلاله إحصائية وبالتالي فإن هذا التحصيل الإحصائي يؤكد على مدى التجانس القائم بين عينتي البحث.

10- أدوات البحث :

ويقصد بها "جمع الوسائل والأدوات التي سوف يستخدمها الباحث في كل مرحلة من مراحل بحثه ".[14]

" إن نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على عوامل عديدة من اهمها الاختبار السليم والمناسب للوسائل في الحصول على البيانات، ولهذا فإن اختيار الأدوات المناسبة يعد عاملا أساسيا في البحوث ".[15]

وقد استخدم الباحثون لتحقيق أهداف بحثهم الآتي:

-الاختبارات وطرق إحصائية.

-وسائل معالجة البيانات: حاسوب محمول، برمجيات (word-Excel)، حزمة البرامج الإحصائية (SPSS/PC+) للعلوم الاجتماعية والنفسية لمعالجة البيانات علميا وإحصائيا.

-الوسائل المستخدمة في إجراء الاختبارات: ساحة المؤسسة، شريط قياس، معالم، صافرات، أقمصة.

-الاختبار المستعمل:

تعتبر طريقة الاختبار واسعة الاستعمال في المجال الرياضي وهي تستلزم استخدام طرق البحث كالقياس والملاحظة والتجريب والتحديد والتفسير والاستنتاج والتعميم. [16]

لقد عمدنا في دراستنا على اختبار القفز الطويل (بالإنجليزية Long jump) وهو إحدى الرياضات الأولمبية والأساس في هذه الرياضة هو القفز لأبعد مسافة ممكنة، حيث إن الرقم القياسي لهذه الرياضة المسجل عام 2008 للذكور هو 8.95 وللإناث 7.52.

-الهدف من الاختبار: تحسين الإنجاز الرقمي للقفز الطويل.

الأدوات: مضمار الجري، حوض القفز الطويل، لوحة الارتقاء، شريط قياس.

طريقة الأداء: فور سماع إشارة البدء ينطلق التلميذ باتجاه حوض القفز بخطوات متفاوتة التردد ثم العمل على زيادة سرعة الجسم ونقص تردد الخطوات، وعند الاقتراب من لوح الارتقاء، يجب على التلميذ أن يطأ هذه اللوحة بقدم ارتقائه وهو في منتهى السرعة التي اكتسبها من العدو أثناء الاقتراب ثم تبدأ عملية الارتقاء، وذلك للوصول إلى أبعد مسافة ممكنة.

التقويم: تسجل المسافة من نقطة البدء (نهاية لوحة الارتقاء) إلى آخر نقطة يطأها جسم التلميذ.

-الأسس العلمية للاختبارات:

1-5-2-1- ثبات الاختبار: يعرف ثبات الاختبار على أنه مدى الدقة أو الانسياق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين [17]

كما أن الاختبار ثابتا إذا كان يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما تكرر على نفس المفحوصين وتحت نفس الشروط [18]

كما يعني ثبات الاختبار أنه إذا ما أعيد الاختبار على نفس العينة تحت نفس الظروف يعطي نتائج معنوية أي وجود معامل ارتباط كبير بين نتائج الاختبار[19]

وقد استخدمنا لحساب ثبات الاختبار طريقة " تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه " للتأكد من مدى دقة واستقرار نتائج الاختبار، ولهذا قمنا بإجراء الاختبارات على 06 تلاميذ اختيروا بطريقة عشوائية، وتم إجراء الاختبارات على مرحلتين بفاصل زمني قدره أسبوع مع الحفاظ على المتغيرات (نفس العينة، نفس التوقيت، نفس المكان).

حيث يدل الارتباط بين درجات الاختبار الأول والاختبار الثاني على معامل استقرار الاختبار، حيث كلما اقترب هذا المعامل من (0.7 ، 01) زاد هذا الاختبار استقرارا وثباتا، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03):

الدراسة الإستطلاعية للإختبار	حجم العينة	مستوى الدلالة	معامل ثبات الاختبار
إختبار القفز الطويل	**06**	**0.01**	**0.99**

الجدول رقم (03) يبين ثبات الاختبارات

ملاحظة: ر = 0.99 وقمنا بتعويض القيمة في آلفاكرومباخ ومنه تحصلنا على النتائج التالية.

-الصدق:

الصدق الظاهري:

يبدو الاختبار صادقا ظاهريا إذا كان يقيس القدرة الموضوع لقياسها، ويقصد بصدق المحتوى مدى توافر جوانب السمة في محتوى الاختبار، وهذا النوع من الصدق يتطلب تحليلا منطقيا لفقرات ومواد الاختبار لتحديد نسبة كل منها للاختبار ككل.

ب. الصدق الذاتي:

- كما تعتبر درجة الصدق هي العامل الأكثر أهمية بالنسبة لمحكمات جودة صلاحية الاختبارات والمقاييس وصدق الاختبار أو المقياس يشير إلى الدرجة التي يمتد إليها في قياس ما وضع لأجله، فالاختبار أو المقياس السابق هو الذي يقيس بدقة الظاهرة التي صمم لقياسها[20].

ومن أجل التأكد من صدق الاختبار استخدمنا الصدق الذاتي والذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، والنتائج التي تحصلنا عليه موضحة في الجدول التالي:

الدراسة الإستطلاعية للاختبارات	حجم العينة	مستوى الدلالة	معامل ثبات الاختبار	معامل الصدق الذاتي للاختبار
اختبار القفز الطويل	06	0.01	0.99	0.99

الجدول رقم (04): يبن "الصدق الذاتي" والثبات

من خلال هذا الجدول نستنتج أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الصدق، وهذا لكون القيم المحسوبة لمعامل الصدق الذاتي للاختبار قد بلغت 0.99 وبالتالي الاختبار يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

-الموضوعية:

ويقصد بالموضوعية التحرر من التحيز أو التعصب، وعدم إدخال العوامل الشخصية فيم يصدر الباحث من أحكام [21]

ومن هنا استخدمنا اختبار سهل وواضح مع شرحه جيدا ومعرفة كيفية قياس وتبويب النتائج واستخدامنا الوسائل والطرق اللازمة مع مراعاة التوقيت وحالة الجو وقد تم تعزيز المختبر عليهم بكل التفاصيل والمتطلبات، كما تم القيام بإجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهات الأساتذة المحكمين في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية حتى تحقق الاختبارات شرط الموضوعية.

واستنادا على كل الإجراءات الميدانية والاعتبارات السابقة الذكر إستخلصنا أن الاختبارات المستعملة في صورته المقترحة تتمتع بموضوعية عالية، بالإضافة إلى صدق وثبات الاختبار.

-وصف الوحدات التعليمية المقترحة:

من اجل الوصول إلى الهدف الأساسي والرئيسي قام الباحثان بإعداد منهج تعليمي الغرض منه تحسين الإنجاز الرقمي للقفز الطويل باستخدام أسلوبي تدريس (التضميني والتدريبي) حيث

طبقت الوحدات التعليمية بأسلوب التدريس التضميني على المجموعة التجريبية الأولى (قسم السنة ثانية تسيير واقتصاد)، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد طبقت عليهم الوحدات التعليمية بأسلوب التدريس التدريبي (قسم السنة ثانية تجريبية1) بعد الأخذ بآراء الخبراء والمختصين في مجال التعليم والتدريب تم الأخذ بالملاحظات التي أوردها السادة المختصون ووضع المنهج بصيغته النهائية لغرض تطبيقه. استغرق تطبيق المنهج (07) أسابيع بمعدل وحدة تعليمية في الأسبوع، واعتبارا من يوم الخميس 2017/01/12 إلى غاية ال 2017/02/23 من يوم الخميس، كل وحدة تعليمية مدتها 60 دقيقة لذلك بلغ عدد الوحدات التعليمية (07)، وقد احتوى المنهج على تمارين عامة وخاصة وقد تضمن القسم الرئيسي على جزء تعليمي وجزء تطبيقي وذلك لتعزيز وتصحيح المهارات الحركية للتلاميذ.

11- الأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج :

المتوسط الحسابي:

الانحراف المعياري:

التباين:

معامل الارتباط بيرسون البسيط:

الصدق الذاتي:

معامل الصدق الذاتي

اختبار الدلالة " ت" ستودنت:

اختبار "ت" في حالة عينة واحدة اختبار (قبلي، بعدي):

معامل الالتواء

$\propto$ كرومباخ:

12- عرض وتحليل ومناقشة النتائج :

بعد تفريغ البيانات التي حصل علها الباحث، وللتحقق من صحة فرضيات وأهداف البحث، تم تحليل البيانات احصائيا باستخدام الوسائل الاحصائية الملاءمة.

-عرض وتحليل الفرضية الأولى: والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات القبلية بين عينة الأسلوب التضميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل.

-تحليل الفروق المتعلقة بالقياس القبلي لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين:

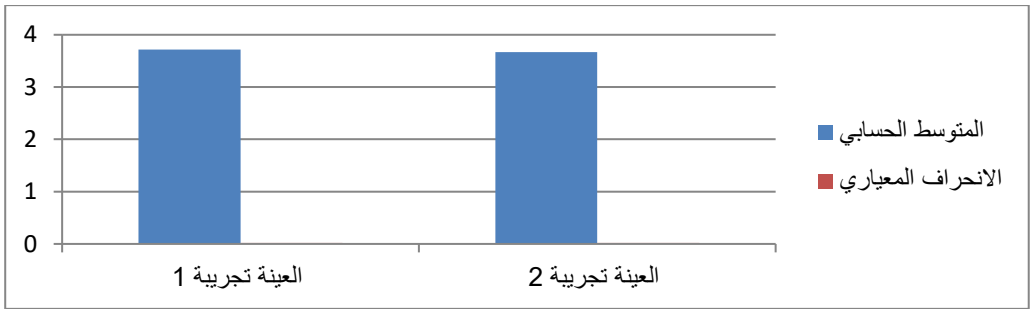
الجدول رقم (05):

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
القفز الطويل	العينة التجريبية 1	3.72	0.02	1.02	2.02	0.05	38	غير دال
	العينة التجريبية 2	3.67	0.02					

الجدول رقم (05): يمثل مقارنة نتائج T لدلالة الفروق بين المتوسطات للاختبارات القبلية لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين .

-تحليل النتائج: من خلال الجدول نلاحظ النتائج التالية:

العينة التجريبية 01 حققت متوسط حسابي قدره (3.72) وانحراف معياري قدره (0.02) وحققت العينة التجريبية 02 متوسط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري قدره(0.02)، وبلغت قيمة ت المحسوبة (1.02) والتي كانت اصغر من قيمة ت الجدولية (2.02) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (38) ومن هنا نستنتج أن الفرق بين المجموعتين غير معنوي ولا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية فيما يخص الاختبارات القبلية لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين . وذلك يعود إلى أن هناك تقارب في المستوى بين عينتي البحث وتجانسهما فيما يخص نشاط القفز الطويل.



الشكل رقم (11): يمثل نتائج الاختبارات القبلية لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين.

-تفسير النتائج:

من خلال الجدول رقم(05) اتضح للطلبة الباحثون أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي بين العينتين التجريبيتين في نشاط القفز الطويل، ويعود ذلك لوجود تقارب في المستوى بين عينتي البحث، وهذا ما يدل على تجانس العينتين في مستوى الأداء. وهذا ما يتوافق مع التطور الحاصل في مختلف العلوم نتيجة جهود الباحثين والعلماء في تطور اساليب التدريس، فلقد تم الانتقال من المنظور القديم القائم على الفكرة القائلة أن فهم الدرس يتدفق منه سيل المعرفة وأن واجب التلميذ هو الإصغاء والتذكر، إلى منظور حديث يحقق أهداف الدرس من خلال طرائق وأساليب ووسائل تتماشى والاتجاهات الحديثة وتواكب التطورات الحاصلة في مختلف المجالات [22]

- عرض وتحليل الفرضية الثانية: والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط قفز الطويل.

-تحليل الفروق المتعلقة بالقياس بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط قفز الطويل.

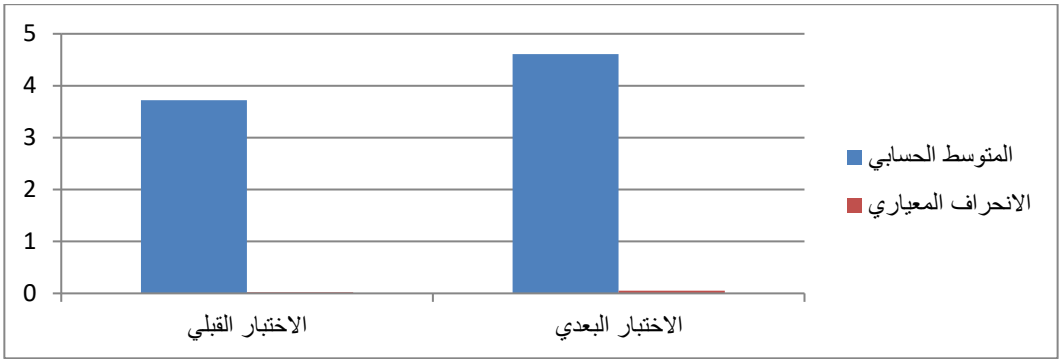
الجدول رقم (06):

المتغيرات	عينة الاسلوب التضميني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
القفز الطويل	الاختبار القبلي	3.72	0.02	18.68	2.09	0.05	19	دال
	الاختبار البعدي	4.61	0.05					

جدول رقم(06): يمثل مقارنة نتائج T لدلالة الفروق بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط قفز الطويل.

-تحليل النتائج: من خلال الجدول نلاحظ النتائج التالية:

يوضح جدول رقم (06) ان العينة التجريبية 01 حققت متوسط حسابي قدره (3.72) وانحراف معياري قدره (0.02) في الاختبار القبلي وحققت متوسط حسابي قدره (4.61) وانحراف معياري قدره (0.05) في الاختبار البعدي، وبلغت قيمة ت المحسوبة (18.68) والتي كانت اكبر من قيمة ت الجدولية (2.09) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (19) ومنه نستنتج أن الفرق معنوي ويرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية فيما يخص الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط قفز الطويل.



الشكل رقم (12): يمثل نتائج بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط القفز الطويل.

-تفسير النتائج:

من خلال الجدول رقم (06) اتضح للطلبة الباحثون انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط قفز الطويل، مما يفسر أن هناك تحسن في المستوى بالنسبة لعينة الأسلوب التضميني وقد ارجع الباحثان ذلك إلى أن البرنامج المقترح هو الذي كان وراء هذا التحسن، وذلك لما يتوافق مع راي الراوي في أسلوب التضمين أن الطالب سيلتقي مع المتطلبات الخاصة للانتماء والتعلم مثل (إدراك المهارة) آو(إدراك مستوى العمل) وفي جميع الأحوال سيتم تبني الفروقات الفردية بين المجاميع المتعلمة بهذا الأسلوب وكذلك بمنح الفرصة للمقارنة بين واقع الأداء والطموح [23]

-عرض وتحليل الفرضية الثالثة: والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل.

– تحليل الفروق المتعلقة بالقياس بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل.

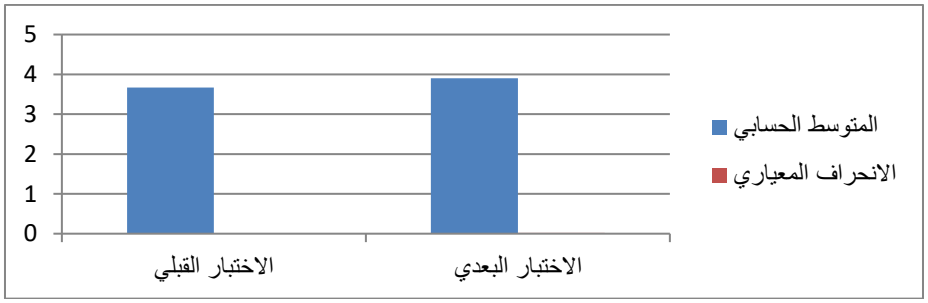
الجدول رقم (07):

المتغيرات	عينة الاسلوب التدريبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
القفز الطويل	الاختبار القبلي	3.67	0.01	9.43	2.09	0.05	19	دال
	الاختبار البعدي	3.90	0.02					

جدول رقم(07): يمثل مقارنة نتائج T لدلالة الفروق بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل.

–تحليل النتائج: من خلال الجدول نلاحظ النتائج التالية:

يوضح جدول رقم (07) ان العينة التجريبية 02 حققت متوسط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري قدره (0.01) في الاختبار القبلي وحققت متوسط حسابي قدره (3.90) وانحراف معياري قدره (0.02) في الاختبار البعدي، وبلغت قيمة ت المحسوبة (9.43) والتي كانت اكبر من قيمة ت الجدولية (2.09) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(19) ومنه نستنتج أن الفرق معنوي ويرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية فيما يخص الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل.



الشكل رقم (13): يمثل نتائج بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل.

– تفسير النتائج:

من خلال الجدول رقم (07) اتضح للطلبة الباحثون انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل.

ويتجلى ذلك في تحسن مستوى أداء عينة الأسلوب التدريبي وقد ارجع الباحثان ذلك إلى أن هذا الأسلوب كانت له نتائج إيجابية على العينة من خلال ما ذكره محسن محمد حمص، الأسلوب التدريبي "يسمح للتلاميذ بالاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس، وخاصة في الجزء التطبيقي والممارسة للمهارات الحركية وبذلك تتاح فرص الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها" [24]

2-1-4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة : والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين عينة الأسلوب التضميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل.

– تحليل الفروق المتعلقة بالقياس البعدي لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين:

الجدول رقم (08):

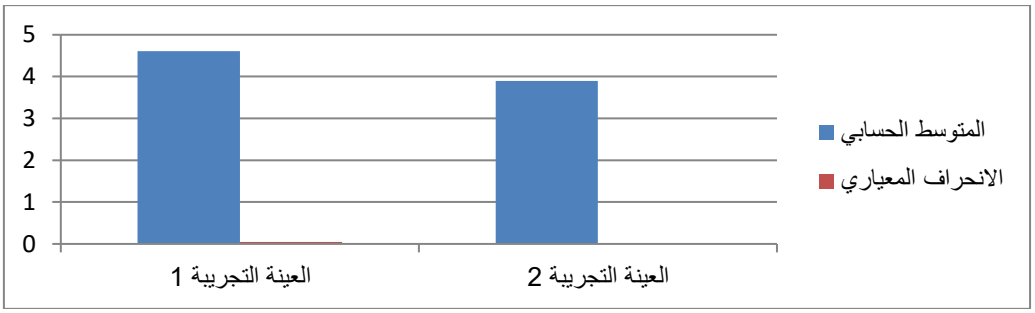
المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
القفز الطويل	العينة التجريبية 1	4.61	0.05	11.92	2.02	0.05	38	دال
	العينة التجريبية 2	3.90	0.01					

جدول رقم(08): يمثل مقارنة نتائج T لدلالة الفروق بين المتوسطات للاختبارات البعدية لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين .

–تحليل النتائج: من خلال الجدول نلاحظ النتائج التالية:

يوضح جدول رقم (08) ان العينة التجريبية 01 حققت متوسط حسابي قدره (4.61) وانحراف معياري قدره (0.05) في الاختبار البعدي وحققت العينة التجريبية 02 متوسط حسابي قدره (3.90) وانحراف معياري قدره (0.01) في الاختبار البعدي، وبلغت قيمة ت المحسوبة (11.92) والتي كانت اكبر من قيمة ت الجدولية (2.02) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (38) .

إذا نستنتج أن الفرق بين المجموعتين معنوي ويرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية فيما يخص الاختبارات البعدية لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين.



الشكل رقم (14): يمثل نتائج الاختبارات البعدية لنشاط القفز الطويل بين العينتين التجريبيتين.

–تفسير النتائج:

من خلال الجدول رقم (08) اتضح للطلبة الباحثون انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين العينتين التجريبيتين (ذات التضميني والأسلوب التدريبي) في نشاط القفز الطويل لصالح الاسلوب التضميني. وقد ارجع الباحثان ذلك إلى أن الأساليب المتبعة هي سبب هذا التحسن والتطور وفي هذا الشأن اختلفت الدراسات والبحوث في بيان أي الأساليب التدريسية أفضل من الأخرى في إكساب المتعلمين مختلف المهارات والكفاءات في الميدان التربوي، ويعد التدريس نشاط مقصود، يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف، وإلى خبرة يفاعل معها التلميذ، ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود .[25]

12 – مناقشة فرضيات البحث:

لقد وضعنا الفرضيات التي تخص دراستنا هذه لتسليط الضوء على" مساهمة الوحدات التعليمية المقترحة بأسلوبي التدريس التضميني والتدريبي في التأثير على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل".

والتي قسمناها إلى فرضية رئيسية وأربع فرضيات جزئية.

بعد عرض نتائج الاختبارات الخاصة بالمجموعتين التجريبيتين الموضحة في الجداول السابقة نأتي لمناقشة النتائج المتوصل إليها من أجل التأكد من صحة الفرضيات الجزئية والفرضية الرئيسية ككل من خلال النتائج المتحصل عليها.

–مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال الفرضية الجزئية الأولى التي تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات القبلية بين عينة الأسلوب التضميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط قفز الطويل

ومن خلال قراءتنا للجدول رقم (05) نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات القبلية بين العينتين. وهذا ما يدل على تجانس العينتين في مستوى الأداء قبل إجراء البرنامج ومن هذا كله يمكننا القول إن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال الفرضية الجزئية التي تشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط القفز الطويل.

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها في الجدول رقم (06) اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التضميني في نشاط القفز الطويل وهذا ما يتفق مع رأي الراوي في أسلوب التضمين أن الطالب سيلتقي مع المتطلبات الخاصة للانتماء والتعلم مثل (إدراك المهارة) أو (إدراك مستوى العمل) وفي جميع الأحوال سيتم تبني الفروقات الفردية بين المجاميع المتعلمة بهذا الأسلوب وكذلك بمنح الفرصة للمقارنة بين واقع الأداء والطموح .وأكدت دراسة سيد أحمد عدة 1996 " أثر أساليب التدريس بأسلوب التطبيق بتوجيه المدرس والأقران على تنمية بعض عناصر الأداء البدني والإنجاز في القفزة الثلاثية".

هدفت هذه الدراسة على معرفة أفضل أسلوب تدريسي من الأساليب التالية (أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس وأسلوب التطبيق بتوجيه الأقران) طبقها على 30 طالب ذكور من معهد التربية البدنية جامعة مستغانم واعتمد الباحث على المنهج التجريبي لملائمته طبيعة الموضوع كما وضح صالح محمد مصطفى (2000) بين تفوق الأسلوب التضميني في تعلم مهارات كرة السلة .في دراسته تأثير استخدام أسلوب التضمين على اكتساب مهارات مختارة لكرة السلة وهدفت الدراسة للتعرف على هذا التأثير في تعلم مهارة (التمريرة والاستلام، التصويب من الثبات، التصويبة السلمية) وتضمنت عينة البحث تلاميذ الصف الأول، وبالتالي يمكن أن نقول أن الفرضية الثانية قد أثبتت صحتها.

-مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

تشير الفرضية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى عينة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل. ومن خلال نتائج البحث التي توصلنا إليها في الجدول رقم (07) حيث وجدناها تثبت صحة الفرضية الجزئية الثالثة التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للعينة وهذا ما أكده محسن محمد حمص، أن

الأسلوب التدريبي "يسمح للتلاميذ بالاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس، وبذلك تتاح فرص الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها.

ومن هذا التطور المسجل لا يبقى لنا الشك في ان نقول ان البرنامج المقترح باستخدام الأسلوب التدريبي قد بلغ الهدف المنشود واثبت فعاليته عن طريق التجربة في تحسين الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

2-2-4- مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة :

هناك فروق ذات دلالة احصائية في الاختبارات البعدية بين عينة الأسلوب التضميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل لصالح عينة الأسلوب التضميني.

من خلال ما تم عرضه من نتائج الجدول (08) ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين عينة الأسلوب التضميني وعينة الأسلوب التدريبي في نشاط القفز الطويل لصالح عينة الأسلوب التضميني .

ومن هذا المنطلق نستخلص أن المجموعة التجريبية في تطور مستمر نتيجة تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام الأسلوبين (التضميني والتدربي)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الأسلوب التضميني قد حقق الأغراض التي وضعت لأجلها في التأثير على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل .وهذا ما أكدته دراسة موسكا موستن بان أساليب التدريس الحديثة لها تأثير إيجابي على العديد من المتغيرات كالأداء البدني والأداء المهاري والمهارات الأساسية والصفات البدنية والانجاز كما أن هذه الدراسات كلها اعتمدت على المنهج التجريبي الذي يعتبر من أنسب المناهج دراسة لمثل هذه المواضيع التي نعتمد فيها بتطبيق البرنامج التعليمي . اضافة إلى دراسة رشيد بن عبد الله محمد البداح (2007) تأثير استخدام أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات في دروس التربية البدنية على الجانب المهاري والانفعالي لدى طلاب الصف السادس ابتدائي.

اتبعت الدراسة المنهج الشبه تجريبي باستخدام تصميم المجموعات الأربعة ل سولمون الذي يتميز بضبط العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي للقياس وتكونت عينة الدراسة من 293 طالب في الصف السادس ابتدائي في مدرستين تم اختيارهما عمدا من مدارس مدينة الرياض وتم توزيع العينة عشوائيا على أربعة مجموعات مجموعتين تجريبيتين كل واحدة ب (74) طالب ومجموعتين ضابطتين الأولى ب(74) والثانية ب(72) وتم تصميم برنامج تعليمي للتربية البدنية مكون من وحدتين تعليميتين لكرة السلة والكرة الطائرة وطبق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين باستخدام اسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات، وعلى المجموعتين الضابطتين

الأسلوب الأمري لمدة سته أسابيع . وبعد تطبيق القياسات وتحليل البيانات توصل الباحث إلى أن الأسلوب الذاتي المتعدد المستويات هو الأسلوب الأنجع والذي يتميز في اتاحة الفرص للطالب من المستوى الذي يناسبه ومن ثم التقدم منه للمستويات الأعلى واوصت الدراسة بتوجيه المعلمين لاستخدام الأسلوب الذاتي المتعدد المستويات في دروس التربية البدنية. وبالتالي نؤكد صحة الفرضية ونقول إنها قد تحققت.

ومن خلال صحة الفرضيات الجزئية الأربعة، وبدلالة إحصائية نستطيع أن نقول إن الفرضية الرئيسية القائلة إن الوحدات التعليمية المقترحة بأسلوبي التدريس التضميني والتدريبي تساهم في التأثير على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل. قد تحققت وأثبتت إيجابية.

13- استنتاجات :

من خلال التجربة التي قمنا بها وعلى ضوء النتائج والمعطيات التي تحصلنا عليها وتم معالجتها احصائيا توصلنا إلى ما يلي:

إن استراتيجية استخدام تنويع الأساليب التدريسية الحديثة تساهم في تطور وتحسن في الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

البرنامج التعليمي باستخدام اسلوبي التدريس (التضميني والتدريبي) له تأثير إيجابي لتحسين الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تفوق أسلوب التدريس التضميني على أسلوب التدريس التدريبي في التأثير على الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل.

-الخاتمة:

نرى أن أكثر الشعوب تقدما في مجالات الحياة، هي تلك التي تولي اهتمامها الكبير بالعملية التعليمية التعلمية، حيث يرى المهتمون والمختصون في الميدان التربوي أن التطور في هذا المجال يجب أن يهدف إلى تسطير الأهداف ووضع البرامج والمحتويات وضبط المنهجية وعملية التقويم والتقييم المناسبة لكل مستوى ومجال من مجالات من مجالات التربية والتعليم، فضلا عن التحديد السليم والدقيق للطرق والأساليب والاستراتيجيات البيداغوجية والتعليماتية التي يجب أن يتبعها المربون للوصول إلى تحقيق الأهداف والكفاءات المختلفة.

وبما أن مادة التربية البدنية والرياضية أحد الشروط والعوامل الرئيسية في تحقيق تلك الأهداف التربوية في كل المؤسسات والأطوار التعليمية، فإن العناية بهذه المادة تشكل الخطوة الأولى والمهمة التي بواسطتها يتم تحقيق كل الكفاءات المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية. وهذا الاهتمام

لا بد أن يشمل كل الجوانب نظرا للتركيبة البشرية الموجودة في تلك المؤسسات التربوية المنتجة للعلم والمعرفة، حيث ان التدريس الفعال لا يعتبر مجرد وظيفة يقوم بها كل من سولت له نفسه لاختيارها بل هو عملية تصميم مشروع متعدد الجوانب له حدود ومرتكزات معلومة ترتبط مباشرة مع خصوصيات تلك الفئة التي تقوم بتدريبه، ولهذا فإن فهم هذه الخصوصيات والعوامل المؤثرة في عملية التدريس تعتبر من بين القواعد الأساسية التي يجب على العاملين في ميدان التدريس معرفتها وتفهم مختلف الفقرات التي تتخذ من أجلها القرارات لبناء أساليب التدريس.

وانطلاقا من هذا جاءت فكرة البحث عن مدى مساهمة الوحدات التعليمية المقترحة باستعمال أسلوبي التدريس التضميني والتدريبي وأثرهما على الإنجاز الرقمي لتلاميذ المرحلة الثانوية .والتي من خلالها تطرقنا إلى الجانب التمهيدي الذي يحتوي على الإشكالية المطروحة للدراسة والفرضيات المصاغة كمشروع للبحث والدراسات السابقة التي وضعت كخلفية نظرية ومرورا بالجانب النظري الذي حاولنا فيه تناول كل ما له علاقة بالموضوع وتم تقسيمه إلى ثلاثة فصول تناولنا في الفصل الأول كل ما له علاقة بدرس التربية البدنية والرياضية اضافة الى البرنامج التعليمي، كما تطرقنا في الفصل الثاني إلى أساليب التدريس بصفة عامة تخصصنا في الأسلوبين التضميني والتدريبي، لنصل إلى الفصل الثالث الذي تناولنا فيه الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل ...إلخ وذلك لتكوين سند وخلفية نظرية نعتمد عليها لتدعيم نتائج الدراسة الميدانية المتوصل إليها، وصولا للجانب الميداني في ختام هذه الدراسة والذي كان الهدف منه اختبار الفرضيات الموضوعة كمشروع للبحث قصد إثبات أو نفي صحتها، واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع المدروس، وتشملت عينة البحث (40) تلميذ مقسمة إلى مجموعتين تجريبيتين كل مجموعة من (20) تلميذ جنس ذكور من (16-18) سنة مستوى ثانية ثانوي بثانوية بخالد خالد دائرة السوقر ولاية تيارت.

وطبقت على المجموعتين التجريبيتين اختبارات قبلية ثم طبقنا عليهم البرنامج التعليمي الذي انهيناه باختبار بعدي لكلا المجموعتين وتوصلنا إلى أن الأسلوب الأنجع الذي كان له تأثير في الإنجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل هو الأسلوب التضميني .

وفي الأخير إن النتائج المتحصل عليها في هذا البحث المتواضع عبارة عن معلومات بسيطة قابلة للإثراء والمناقشة وتتطلب دراسات عميقة قصد التحكم في متغيرات هذا المجال الحيوي الهام.

-إقتراحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها والمستخلصة من اختبارات ميدانية ودراسات نظرية خرجنا بهذه الاقتراحات الآتية:

العمل بالأساليب التدريسية خلال درس التربية البدنية والرياضية بغية الابتعاد عن العشوائية والخصوصية في التدريس.

ضرورة استعمال طرق التعلم وتنويعها خلال درس التربية البدنية والرياضية حسب كل مرحلة عمرية وكذا الأهداف الإجرائية.

ضرورة توفير الوسائل الحديثة التي تتطلبها الأساليب التدريسية لاكتساب المهارات الحياتية كوسائل الإيضاح الحية.

اجراء دورات تحسيسية وملتقيات تربوية وتكوينية حول طرق التعلم.

ضرورة اجراء المزيد من البحوث والإجراءات المختلفة لتشمل جميع أساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية.

– الهوامش:

1. مها بنت محمّد العجميّ، المناهج الدراسيّة ، 2005ص 303
2. Carter, Good. V، Dictionary of Education ،Sixth Edition، New York، McGraw-Hill Book Company 1999, P629 .
3. عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة 2006، ص 60
4. محمد عزمي عصام الدين، فاعلية استخدام أسلوب التعلم الذاتي متعدد المستويات في تحقيق بعض أهداف التربية الرياضية بالحلقة الثانية في التعليم الأساسي بمدينة المنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، مصر، 1998
5. محسن محمد درويش حمص، عبد اللطيف سعد سالم حبلوص، أساليب تدريس التربية الرياضية والذكاءات المتعددة، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية 2013، ص86.
6. عبد الرحمان عبد الحميد زاهر، فسيولوجيا مسابقات الوثب والقفز. مصر، مركز الكتاب للنشر، 2000، ص14.
7. ظافر، إسماعيل، هاشم والمشهداني، وحسين فاطمة ناصر، أثر استخدام بعض الأساليب التدريسية في استثمار وقت التعلم الأكاديمي لدروس التربية الرياضية. مجلة كلية التربية الرياضية، بغداد. المجلد السادس، العدد 5.
8. الكيلاني، أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريس على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان– الأردن.

9. رشيد بن عبد الله محمد البداح، تأثير استخدام أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات في دروس التربية البدنية على الجانب المهاري والانفعالي لدى طلاب الصف السادس ابتدائي، رسالة ماجيستر، جامعة الملك سعود للدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.

10. عمار بوحوش، محمد دنينات، مناهج البحث العلمي وطرائق البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 89.

11. عودة أحمد والخليلي، خليل يوسف 2000، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الإمارات، الأردن، ص 171.

12. محمد حسن علاوي وأسامة كمال راتب، البحث العلمي في التربية وعلم النفس الرياضي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر، 1999، ص134.

13. رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2007، ص334.

14. سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط 1، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2005، ص147.

15. يوسف العنيزي (وآخرون)، مناهج البحث الفديوي بين النظرية والتطبيق، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،1998، ص13.

16. د.علي مصطفى طه، الكرة الطائرة، تاريخ، تعلم، تدريب قانون، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1999، ص177.

17. مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1997 ص، 56.

18. محمد صبحي حسنين، القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، الجزء الأول، ط 2، دار الفكر العربي القاهرة، 1995، ص 193.

19. مروان عبد المجيد إبراهيم، الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختيارات والقياس في التربية الرياضية. ط1، دار الفكر، عمان 1999، ص70.

20. عباس محمود عوض، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية،1998ص60.

21. عبد الرحمان محمد عيسوي، الاختبارات والمقاييس النفسية، منشاة المعارف بالإسكندرية، 2003، ص332

22. حنا غالب، مواد وطرق التعليم في التربية المتجددة، دار الصادر، ط1ب، بيروت، 1970، ص334.

23. الراوي سعيد عمر عادل، تأثير أسلوبين التعلم الاتقاني والتضمين على تعلم أنواع السباحة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية جامعة بغداد، 2004.

24. محسن محمد درويش حمص، عبد اللطيف سعد سالم حبلوص، أساليب تدريس التربية الرياضية والذكاءات المتعددة، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية 2013، ص 86.

25. حسن شحاتة، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، دار العربية للكتاب، ب ط، 1998، ص