جامعة، بسكرة، الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة -بسكرة -الجزائر

العدد: 07

ذو القعدة 1434هـ/ سبتمر 2013م

I.S.S.N :2253-0347

رقم الإيداع القانوني: 12-1695

أنجز بمطبعة جامعة محمد خيضر بسكرة

ص.ب 145 ق.ر بسكرة 07000 الجزائر

مجلة

علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

العدد **07** : **ذو القعدة 1434هـ/ سبتمبر2013م**

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير أ.د عبد الرحمان برقوق إلى :
ص.ب 145 **ق.ر.بسكرة** 07000 **الجزائر**

الهاتف/ الفاكس: 0021333501260

البريدالالكتروني: revue.fshs@univ-biskra.dz

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة، الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قواعد النشر:

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

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

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

revue.fshs@univ-biskra.dz

المادة التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة تعنى بالدراسات الاجتماعية والنفسية و الاعلامية والتاريخية

باللغة العربية واللغات الأجنبية

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د بلقاسم سلاطنية مدير جامعة بسكرة

رئيس التحرير

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

هيئة التحرير

أ.د عبد العالي دبلة

أ.د علـــــي آجقو

أ.د نور الدين زمام

د.داود جفـافـلـة

إعداد و إخراج

د. عبيدة صبطي

الهيئة العلمية

أ.د سلاطنية بلقاسم، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د علي آجقو، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د زمام نور الدين، جامعة بسكرة، الجزائر	أ.د عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د نصر الدين جابر، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د الطاهر إبراهيمي، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د حسان الجيلاني، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د عبد العزيز علي الخزاعي، جامعة الأردن
أ.د حسين الخزاعي، جامعة عمان، الأردن	أ.د عبد الخالق يوسف الختاتنة، جامعة الأردن
أ.د عبد الكريم غريب، مؤسسة عالم التربية، المغرب	أ.د يعقوب الكندري، جامعة الكويت.
أ.د سالم الأبيض، المعهد العلوم الإنسانية، تونس	أ.د عيسى قادري، جامعة باريس 8، فرنسا
أ.د ديديي لوساوت، جامعة باريس 8 ، فرنسا	أ.د علي قوادرية، جامعة سكيكدة ، الجزائر
أ.د السعيد فكرة، جامعة باتنة ، الجزائر	أ.د عبد العزيز العايش، جامعة خنشلة، الجزائر
أ.د دحو فغرور، جامعة وهران ، الجزائر	أ.د عبد الحميد جفال، جامعة عنابة ، الجزائر
أ.د ميلود سفاري، جامعة سطيف ، الجزائر	أ.د الهاشمي مقراني، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر
أ.د مـــــراد بوطبـــة ، جامعة أم البواقي	أ..د ابراهيم بلعادي، جامعة قالمة ، الجزائر

الفهرس

	الافتتاحية	11
	الدراسات الاعلامية	
01	المعالم السوسيو ثقافية للإعلام الأمني الجزائري، من منظور سيميولوجي قناة النهار TV الجزائرية نموذجا. أ.د/ عبد الرحمان برقوق ، أ/ بوبكر تيقان، جامعة بسكرة، المسيلة، الجزائر.	15
02	البث المشترك بين الإذاعات اليمنية المحلية ودوره في الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية. د/ صالح محمد حُميد، جامعة الصنعاء، اليمن.	51
	الدراسات الاجتماعية	
03	التلوث الثقافي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طلبة الجامعة د/ عفراء إبراهيم خليل إسماعيل العبيدي، جامعة بغداد، العراق.	75
04	واقع وإشكالية التنمية بالمجتمعات النامية د/ سعيد فكرون، جامعة المسيلة، الجزائر.	103
05	الوضعية الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء. د/ الأزهر العقبي، الباحثة: مريم ساسي، جامعة بسكرة، الجزائر.	133
06	التغير القيمي وأثره على اتجاهات الشباب في المجتمع الجزائري ، بين الواقع والتحديات المستقبلية، -قراءة سوسيو لوجية- د/ سامية بن رمضان، جامعة خنشلة، الجزائر.	149

07	دور النخبة المثقفة في المجتمع. د/ نبيل حليلو، أ/ طارق مخنان، جامعة ورقلة، جامعة الجزائر، الجزائر.	173
08	المنهج الإسلامي في الرعاية الاجتماعية. أ/ ليلى بتقة، جامعة المسيلة، الجزائر.	205
09	إدارة الجودة الشاملة بين نظرة إدوارد ديمينغ وواقع المؤسسة الجزائرية.دراسة ميدانية بالمطاحن الكبرى لعوينات – تبسة – الجزائر. أ/ صبرينة حديدان، جامعة قسنطينة، الجزائر.	225
10	دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين إدارة الموارد البشرية في مصحة الفارابي.(دراسة ميدانية في مصحة الفارابي) الباحثة: الهام باسي، جامعة عنابة، الجزائر.	261
	الدراسات النفسية والتربوية	
11	العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ودور الأخصائي النفسي في التخفيف منه ، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية تيزي وزو، الجزائر. د/ محمد برو، جامعة المسيلة، الجزائر.	283
12	جودة التعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية أ/ أحمد زقاوة ، المركز الجامعي ، غليزان، الجزائر.	311

13	دور مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل بإقليم ولاية قالمة أ/ علي بريمة، جامعة عنابة، الجزائر.	335
	دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية	
14	اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية بين واجبات المهنة و واقع التدريس د/ سليمان بن عميروش، جامعة بسكرة، الجزائر.	367
15	دور الإعلام الرياضي المسموع في استثارة دافعية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية المكيفة أ/ عيسى ابراهيمي، جامعة بسكرة، الجزائر.	389
	الدراسات التاريخية والمكتبية	
16	العلاقات الخارجية للمملكة السبئية قبل الإسلام أ/ محمد كاكي، جامعة الجلفة، الجزائر.	415
17	المؤرخ الأندلسي الكبير ابن حيان، مكانته ومؤلفاته، موارده ومنهجه في كتابه (المقتبس) أ/ علي زيان، جامعة بسكرة، الجزائر.	449
18	المجموعات المتحفية في المكتبات، المفهوم، والأنواع، والتطور التاريخي أ/ إسراء محمد عبد ربه، جامعة القاهرة، مصر.	473
	الدراسات باللغة الأجنبية	
19	**Les différentes sortes de pédagogie.** **Dr. Saker Tarek, Dr. Mezroua Said, Université Alger -3-, Université de Biskra, Algérie.**	3

19	**La politique de mise en adéquation entre l'offre de formation professionnelle et du besoin du marché du travail en Algérie.** **Dr. Meddour Malika, Université de Biskra, Algérie.**	20
45	**La santé de la population âgée de 60 ans et plus en Algérie ;Caractéristiques et déterminants.** **Karima Bouaziz,Université de Béjaïa, Algérie.**	21

الافتتاحية

انطلاقا من إحدى وظائف التعليم العالي ومؤسساته المختلفة المتمثلة في الاهتمام بالبحث العلمي كأحد روافد العلم والمعرفة.

ها هي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة – الجزائر–، تعاود التواصل مع محبيها وقراءها الأعزاء لتضع بين أيديهم **العدد السابع** من مجلة **علوم الإنسان والمجتمع** الذي اكتمل وأزهر وأينع، وفاحت عطوره، وأثمرت أشجاره مع فصل الخريف، والذي سجلت به عنوان التفوق لتضيف إلى مشوار إبداعها الذي آلت على نفسها إلا أن تتجاوز العقبات.

فلا شك أنّ ميلاد (**مجلة علمية مُحكّمة**) ليس في ذاته بالأمر اليسير، ولكن التحدي الأكبر هو أنْ نتجاوز الميلاد إلى الترقّي والاستمرار، وأن نتحدى المحن التي تقف في طريق هذا التواصل وتشق سماء العلم بما تقدمه من أبحاث خطتها أنامل الباحثين الأفاضل و لتكون المنهل النقي الذي يروي جدب الجهل ليعود إلى العلم مخضراً يانعاً تقتات منه العقول النيرة والطاقات البشرية اليافعة التي حطت رحالها في رحاب هذه المجلة.

فهنيئاً لنا جميعاً صدور هذا العدد السابع من هذه المجلة حيث أشعر بمشاعر الرضا والتقدير للعاملين عليها.ومن هذا المنطلق نرجو أن لا تبخلو علينا بما لديكم من مقترحات وأفكار قد تسهم في تطوير الأعداد القادمة من المجلة، واستشراف آفاق المستقبل.

ويطيب لي في الختام أن أقدم خالص الشكر والثناء والتقدير لجميع الذين شاركوا في إخراج هذا العمل العلمي إلى حيز الوجود، وجميع من كان لهم الفضل في إنتاج المادة العلمية والتحرير والمراجعة والإخراج النهائي، بما في ذلك المحكمين و أعضاء اللجنة العلمية للمجلة من داخل الوطن أو خارجه.

رئيس التحرير

الدراسات الإعلامية

المعالم السوسيو ثقافية للإعلام الأمني الجزائري

من منظور سيميولوجي قناة النهار TV الجزائرية نموذجا

الأستاذ الدكتور عبد الرحمان برقوق، جامعة بسكرة، الجزائر

الأستاذ: بوبكر تيقان، جامعة المسيلة، الجزائر

الملخص:

يعرف الإعلام الأمنى بأنه نشر للوعى الأمنى وتبصير للجماهير بالانحرافات و الجرائم المستجدة والظواهر الاجتماعية التى تعيق حركة تطور المجتمع. و ذلك بتبصير أفراده بالمعارف الأمنية وترسيخ قناعاتهم بأبعاد مسؤولياتهم، و من خلال عرضنا لنتائج دراسة واقع الإعلام الأمنى الجزائري، نجد أن هذا الأخير، رغم حداثة التجربة قطع شوطا طويلا لأجل الإلمام بتقنيات إنتاجه و تنفيذه، إلا أن العديد من المضامين والأنماط الثقافية المترسبة عن الحقبة الاستعمارية من جهة، و زخم الانفتاح المطلق على كل ثقافات العالم من جهة أخرى، جعلت بعض مفاهيم و مقاصد الإعلام الأمنى تظهر نتائجا هزيلة تحتاج إلى البحث أكثر، للوقوف على سبل معالجة هذه المعوقات و كيفية تصحيح هذه القيم و الأنماط الثقافية الغريبة عن ثقافة مجتمعاتنا الأصيلة.

Résumé:

L'information de sécurité contribue à la sensibilisation du public sur les nouveaux crimes et les phénomènes sociaux qui entravent l'essor de la société.

A partir de résultats de notre étude sur le système d'information de la sécurité algérienne, nous constatons que ce dernier, malgré la nouveauté de l'expérience, a pu s'affirmer en mettant en œuvre des techniques récentes et modernes. Néanmoins, certaines carences sont enregistrées et de ce fait, un grand besoin de recherches est nécessaire pour faire face à ces contraintes.

مقدمة:

للإعلام أهمية بالغة في حياة الشعوب و الدول على اختلاف درجات وعيها و خصائصها السوسيو ثقافية، يتناول كل جوانب الحياة الإنسانية رغم حجم تشعباتها و ظواهرها، فبدت بذلك ضرورة ملحة لنقل مستوياته إلى التخصص، حرصا على الدقة و الغوص أكثر في تفاصيل الأشياء، و مواكبة لحركية الواقع المتغير باستمرار في مختلف مجالات الحياة بما فيها الظاهرة الأمنية، فبرز بذلك الإعلام الأمني كإعلام متخصص، يناط به معالجة الظاهرة الأمنية و موضوعاتها و متابعة وتيرتها لأجل التوعية بمختلف جوانبها و مخاطرها و عواقبها، وما تشكله من تأثير على استقرار و أمن المجتمع، و ذلك من خلال تقديم المعرفة الأمنية اللازمة للرفع من درجة الوعي الأمني و تنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه المشاكل الأمنية التي يتعرض لها المجتمع [1].

كما يتناول الإعلام الأمني الجهود المبذولة من قبل الأجهزة الأمنية المختصة لتكوين صورة إيجابية في أذهان الناس حول حقيقة العمل الأمني و رجل الأمن، للتخفيف من سلبية ما يتضمنه المخيال الاجتماعي من موروث ثقافي يعود إلى الحقبة الاستعمارية أين كان يعتبر رجل الأمن و الأجهزة الأمنية شرا و عدوا طبيعيا للمجتمع، نظرا لما ترسب في الذاكرة الجمعية من صور سلبية عن البوليس الاستعماري.

فالأجهزة الأمنية الجزائرية، والشرطة الجزائرية على وجه الخصوص، تتجه من خلال استراتيجيتها العامة نحو حشد كل الإمكانات و الطاقات و الظروف المتوفرة في بيئة عملها بالتركيز على الجبهة الاجتماعية المستقبلة و المشاركة في العمل الأمني. وذلك بخلق إعلام أمني فاعل مواكب لما تقتضيه المرحلة، يعمل على إرساء ثقافة أمنية مواجهة ومانعة لكل أشكال الجريمة والانحراف بما فيه الفكري والثقافي والإعلامي، الذي يحاول الغاء دور الدولة و ترسيخ فكرة

المؤامرة، حيث نقدم من خلال هذا المقال نتائج دراسة اكاديمية لخصوصيات الإعلام الأمني الجزائري وما وصل اليه سواء من حيث الإلمام بتقنيات إنتاجه وفاعليته، ومعوقاته من وجهة نظر معديه و مستقبليه، وكذلك من حيث معالمه السوسيو ثقافية المستخدمة من خلال تحليل سيميولوجي لعينة منه موضوعها يتناول ظاهرة اختطاف الأطفال في الجزائر، من إنتاج قناة النهار TV الجزائرية.

1. الإعلام الأمني

- **دواعي ظهور الإعلام المتخصص:**

تعد ظاهرة الإعلام المتخصص ظاهرة تاريخية اجتماعية معقدة و ممتدة تحدث عبر التاريخ و تطور المجتمع الإنساني [2]، حيث أن إنشاء أي فرع إعلامي متخصصـ يتم عندما يصل تطور المجال الذي يغطيه إلى درجة من الاكتمال و التشعب و التغير في الجوانب المختلفة من الظواهر و التطورات التي تمثل أنساق التغير واتجاهاته الأساسية ضمنه، وتعكس مواقف و مصالح القوى المختلفة في هذا المجال من جهة وجود جمهور واسع يطمح لمعرفة و فهم كل ما في هذا المجال لأجل تكوين مواقف نحوه و اعتماد سلوكٍ تجاهه [3] .

- **الإعلام و الأمن:**

الأمن ظاهرة قديمة قدم المجتمع الإنساني، اجتازت العديد من المراحل التي بدأت بمرحلة الأشكال التنظيمية الإجتماعية المبكرة المتمثلة في الأسرة والجماعة، ثم مرحلتي الإمارة فالدولة الوطنية، وصولا إلى المرحلة المعاصرة التي ظهر خلالها مفهوم الأمن الشامل والحياة الأمنية المتكاملة، حيث لم يعد مفهوم الأمن مقتصرا على النواحي الشرطية والقانونية فقط، بل فرضت مجالات أمنية جديدة نفسها، كالأمن القومي والثقافي والفكري، وبذلك اتسعت دائرة مسؤولية تحقيق الأمن إلى جنب الأجهزة الأمنية، مؤسسات وهيئات تعمل في مختلف المجالات الفكرية والثقافية والإعلامية، إلا أن التطور والتغير المتسارع في المجالين الإعلامي والأمني،

فرض ضرورة إنشاء فرع إعلامي جديد، يستجيب للتطورات و يواكبها، أطلق عليه ما نسميه الإعلام الأمني[4].

- **مفهوم الإعلام الأمني**

لم يعد مفهوم الأمن مقتصرا على خلو المجتمع من المشكلات الأمنية، والقدرة على الدفاع عن النفس و ردّ العدوان فحسب، بل ظهر مفهوم جديد يسمى الأمن الإيجابي أو الشامل[5]، تزامنا مع الاستخدامات الأولى لمصطلح الإعلام الأمني التي تعود إلى عام 1980، أين استخدمه الباحث **علي بن فايز الجحني** في أطروحته للماجستير، وقد حدد حينذاك مفهوم الإعلام الأمني، على أنه كل ما يصدر عن أجهزة الأمن من مجلات ونشرات وبرامج وجميع الأنشطة الإعلامية التي تهدف إلى تحقيق الوعي الاجتماعي وتساعد على تدعيم المبادئ والقيم[6]، فيما تباينت آراء أخرى بعدها في مناقشة مفهوم الإعلام الأمني باعتباره:

نقل للمعلومات الأمنية الصادقة إلى الناس لأجل إيجاد و تأسيس و عي أمني يثري الروح المعنوية والمادية بكل مقومات النجاح والتفوق والالتزام بالتعليمات والأنظمة التي تكفل أمن وسلامة الإنسان في شتى مجالات الحياة وتأصيل التعاون والتجاوب مع مختلف قطاعات الدولة بتعبئة الشعور العام[7].

هو نشر للوعي الأمني وتبصير للجماهير بالانحرافات و الجرائم المستجدة والظواهر الاجتماعية التي تعيق حركة تطور المجتمع من خلال النشر الصادق للحقائق والثوابت الأمنية والآراء والاتجاهات المتصلة بثاً لمشاعر الطمأنينة والسكينة في نفوس الجماهير بتبصيرهم بالمعارف الأمنية وترسيخ قناعاتهم بأبعاد مسؤولياتهم الأمنية وكسب مساندتهم في مواجهة مرتكبي الجرائم وكشف مظاهر الانحراف[8].

هو ذلك الإعلام الذي يغطي الأحداث والحقائق والقوانين المتعلقة بأمن المجتمع واستقراره، لأجل بث الشعور بالأمن وحسن التوجه إلى وسائله وطرقه،

حتى يشعر الانسان بأمنه على حياته ودينه وعرضه وماله وعلى سائر حقوقه الأساسية. يتجسد في كل ما تقوم به الجهات ذات العلاقة من أنشطة إعلامية ودعوية بهدف المحافظة على أمن الفرد والمجتمع[9].

الإعلام الأمني مفهوم شامل يتسع لكل ما يمكن أن يمس أمن الأمة في مختلف جوانب الحياة، يعمل على ترسيخ الأمن الداخلي و الخارجي وحماية الحدود، يركز على العمل الإعلامي الأمني التوعوي ونشر الحقائق الأمنية للجمهور، يتسع ليشمل العاملين في أجهزة الأمن والإعلام معا[10].

الإعلام الأمني هو كل ما تقوم به الجهات ذات العلاقة من أنشطة إعلامية و توعوية بهدف المحافظة على أمن الفرد والجماعة وأمن الوطن ومكتسباته[11].

يعمل الإعلام الأمني على توعية الجمهور وتبصيرهم بأخطار الجريمة و أضرار السلوك المنحرف و سبل مكافحته، يعمل على بث مشاعر الطمأنينة في نفوس المواطنين و حثهم على مشاركة رجال الأمن بإبراز الجانب الإيجابي للعمل الشرطي وطابعه الإنساني الاجتماعي[12].

وبذلك فان الإعلام الأمني لا يعمل على نقل المعلومات الأمنية الصادقة إلى الناس فحسب، بل يسعى إلى إيجاد وتأسيس وعي أمني يثري الروح المعنوية والمادية بكل مقومات النجاح والتفوق و التعليمات والأنظمة التي تكفل أمن الإنسان وسلامته في شتى مجالات الحياة ومن ذلك تأصيل وتعميق التعاون والتجارب مع مختلف قطاعات الدولة بما يحقق خدمة أوجه الأمن والاستقرار .

2.دور و وظائف الإعلام الأمني:

تمارس وسائل الإعلام أهمية كبرى في التواصل الاجتماعي و إرساء ثقافة الثقافة أمنية التي تزيد من دعائم ومتطلبات الأمن الوقائي لأجل مكافحة الجريمة على صعيدين: الأول في مجال تهيئة الوعي الفردي لمكافحة الجريمة وذلك انطلاقا من أهمية أولوية العمل الوقائي الذي يرتكز على هدف منع تشكّل الشخصية الإجرامية والبيئة المساعدة على ارتكاب الجريمة، والثاني يتمثل في مجال تهيئة الوعي الجمعي لمكافحة الجريمة والوعي الذي يستشعره رجال الأمن و أفراد المجتمع معا بواسطة الإعلام عامة و الإعلام الأمني خاصة[13].

كما لا تزال وظائف و مهام الإعلام الأمني يكتنفها بعض الغموض فهي لا زالت من الموضوعات التي لم تحظى بقدر كاف من الاهتمام البحثي، فمعظم الأدبيات التي تناولت الإعلام الأمني قد صرفت قدرا كبيرا من اهتماماتها فقط لتحديد مفهوم الإعلام الأمني، ومشكلاته في الوطن العربي[14].

من جهة أخرى يمكن تبويب مهام الإعلام الأمني إلى مجموعة من التصنيفات الرئيسية التي ينبثق عن كل منها مجموعة فرعية، فعند تصنيف مهام الإعلام الأمني وفقا للمجال الجغرافي، والبشري فإنه يمكن حصر ذلك في مجالين رئيسين مهام عامة و مهام متخصصة، و بالتالي تتخذ ثلاثة أبعاد رئيسية هي المستوى الدولي، المستوى العربي والمستوى المحلي، أما التصنيف من حيث النوع فينقسم الإعلام الأمني إلى ثلاثة أنواع هي الإعلام الأمني المسموع، المرئي والمقروء، ولكل من هذه الأنواع مهامها الخاصة حسب خصوصية الوسيلة الإعلامية، أما المهام الخاصة بالإعلام الأمني فإنها كثيرة يمكن القول أنها تشمل كافة مجالات الحياة الأمنية الوقائية كالتوعية، الدفاع، مكافحة الجريمة، محاربة الشائعات، مكافحة الإرهاب والأزمات.... الخ[15].

- **الإعلام الأمني بين العولمة و واقع المجتمعات العربية:**

لقد أصبحت العولمة واقعا يفرض نفسه في ظل النظام العالمي الجديد و ذلك بفعل التطور الكبير في وسائل الإعلام وثورة المعلومات و تكنولوجيا الإتصال و سيطرة شبكة المعلومات الدولية، مما أسهم في إزالة الحواجز الجغرافية بين دول العالم، و قد انعكست العولمة بصورة كبير في مجال الجريمة التي اتسع نطاقها و تم تدويلها، وأخذت أشكالا جديدة[16]، و لما أصبحت الحدود السياسية و الجغرافية من مخلفات الماضي ولم تعد ذات جدوى، مما أدى إلى تراجع سلطة الدولة [17]. حيث عمل الاتصال العالمي على إيجاد نوع من التبلد الحسي لدى المشاهد يجعله لا يخشى الأحداث و الجرائم ولا تشكل لهم أهمية كبيرة أو تشغل جزءا من تفكيرهم[18].

كما أن بث العديد من المفاهيم الخاطئة في أذهان الجمهور يجعلهم يتقبلونها مع الزمن، ويصدقون مضامينها انطلاقا من مبدأ التعود و التكرار، و تتضمن هذه المضامين كذلك محاولات للترويج للعديد من القضايا الهادفة إلى زعزعة الأمن و الفساد و والإنحـراف الخلقي بإبراز جهات على أنها القوة التي لا تقهر وإضعاف لأخرى[19].

أما عن الإعلام الأمني الدولي المعاصر بالنسبة للعالم العربي، والمحلي فهو يمثل امتداداً للمفاهيم والممارسات الاستعمارية التي كانت سائدة، من خلال المتابعات الإعلامية المركزة قصدا دوما على الصراعات الإقليمية و الطائفية[20]، وهو ما جعل المواطن العربي يعيش نوعا من الإحباط المتعمد فلا يجد في الإعلام الدولي إلاَ تأجيجاً للخلافات والنزاعات الطائفية والقبلية بعيدا عن شرح القضايا العربية والمحلية التي تُعد حقيقة استراتيجية وهمة في مسار التنمية والتطور، وبالتالي فإن المهمة الرئيسية للإعلام الأمني المحلي تتمثل في ضرورة تجاوز مرحلة نقل الخبر والانتقال من الأخبار التقريرية إلى الأخبار التحليلية الهادفة كبديل مصحح لما يفسده الإعلام الدولي المفتوح، الحامل في طياته لفكر وثقافة الآخر[21]، فأفلام

الكارتون التي تبثها وسائل الإعلام العربية مثلاً ، والتي هي في غالبيتها مستوردة، تمثل مظاهر العنف والجريمة فيها ما يفوق الـ 80 %، و نفس الشيء يمكن قوله عن الأفلام والمسلسلات، وحتى الأخبار التي يشاهدها المواطن صممت وفق قيم و نظم و اعتبارات أيديولوجية[22].

وقد جاءت ثقافة النظام الدولي الجديد لتفرض ثقافة موحدة على العالم تقودها الشركات المتعددة الجنسيات التي تسيطر على المركب الصناعي العسكري الإتصالي، التي تنشر عبر وسائل الإعلام العالمية الثقافية التي تنفي الثقافات الأخرى و تنشر الثقافة التي تخدم أهداف ومصالح هذه الشركات وجدت نفسها فرعا من فروع هذه الشركات المتعددة الجنسيات تعلن عن منتجاتها و تروج لسلعها و قيمها و أفكارها، و أصبحت دون أن تدري، صندوق بريد يستعمل لتوزيع منتج الآخرين، وبدلا من مواجهة الغزو و القيم الدخيلة و نشر الثقافة المحلية و القيم العربية الإسلامية أصبحت القنوات العربية من خلال المنتجات المعلبة وسائل تابعة تدور في فلك آلة إعلامية عالمية تروج لأفكار و مبادئ و قيم و مصالح الأقوى اقتصاديا و سياسيا على المستوى العالمي[23].

3. المعالم السوسيو ثقافية للإعلام الأمني الجزائري

رغم حداثة التجربة الإعلامية العربية بما فيها الجزائرية إلا أن نتائج الدراسة التي نحن بصدد عرضها والتي تبحث في واقع الإعلام الأمني الجزائري أظهرت تحكما جيداً في العديد من متطلبات الإعلام الأمني المحددة لجودته، من حيث التصميم والتنفيذ في شقها الأول ومدى فعالية مخرجاته في شقها الثاني، حسب آراء معديه و مستقبليه، بعينة متكونة من 40 مفردة و 200 مفردة على التوالي، حيث وضحت الدراسة أنه في الغالب يأخذ بعين الاعتبار جملة من الشروط و الأبعاد أهمها :

- التقيد بمحاور ومضامين الإستراتيجية الوطنية و قطاعية بخصوص الإعلام الأمني
- ضمان التنسيق الفعال بين المختصين في مجال الإعلام والأمن
- ضرورة بلوغ هدف قدرة الرسالة الإعلامية على تغطية مختلف مجالات الظاهرة الأمنية المعروضة وتلبيتها لمواطن الغموض لدى المستقبل البسيط
- ديمومة إنتاج البرامج الإعلامية الأمنية وفق الاستراتيجية القطاعية
- مراجعة المعطيات المسبقة حول الوسيط الإعلامي الأنسب بناء على خصوصية المجتمع المستهدف و موضوع الرسالة الأمنية
- التركيز و الأخذ بعين الاعتبار في اختيار الموضوع للمعالجة للإعلامية ما يلي:
- بناء على القوة الذاتية للحدث الأمني و السياق العام الذي يجري فيه دون تجريده من البيئة التي أوجدته.
- بناء على طبيعة الجمهور المعني أو المهتم بالحدث أو الظاهرة.
- التركيز على اختيار الأسلوب الأنسب الذي يجب استخدامه لبلوغ ذروة التأثير.
- تحديد نوعية التأثير المطلوب تحقيقه من خلال المعالجة الإعلامية.
- اختيار أسلوب العرض والتقديم المناسبين للموضوع.
- اختيار أسلوب الإخراج المناسب للموضوع و للوسيلة الإعلامية المستخدمة.
- الحرص على وضع الإخراج و توظيفه لخدمة النص.
- ضمان إسهام الإخراج في تبسيط النص لتيسير الفهم.

و خرجت الدراسة كذلك بالعديد من التوصيات أهمها :

1. ضرورة توضيح و نشر الإستراتيجية الوطنية المتعلقة بالإعلام الأمني و تنظيم ميكانيزمات تطبيقها عبر مختلف القطاعات المعنية
2. ضرورة إنشاء مراكز للإعلام الأمني، و توفير كل الإمكانات المادية و الفنية
3. ترشيد عملية اختيار المواضيع التي يتناولها الإعلام الأمني بناء على انشغالات الجمهور المستقبل
4. تكوين إطارات مختصة في الإعلام الأمني
5. ضرورة التركيز أكثر على السياق العام الذي يجري فيه الحدث أو تتطور فيه الظاهرة المتناولة من قبل الإعلام الأمني
6. ضرورة ضمان تركيز أكثر للعاملين في مجال الإعلام الأمني على طبيعة الجمهور المستهدف وعدم الإكتفاء بتغطية الموضوعات دون تحديد نوعية التأثير المستهدف والوسيلة المستخدمة
7. أن يعمل القائم على إعداد الرسالة الإعلامية تقديم مادته الإعلامية من و جهة نظر الوسيلة الإعلامية التي يعمل بها وكذلك من وجهات نظر مناقضة اخرى لاكتساب موضوعية ومصداقية أكثر
8. التركيز على المواضيع التي تكسب الجمهور المستقبل دراية أكثر بخصوص وظائف وأهمية الأجهزة الأمنية
9. العمل خلال المعالجة الإعلامية للمواضيع الأمنية على إكساب المستقبل دراية أوسع بوسائل وطرق حل هذه المشكلات وتفادي الأخطار والكف عن ظاهرة التضخيم والتهويل
10. العمل على ترشيد وتقويم مسار الإعلام الأمني من خلال تناوله بالدراسة والبحث
11. تشجيع البحث الأكاديمي لتناول هذا التخصص و البحث فيه أكثر نظرا لأهميته في إرساء ثقافة أمنية سليمة

أما عن مدى تقيد معدي مخرجات الإعلام الأمني الجزائري بالخصائص السوسيو ثقافية للمجتمع، فقد تم من خلال دراسة عينة سمعية بصرية متعلقة بالأمن العام من منظور سيميولوجي تمثلت في ومضة اختطاف الأطفال لقناة النهار الجزائرية بثت خلال شهر أفريل من سنة **2013** بالتنسيق مع الجهات المختصة، و قد تم التركيز أكثر على الإعلام الأمني في شقه المتعلقة بالأمن العام و سلامة الأشخاص ضمن دراستنا هذه، باعتباره الجانب الأكثر ندرة في التناول العام للإعلام الأمني العربي والوطني عموما، رغم أهميته في معالجة مختلف الظواهر التي تعرفها المجتمعات، وقد اعتمدنا على التحليل السيميولوجي لتحليل المحتوى الذي يعني تجزئة بنيته إلى لقطات ثم إعادة تركيبه لتيسير عملية التحليل بعد الوقوف على العلاقات التي تربط مختلف عناصره، حيث تقتضي مقاربة **رولان بارث** تقسيم القراءة إلى مستوى تعييني ومستوى تضميني لإبراز التمثلات الثقافية وعلاقة العديد من المحددات بالقيم السوسيوثقافية المجسدة ضمن الومضة، حيث سيتم فيما يلي تقديم التحليل السيميولوجي للومضة.

جدول رقم (01) التقطيع التقني لومضة إختطاف الأطفال لقناة النهار الجزائرية:

نظرا لضخامة حجم جداول التقطيع التقني، نكتفي في هذا المقال بوصف العملية التقنية التي ترتب عنها 19 لقطة تتراوح مدتها بين 0.5 ثانية إلى 05 ثواني مع تفريغ ملاحظاتنا لمضمون كل لقطة وفق محاور الجدول التالي:

التحليل السيميولوجي للومضة أ									
شريط الصورة								شريط الصوت	
رقم اللقطة	مدة اللقطة	سلم اللقطة	زاوية التصوير	حركة الكاميرا	وصف اللقطة	الحركة داخل اللقطة	الموسيقى الموظفة	تعليق أو حوار	المؤثرات الصوتية
01	0.5	لقطة عامة	زاوية تصاعدية	ثابتة	تظهر الصورة الثابتة القمر دلالة على الوقت المتأخر من الليل.	لقطة ثابتة	موسيقى خافتة توحي بخطر داهم	لاشيء	لاشيء
02	0.5	لقطة قريبة جدا	زاوية عادية بكاميرا ذاتية	ثابتة	إظهار باب بيت **من حديد قديم** يقوم شخص مجهول الهوية بدق عليه بشكل عادي **دون لفت الانتباه**	لقطة ثابتة	موسيقى خافتة توحي بخطر او توقع حدوث شيء رهيب	لاشيء	دقات على الباب الحديدي.
03	02		زاوية عادية بكاميرا ذاتية	لقطة ذاتية و كأن الكاميرا تصاحب تنقلات	تظهر فتاة صغيرة ثم تنقل من الداخل تجاه الباب مرورا بالمطبخ ثم	إظهار فتاة صغيرة بلباس **عادي** و **مسكة شعر تقليدية** أمام	موسيقى خافتة توحي بخطر يزيد تعاليها تدريجيا.	لا شيء	لاشيء

					شخصية قصيرة القامة القامة في مرور سريع من اليسار الى اليمين تليها لقطة ثابتة تظهر الباب ينفتح تدريجيا	الرواق يليها انفتاح للباب تدريجيا.	جهاز **حاسوب بسيط** ، ثم حركة للكاميرا سريعة جدا تظهر **مطبخ متواضع ثم الرواق المتدهور بالشقوق** ثم يظهر انفتاح الباب تدريجيا في نظرة من خارج البيت			
04	03	لقطة قريبة جدا .	زاوية تصاعدية جانبية ثم عادية	لقطة تصاحب فيها الكاميرا تنقلات الشخصيا ت ثم تنقل أمامي يتبعه توقف لحركة الكاميرا الى ان تبتعد الشخصيا ت	ظهور الفتاة الصغيرة أمام الباب المفتوح ثم اختطافها من قبل شخص **يهرب حاملا اياها بعيدا** يظهر **ثيابه الشبابي و حذائه الرياضي**	تظهر **الفتاة الصغيرة** بجنب الباب المفتوح و يقوم شخص مجهول باختطافها بحملها و الهروب بعيدا بها و هي تصرخ على أرض ترابية	ذات الموسيقى تتحول الى إيقاع أشد و أسرع	لاشيء	لحظة حمل الشخص للفتاة صوت وقع عالي **دلالة على الفعل.** ثم وقع قدميه الذي **يوحي بأن الأرض ترابية غير معبدة.**

....	....	....	....	.....	.....	....	.....	.....	.....
05	02	لقطة متوسطة	زاوية عادية	لقطة ثابتة	تظهر الصورة هروب الشخصية البالغة بالفتاة الصغيرة رفقة شخصين مجهولين مرافقين له نحو الظلام.	تظهر الكاميرا حركة سريعة جدا للمختطف و هو حاملا الفتاة هاربا رفقة شخصين يرتديان زي شبابي نحو الظلام، و تظهر الأرضية الترابية بوضوح و ارتداء أحد الشخصيات قبعة.	تواصل ذات الايقاع السريع و الشديد	صراخ من الفتاة	صوت الحصى تحت أقدام الشخصيات
06	03	لقطة قريبة جدا	زاوية من عادية الى غطسية	لقطة تصاحب فيها الكاميرا تنقلات الشخصيات المنتقلة الى الأمام	تظهر الصورة هروب الشخصيات بالفتاة الصغيرة	تظهر كل الشخصيات من الوراء حيث يحمل المختطف الطفلة التي لا يظهر منها سوى **قدميها الحافيتين و تنورتها الرثة الممزقة**، مع وضوح جيدا للمسلك أن	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد مع بروز أصوات **الشخصيات عليه مثل صراخ الطفلة**	**صراخ الفتاة و مناداتها للنجدة من أبيها**، و **توعد المختطف بالطفلة** و طلبه الاسراع أكثر. .	

			طريق غابي					
07	03	لقطة قريبة جدا	زاوية عادية	لقطة ثابتة ثم جانبية نحو اليسار و الأسفل	تظهر الصورة صور اطفال تم اختطافهم منهم ياسر بولاية قسنطينة و شيماء.	تظهر صور ثلاثة أطفال تم اختطافهم منهم ياسر الذي تزامن اختطافه بث هذا الفيديو رسم حوله علامة استفهام و بقعة دم بجنب وجه كل طفل.	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد مع بروز أصوات الشخصيات عليه	يتواصل صراخ الفتاة و مناداتها للنجدة من أبيها، و طلب المختطف الاسراع أكثر. .	يتواصل صوت الحصى تحت الأقدام و تكسر الزجاج المصاحب للحركة.
08	04	لقطة قريبة	زاوية متوسطة ثم غطسية	لقطة ثابتة ثم تصاحب الجثة من اليمين الى اليسار	تظهر حمل جثة من قبل رجال مصالح الحماية المدنية و الدرك الوطني ثم قبر لطفل بخلفية الطفلة شيماء المختطفة	تظهر اللقطة صور لتدخل مصالح الحماية المدنية و الدرك الوطني يليها حمل جثة مغطاة على الوجه دلالة على موتها و ذلك بعد انتشالها من وسط حاويات ثم قبل صغير لطفل و بخلفية لصورة الطفلة شيماء	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد انخفاض اكثر في حجم الصوت	ينطلق التعليق بصوت رجالي جهور يقول" اختطاف اغتصاب قتل و تنكيل	لاشيء

							المختطفة		
09	05	لقطة عامة	زاوية متوسطة	لقطة ثابت ثم حركة من اليسار الى اليمين لتتبع رأس الموكب	تظهر اللقطة موكب جنائزي لتشييع جنازة	تتضمن اللقطة موقف فيه الكثير من الرهبة يتمثل في تكبير موكب جنائزي يتبع جثمان متوفي في منطقة جنوبية اغلب اعضاء الموكب يرتدون زي جزائري تقليدي عامي في ولايات الوسط و الجنوب الجزائري	يتواصل ذات الايقاع بموسيقى توحي بالحزن	أصوات التكبير للموكب الجنائزي بالشكل التقليدي الجزائري	لاشيء
10	03	لقطة قريبة جدا ثم لقطة قريبة	زاوية عادية تليها زاوية تصاعدية فوق جمع من النسوة	لقطة ثابتة للأم ثم لقطة ثابت متحركة الى الأمام نحو صورة الطفل	أم **متحجبة** تبكي على ابنها الذي تظهر صورته و تؤكد انه اختطف من المنزل و تندد **بغضب** على هذه الأعمال تتكلم بلهجة جزائرية، ثم تبين الكاميرا صورته بدقة	لقطة ثابتة للأم و هي تبكي ثم لقطة ثابتة ثانية لصورة الابن المخطوف	يستعيد الايقاع حدته زامنا مع بكاء الأم و تصريحاتها	تندد الأم بهذه الأعمال باكية و تؤكد ان ابنها خطف من المنزل	لاشيء

				يليها صورة لجمع من النسوة يرتدين **أزياء جزائرية تقليدية و بعضهن متحجات و بعضهن بزي المنزل العادي**				
11	02	لقطة قريبة	زاوية تصاعدية	لقطة ثابتة	ثابتة	أم أخرى **متحجبة جالسة منهارة** و هي تبكي بعنف في وسط جمع خلفها من النسوة و الأطفال في منزل، و بجنبها امرأة مسنة بزي جزائري متعارف عليه للمسنات	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد انخفاض اكثر في حجم الصوت ليظهر صوت بكاء الأم.	لاشيء	لاشيء
12	04	لقطة قريبة	زاوية عادية	لقطة ثابتة بحركة خفيفة للتقريب نحو الأمام	لقطة ثابتة	تظهر صورة لطفل آخر مختطف تحملها فتاة صغيرة تليها أمه في منزل بسيط ترتدي **جلباب** رفقة ابنيها تتحدث عن حيثيات اختطاف ابنها **هارون** بصوت فيه **رجفة الحزن**	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد مع انخفاض اكثر في حجم الصوت ليظهر صوت الأم. و هي تسرد حيثيات اختطاف ابنها	تشرح الأمن كيفية سماعها أول خبر اختطاف رجل لابنها هارون	لاشيء

				تكاد أن تجهش بالبكاء و الدموع في عينيها.				
13	05	لقطة قريبة	زاوية عادية	لقطة ثابتة بحركة خفيفة للتقريب نحو الأمام لصورة الابن ثم الى الوراء عند اخذ اقوال الأم	تواصل الأم حديثها و تظهر صورة الابن المخطوف رفقة ذويه وهو يستلم جائزة عن حفظ القرءان الكريم في مسجد وهو يرتدي زي تقليدي	لقطة ثابتة	يتواصل ذات الايقاع	**تشرح الأم أنه كان يستعد لدخول مسابقة حفظ القرءان بعشرة أحزاب خلال شهر رمضان المقبل إلا أنه خطف**	لاشيء
14	07	لقطة قريبة جدا		لقطة ثابتة بحركة خفيفة للتقريب نحو الأمام أو العكس باعتبار أنها صور متفرقة	تتمة للقطة التي قبلها تظهر صورة الابن المخطوف كخلفية لصورة أمه يليها صورة لجمع من الناس بزي جزائري (القشابية) و بعض رجال الأمن يواسون أحدهم و هو في حالة انهيار في حي شعبي	صور ثابتة تقربها أو تبعدها احيانا الكاميرا.	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد مع انخفاض اكثر في حجم الصوت ليظهر صوت المعلق.	يقول المعلق : **عذرا أماه، من اختطفوني ليسوا ببشر ، ألم يحن وقت محاسبتهم ؟**	لاشيء

				ملتفين حول جثة تم العثور عليها في **وسط القمامة، ثم صورة فوقية أخرى لذات الواقعة تبين الجثة في كيس أسود ملقاة بين بقايا البناءات و القمامة**					
15	03	لقطة قريبة جدا متوسطة للإعلان عن اختفاء طفل آخر و أخرى قريبة جدا لأمه.	زاوية عادية للإعلان تليها تصاعدية للأم	لقطة ثابتة	تبدأ اللقطة بشخص خلفه مجموعة من الناس و الاطفال يحمل إعلانا عن ضيع طفل بصورته تليها لقطة الأم الجالسة التي سبق ظهورها من قبل و هي تبكي بشدة محاطة بنساء متحجبات في منزل و عجوز الى جنبها تبكي	لقطة ثابتة	يتواصل الايقاع المنخفض ليظهر صوت الأم الباكية	الأم تضم كفيها ترجيا لعدم الحاق الأذى بابنها قائلة بلهجة جزائرية : **يا خاوتي تعيشو هذا ما نسعى**	تبدأ **بوقع حاد** مماثل للحظة خطف الطفلة الأولى
16	01	لقطة قريبة	زاوية غطسية	لقطة ثابتة	تظهر اللقطة الجثة التي عثر عليها في كيس أسود بخلفية **رمز القناة** التي هي النهار كاملة و بشكل	لقطة ثابتة	يتواصل ذات الايقاع السريع و الشديد بزيادة طفيفة حجم الصوت	لاشيء	لاشيء

				واضح ؟				
17	03	لقطة قريبة جدا	زاوية متوسطة	لقطة ثابتة	يظهر شابا يرتدي **قبعة و لباس رياضي** يوضح اللباس العامي للشباب جالسا الى جنبه رجل يرتدي **زي تقليدي (قشابية)** في منزل متواضع، حيث يقوم الشاب تحويل رأسه الى الرجل الجالس الى جنبه بامتعاض.	لقطة ثابتة	ينخفض الايقاع من جديد ليظهر صوت الشاب.	يظهر الشاب الذي يتضح انه ابن الطفل المخطوف غضبه و يقول: **لا بزاف بركات بركات**	لاشيء
18	04	لقطة قريبة جدا	زاوية عادية	لقطة ثابتة	يواصل الشاب كلامه ثم تظهر صورة لثلاث أطفال المعروضة في بداية الومضة لكل من الطفلة سندس و شيماء و ياسر معنونة باختطاف الأطفال و عليها بقع حمراء ترمز للدم، تليها ثلاثة صور لثلاثة أطفال آخرين.	لقطة ثابتة	يتواصل انخفاض الايقاع ليواصل الشاب كلامه.	يواصل الشاب قوله و هو ملتفتا تارة للكمرا و تارة للرجل الذي الى جانبه و يقول: **اليوم بنتو و لبارح وليدي و غدوة نشاء الله و غدوة نشاء الله**	لاشيء

								حتال لوكتاش	
19	05	لقطة قريبة جدا	زاوية عادية	لقطة ثابتة	تبين اللقطة صورة جماعية للأطفال الذين وقع عليهم الإختطاف ثم تظهر عبارة " **بأي ذنب قتلوا** " باللون الأحمر تزامنا مع **الوقع الحاد**	لقطة ثابتة مع قليل من التقريب لتوضيح الصورة أكثر	يبقى الايقاع منخفظ ليظهر صوت المعلق بوضوح.	تزامنا مع لوقع الحاد و عبارة بأي ذنب قتلوا يقول المعلق بصوت جهور : **الى متى هذه الجرائم**	تبدأ اللقطة بذات **الوقع الحاد**

1.القراءة التعينية للومضة

تم تقسيم الومضة إلى 19 لقطة و من ثم إلى 06 متتاليات بما يخدم مركز المحاور الكبرى للومضة لتسهيل التحليل و ذلك على النحو التالي:

- **المتتالية الأولى (عملية الإختطاف)**: تبدأ المتتالية الأولى من اللقطة الأولى إلى غاية السادسة، تستهل المتالية بموسيقى خافتة توحي بخطر داهم، بلقطة عامة ثابتة بزاوية تصاعدية للقمر في جنح الظلام إشارة إلى الوقت، تدوم لفترة زمنية قصيرة (0.5 ثانية) ليظهر بعدها مباشرة بلقطة قريبة جدا بزاوية عادية وكاميرا ذاتية باب قديم **من حديد لمنزل متواضع** حيث يقوم شخص مجهول بدق الباب بشكل عادي **دون لفت الانتباه،** توحي موسيقى خافتة بخطر أو توقع حدوث شيء رهيب **بمكر و خداع،** ثم تظهر فتاة صغيرة تنتقل من الداخل تجاه الباب مروراً بالمطبخ، ثم الرواق يليها انفتاح للباب تدريجيا، بإيحاءات من حركة الكاميرا التي كانت بزاوية

ذاتية تتبع تنقل شخصية قصيرة القامة في مرور سريع من اليسار إلى اليمين، تليها لقطة ثابتة تظهر الباب ينفتح تدريجياً، تزامناً مع تعالي تدريجي متسارع لوقع و حجم الموسيقى التي بدأت خافتة، وصولا إلى اللقطة الرابعة التي تمت بكاميرا قريبة جداً بزاوية تصاعدية تستهل بوقع عالي **دلالة على الفعل** تزامناً مع ظهور جزئي **للفتاة الصغيرة** بجنب الباب المفتوح و قيام الشخص المجهول باختطافها، حاملا إياها ثم تتحول زاوية التصوير إلى كاميرا جانبية ثم عادية لتوضح هروب الشخص المجهول بعيدا بالطفلة على أرض ترابية تجاه الظلام و هي تصرخ حيث تستقر الموسيقى بوقع سريع عالي المستوى.

تتواصل اللقطة الخامسة (05) بصوت الحصى تحت أقدام الشخصيات الهاربة و صراخ الطفلة، حيث تُظهر الصورة هروب الشخصية البالغة بالفتاة الصغيرة رفقة شخصين مجهولين مرافقين له نحو الظلام. من خلال حركة الكاميرا التي كانت سريعة جداً في تتبعها للمختطف وهو يحمل الفتاة هارباً رفقة شخصين يرتديان لباساً شبابياً (جينز مخطط وهو زي مشهور بين الشباب العربي والجزائري) نحو الظلام، أما اللقطة الأخيرة من المتتالية الأولى التي كانت فيها سلم اللقطة قريبة جداً و بزاوية عادية ثم غطسية، تصاحب فيها الكاميرا بالاتجاه نحو الأمام للشخصيات مظهرة إياهم من الوراء، أين يحمل المختطف الطفلة التي لا يظهر منها سوى **قدميها الحافيتين و تنورتها الرثة الممزقة،** يتواصل ذات الإيقاع السريع والشديد مع بروز أصوات الشخصيات عليه، **إبرزها صراخ الطفلة و مناداتها للنجدة من أبيها**، و **توعد المختطف للطفلة** و طلبه من رفقائه الإسراع أكثر، كما تظهر أرضية المسلك جيدا ليتضح أنه **مسلك غابي إضافة إلى المؤثرات الصوتية لوقع الأقدام المسرعة و تطاير الحصى من تحتها.**

تبين هذه المتتالية حيثيات عملية الاختطاف و ذلك تجسد تقنيا من خلال اعتماد مختلف المؤثرات الممكنة، من توضيح لبيئة الجريمة و وقتها ومن ثمة

استخدام موسيقى إيحائية يتزايد تسارعها كلما اقتربنا من لحظة ارتكاب الفعل الإجرامي، مع الصراخ والتهديد و بكاء الطفلة كما وظف المخرج تقنيات الكاميرا الذاتية التي توحي بحركات الشخصيات وتتبع خطواتهم، أما عن ما تضمنته من معالم ثقافية فقد ركز المخرج لأجل إيصال فكرة البيئة المعتادة للجريمة مستخدما المعالم الشائعة في المجتمع الجزائري من أبنية و أفراد بلباس من الطبقة الغالبة منه من بسطاء وأحياء شعبية وكذلك من خلال الهندام العام المستعمل خلال المتتالية الأولى والذي سيستمر إلى غاية نهاية الومضة.

كما أن الخطاب المقصود والحاضر بقوة في المتتالية الأولى ركز على مكر المختطفين وإقدامهم غير المتواني على انتهاك حرمة أي منزل بدهاء، و خطفهم للأطفال بوحشية مع غياب أي حماية من الوالدين، وهو ما يفسح المجال للتخيلات وإحساس كل أب و أم أن أبناءهم عرضة لذات الفعل، باعتباره سيناريو **وارد جداً** و تقنية الخطف هذه **قادرة أن تنتج في أي وقت،** وهو ما تعمده المخرج بأن يضع مشهدا واقعيا منطقيا غير بليد (لا يحتمل الوقوع) و لا خيالي فيكون بذلك محركا حقيقيا لخوف الآباء على أبنائهم.

كما يواصل المخرج ضمن اللقطة بالإيحاء مباشرة بمصير المخطوف بتغيير مسار الهرب من ترابي إلى مسلك غابي أي الهلاك المحقق للطفل، وبالإضافة إلى المعالم السوسيولوجية التي ركزت على حيثيات الحياة الاجتماعية للطبقة البسيطة من المجتمع الجزائري (حاسوب قديم، باب قديم من حديد، مطبخ متواضع ورواق جدرانه متصعدة، الطفلة حافية وتنورتها قديمة ممزقة، المنزل بحي شعبي، ومدخله مظلم، مسالكه ترابية، تؤدي مباشرة إلى الغابة....الخ)، كما تعمَّد المخرج بواسطة المتتالية الأولى وضع المشاهد في صورة حية رهيبة لعملية الاختطاف في حد ذاتها، مستخدما كل المعالم السوسيو ثقافية المتاحة التي تؤكد مخاطبته للجمهور الجزائري عامة و الطبقة البسيطة أو المتوسطة خاصة.

المتتالية الثانية: تتضمن اللقطات:07-08-09، حيث تبدأ المتتالية باللقطة السابعة بالقريبة جدا بزاوية عادية وبكاميرا ثابتة، توضح صورة جماعية لثلاثة أطفال تم اختطافهم موسوم عنوانها **باختطاف الأطفال** (تظهر صور ثلاثة أطفال تم اختطافهم منهم ياسر الذي تزامن اختطافه بث هذا الفيديو رسم حوله علامة استفهام وبقعة دم بجنب وجه كل طفل) تزامنا مع تواصل صراخ الفتاة ومناداتها للنجدة من أبيها، ثم انطلاق التعليق بصوت رجل جهور قائلا " **اختطاف، اغتصاب، قتل و تنكيل**"، تليها لقطة تتضمن موقف فيه الكثير من الايحاء يتمثل في تكبير موكب جنائزي يتبع جثمان شخص متوفي في منطقة من جنوب البلاد أغلب أفراد الموكب يرتدون زياً جزائرياً تقليدياً عامياً معروفاً في ولايات الوسط والجنوب الجزائري، ثم مشهد مختلف مصالح الدولة من درك ورجال الصحة والحماية المدنية وهم ينتشلون جثة من مرآب قديم بحي شعبي يليها قبر لطفل بخلفية لصورة الطفل المختطف، وهو ما يدعم مقولة المعلق و يؤكدها والتي تشير إلى مصير الضحية (اختطاف، اغتصاب، قتل و تنكيل).

تأتي بعدها أغلب المتتاليات بتقنيات بسيطة لسلم اللقطة وزاوية التصوير باعتبار أن أغلب ما تبقى من الومضة هي صور فوتوغرافية، أو تصوير قريب جدا للتصريحات وتوضيح للحالة النفسية للشخصيات التي كان بنائهم ضحايا اختطاف، حيث ركز المخرج خلال هذه المتتالية على ما سيترتب بعد عملية الخطف، وبشكل مباشر و صريح باختياره أقسى الكلمات وليوضح من خلال سيميولوجية الصورة وتصريحات وبكاء الأمهات ويعرض صوراً للمختطفين عليها بقع من الدم و موكب جنائزي مهيب، وليرسخ الصورة أكثر، استخدم كل المعالم السوسيو ثقافية المتعارف عليها في المجتمع الجزائري من لباس لأغلب الأمهات، كان يتراوح بين الحجاب والجلباب والمنازل البسيطة الديكور والحالة والنسوة بلباس المنزل المعتاد والأحياء الشعبية الجزائرية.

كذلك من خلال الموكب الجنائزي الذي اختاره لمنطقة من الجنوب دلالة على هندامهم التقليدي و طريقة التشييع الجنائزي الجزائرية، كما لم يفت المخرج لكي يبين مدى وقع الظاهرة وضررها بأن أقتصر في استخدامه للتعبير عن فضاعة الجرم تصريحات و صور و حسرة الأمهات فقط لما لحزن المرأة وخاصة الأم في الجزائر من وطأة على نفوس الرجال، دو أن يغفل فكرة التعاون و التآزر في المجتمع و بين النسوة.

المتتالية الثالثة: و المتمثلة في اللقطات (10-11-12-13) حيث بدأ المشهد بلقطة ثابتة للأم ثم لقطة ثابتة متحركة إلى الأمام نحو صورة الطفل، حيث تظهر أم تبكي ابنها صارخة مبدية حسرتها ازاء اختطاف ابنها **من البيت** تحمل صورته بيدها كناية على أنه كل ما تبقى لها منه.

في اللقطة رقم (11) صورة لجمع من النسوة المتحجبات بعضهن بلباس البيت كناية عن شدة الصدمة وأم أخرى **متحجبة جالسة منهارة** و هي تبكي بعنف في وسط جمع خلفها من النسوة و الأطفال في منزل، وبجنبها امرأة مسنة بزي جزائري متعارف عليه مخصص للمسنات، وتبقى الموسيقى في مزاوجة بين التزايد والانخفاض في مستوى حجم الصوت كلما وجد بكاء أو تصريح لشخصيات اللقطة.

كذلك في اللقطة رقم (12) تظهر صورة لطفل آخر مختطف تحملها فتاة صغيرة، تليها أمه في منزل بسيط ترتدي **جلباب** رفقة ابنيها، تتحدث عن حيثيات اختطاف ابنها **هارون** بصوت فيه **حزن تكاد الأم أن تجهش بالبكاء و الدموع في عينيها**، حيث تشرح الأم كيفية بلغها خبر اختطاف رجل مجهول لابنها هارون، وبلقطة قريبة ثابتة بحركة خفيفة للتقريب نحو الأمام لصورة الابن ثم إلى الوراء عند أخذ أقوال الأم التي تواصل حديثها. وتظهر صورة الابن المخطوف رفقة ذويه وهو يستلم جائزة حفظ القرءان الكريم في مسجد وهو يرتدي زياً تقليدياً، ثم

تقول الأم **أنه كان يستعد لدخول مسابقة حفظ القرآن بعشرة أحزاب خلال شهر رمضان المقبل إلا أنه خطف؟**

يواصل المخرج من خلال المتتالية الثالثة عمله على إظهار نتائج الجرم و عواقبه، مستخدما المزيد من المعالم السوسيو ثقافية الراسخة في المجتمع الجزائري، كأن تحمل الأخت الصغيرة صورة أخيها الذي أختطف وتظهر المزيد من الأمهات والنساء بالحجاب، والجلباب المتضامنات مع أم الضحية و المنازل البسيطة، وقد ركز المخرج على الطفل (هارون) الذي أختطف، وأمه تقول: وقد تمالكها حزن شديد تكاد أن تجهش بالبكاء : **كان يستعد لدخول مسابقة حفظ القرآن بحفظه لعشرة أحزاب خلال شهر رمضان إلا أنهم خطفوه؟** ليركز على فكرة أن الطفل المختطف كان من حفظة القرآن، مستخدما بذلك وقع القيم الدينية ومكانة الدين في المجتمع، و ليرسخ الفكرة أكثر ويثبتها أظهر صورة له بالزي التقليدي مع والده، وهو يستلم جائزة من **إمام في مسجد، هذه** كتجليات لقيم وثقافة ومعالم سوسيولوجية واضحة للمجتمع الجزائري خدمت النص الذي كان هو الآخر قوياً ومباشراً على لسان الأمهات والمعلق.

المتتالية الرابعة: التي تتكون من اللقطات (14-15): تتضمن اللقطة الأولى العثور على جثة في حي شعبي وسط جمع غفير من الناس. بواسطة لقطة قريبة جداً، بحركة خفيفة للتقريب نحو الأمام أو العكس، باعتبار أنها صور متفرقة، تعد تتمة للقطة التي قبلها، حيث تظهر صورة الابن المخطوف كخلفية لصورة أمه، يليها صورة لجمع من الناس بزي جزائري (القشابية)، وبعض رجال الأمن يواسون أحدهم، و هو في حالة انهيار، والكل **بحي شعبي** ملتفين حول جثة تم العثور عليها **وسط القمامة، ثم صورة فوقية أخرى لذات الواقعة تبين الجثة في كيس أسود ملقاة بين بقايا البناءات والقمامة،** كما يتواصل ذات الإيقاع السريع والشديد مع انخفاض أكثر في حجم الصوت ليظهر صوت المعلق الذي قال: " **عذرا أماه، من اختطفوني ليسوا ببشر، ألم يحن وقت محاسبتهم ؟** "، بينما تبين اللقطة (15) التي

تزامنت بدايتها **بوقع حاد** مماثل للحظة خطف الطفلة الأولى، و بكاميرا قريبة جدا متوسطة وزاوية عادية للإعلان عن اختفاء طفل آخر، وأخرى قريبة جداً بزاوية تصاعدية لأمه وهي جالسة سبق ظهورها من قبل وهي تبكي بشدة محاطة بنساء **متحجبات في منزل و عجوز إلى جنبها تبكي هي الأخرى متحصرة، حيث** تضم الأم كفيها في حركة للإيحاء بالترجي لعدم الحاق الأذى بابنها قائلة بلهجة جزائرية : **يا خاوتي تعيشو هذا ما نسعى.**

استهل المخرج هذه المتتالية من خلال جواب المعلق على سؤال الأم التي كان ابنها يستعد لمسابقة في شهر رمضان ليطرح موضوع المتتالية الحالية بقوله **عذرا أماه....الخ،** كناية على لسان الطفل الذي اختطف في تمهيد لموضوع المتتاليات القادمة.

كما يواصل المخرج طرحه السيميولوجي لتبيين أن الظاهرة لن تتوقف بقول أم متحجبة سبق ظهورها تقول: **يا خاوتي تعيشو هذا ما نسعى،** ماسكة كفيها للإيحاء بالترجي و طلب الشفقة على ابنها الذي خطف. إلا أن المخرج يعود من جديد ليبين المصير المحتوم رغم ترجي الأم بتوضيح صورة لطفل عثر عليه مقتولاً في كيس بلاستيكي للقمامة مرمياً في القمامة وسط بقايا البناء بحي شعبي. والكل ملتف عليه بعضهم يرتدي زياً تقليدي جزائري ورجال الأمن يشدونه مانعين إياه من التقرب أكثر للجثة، حيث يهدف المخرج من خلال إيحاءاته السيميولوجية بالصورة و الصوت و فعل التكرار ليصل إلى نتيجة أنه لا مجال لطلب الشفقة أو التواني على متابعة الفاعلين تذكيرا بقول المعلق الذي استهل به المتتالية: **ألم يحن وقت محاسبتهم ؟**

المتتالية الخامسة: التي تتكون من اللقطات (16-17)، حيث تبدأ اللقطة الأولى بزيادة في حجم الإيقاع السريع و بلقطة قريبة وزاوية غطسية لتبيين جثة تم العثور عليها في كيس أسود، بخلفية **رمز القناة** (النهارTV) كاملة وبشكل واضح؟، أما اللقطة 17 التي ينخفض خلالها إيقاع الموسيقي يُظهر شاباً يرتدي **قبعة و لباساً**

رياضياً يوضح اللباس العامي للشباب جالسا إلى جنبه رجل يرتدي **زياً تقليدياً (قشابية)** في منزل متواضع، حيث يقول الشاب **لا بزاف بركات بركات بلهجة جزائرية،** حيث يواصل المخرج تأكيد ما سبق من إضافات لتحفيز الخيال حول الظاهرة باللقطة 16 التي تبين صورة ثابتة للجثة في كيس القمامة ويخدم موضوعها بتعليق من شاب أب لطفل مختطف.

لينتقل من وظيفة الإقناع إلى توضيح ردة الفعل المبتغاة والفئة المستهدفة المتمثلة في الشباب حيث يقول الشاب : **لا بزاف بركات بركات** بلهجة جزائرية، كما اختار المخرج شابا جزائريا بهندام مألوف لدى العامة، بإقبال أغلب الشباب بارتدائه، و بلهجة محلية بجواره كهل بزي تقليدي (قشابية) و هو صامت، ويواصل المخرج استخدامه للمعالم السوسيو ثقافية للمجتمع الجزائري لتقريب فئة المخاطب إلى الفئة التي يركز عليها للمخاطبة و هي الشباب باعتبار أنه تعمد تبيين أن المختطفين هم كذلك من فئة الشباب معتمدا على الحقائق الأمنية المتوصل اليها بخصوص قضية اختطاف القصر، كما **يحسب على المخرج أن صورة الجثة و حين تركيز الكاميرا عليها كانت بخلفية ملفتة للإنتباه حيث كانت الصورة بخلفية لعلامة قناة النهار الجزائرية وهو سلوك تقني شاع استخدامه في مجال الإشهار التجاري لا الإعلام الأمني.**

المتتالية السادسة: التي تتكون من اللقطات **(18-19)** حيث يتم خلال اللقطة الأولى مواصلة الشاب لكلامه بعد أن حول نظره للرجل المجاور قائلا: **اليوم بنتو و لبارح وليدي و غدوة نشاء الله و غدوة نشاء الله حتال لوقتاش؟،** ثم تظهر صورة لثلاث أطفال المعروضة في بداية الومضة لكل من الطفلة سندس و شيماء و ياسر معنونة **باختطاف الأطفال** و عليها **بقع حمراء،** تليها ثلاثة صور فردية لثلاثة أطفال آخرين يتم عرضها بسرعة ثم تأتي اللقطة 19 التي تبين صورة جماعية للأطفال الذين وقع عليهم الاختطاف ثم تظهر عبارة " **بأي ذنب قتلوا** " باللون الأحمر تزامنا

مع **الوقع الحاد** وقول المعلق بصوت جهور : **إلى متى هذه الجرائم** كخاتمة لنهاية الومضة.

يتم خلال هذه المتتالية طرح فكرة أخرى لكي ترسخ ما تقدم من الومضة و تعد نتيجة لها تتمثل في أن الكل معني بالظاهرة من خلال تحويل الشاب نظره للكهل الجالس إلى جانبه يقوله: **اليوم بنتو و لبارح وليدي و غدوة نشاء الله و غدوة نشاء الله حتال لوقتاش** تزامنا مع ظهور صورة جماعية لثلاثة أطفال وقع عليهم الاختطاف يليها صور فردية لأطفال آخرين بسرعة ثم صورة جماعية كبيرة تختتم بعبارة كتبت باللون الأحمر " **بأي ذنب قتلوا** " و يقول المعلق **إلى متى هذه الجرائم** كخاتمة للومضة ككل بوقع حاد رفق الومضة منذ عملية الاختطاف، حيث حاول المخرج من خلال إيحاءاته السيميولوجية توضيح فكرة أنه لايوجد أحد غير معني ولابد من التحرك ضد هذه الظاهرة مخاطبا خاصة فئة العامة من المجتمع من خلال المعالم السوسيو ثقافية التي استخدمها بقوة، على خلفية أن مرتكبي هذه الجرائم و ضحاياها من هذه الفئة، وهو ما يفسر استخدامه القوي للمعالم السوسيو ثقافية المتعلقة بها.

2. القراءة التضمينية لومضة اختطاف الأطفال لقناة النهار الجزائرية:

احتوت هذه الومضة تضمينات سوسيوثقافية غزيرة تعكس خصائص المجتمع الجزائري على خلفية اعتبار المنتج و المخرج و الوسيلة الإعلامية جزائرية رغم كونها تنتمي في ملكيتها و تسييرها للقطاع الخاص إلا انها تخدم في موضوعها عامة المجتمع و كذلك من منطلق أهداف الومضة و المعطيات الواقعية التي انطلق منها المخرج حول الظاهرة و الفئة التي تشهدها و كيفيات حدوثها فوظفها باتقان ضمن كل لقطاتها بمنهجية واضحة لتبليغ الرسالة مستخدما كل ما اتيح من تضمينات و إيحاءات سيميولوجية و تأثير مباشر في المخيال الاجتماعي أولا ثم الوعي و الضمير الجمعي للمجتمع.

الشخصيات: اعتمد المخرج اعتبارات سيكولوجية بتوظيفه لشخصيات واقعية من ضحايا ظاهرة اختطاف الأطفال مبرزا أشد لحظات الصدمة والحزن خاصة على الأمهات وما يصحبهن من قيمة الأمومة، وذلك في وسطها الطبيعي وقت الواقعة وركز على الأمهات المتحجبات و المتجلببات مدعما و موضحا للقيم الدينية للمجتمع، مظهرا في ذات السياق شخصياتهن الحقيقية رفقة ذويهم من النساء والأطفال فقط. وذلك خدمة لمنهجيته في تقديم الومضة التي ركزت في البداية على الواقعة (الاختطاف) وحيثياتها بما فيها شخصية المجرمين التي كانت شبابية من عامة الناس، ثم نتائج الظاهرة ووقعها على الأمهات.

بينما ترك في المحور الثالث من منهجية وظيفة تمرير رسالة رد الفعل للآباء من الشباب إلى جنب الكهول، كما اعتمد على احترام قيمة تفادي تأثر الرجل أمام زوجته أو أمه لرفع حرج ظهور ذلك. فلم نجد أي صورة تجمع الأبوين الذين اختطف ابنهما و هو ما يعد من خصوصيات الأسرة الجزائرية و طابعها، كما نلاحظ أن المخرج لم يستخدم شخصيات معروفة أو غير معنية بالظاهرة فكانت إجمالا من الضحايا، و كانت كذلك أغلبها من الطبقة الفقيرة إلى المتوسطة المستوى المعيشي من خلال اللباس و حالة المساكن و أحياء الإقامة، فكان بذلك موفقا إلى حد كبير في اختيار الشخصيات و ترتيب ظهورها و ردود أفعالها رغم كونها عفوية.

- ✓ **الديكور**: لم يعتمد المخرج ديكورا بقدر ما حاول تركيز مضمون ومضته على الديكور الحقيقي الواقعي للفئة المستهدفة و الأمكنة التي تعيش فيها غالبيتهم. فتراوحت بين الأحياء الشعبية و الأزقة الضيقة و المنازل البسيطة الفقيرة أو العادية التي يقطنها عامة الناس من المجتمع الجزائري.
- ✓ **الموسيقى و المؤثرات الصوتية**: كانت الموسيقى المستخدمة مصاحبة للومضة طيلة الوقت تختلف من حيث حجم الصوت و سرعة الإيقاع من حين إلى آخر، حسب الموقف، خلال المتتالية الأولى كانت جد هادئة توحي بتوقع

حدوث شيء بشكل مفاجئ إلى غاية لحظة الاختطاف لتزيد من حجم الصوت وتسارع الإيقاع وصولا إلى الانخفاض خلال تصريحات للشخصيات أو كلام للمعلق، أما عن المؤثرات فقد صاحب الومضة وقع صوتي قوي استخدمه المخرج العديد من المرات بدأ بلحظة وقوع الاختطاف و خلال الانتقال من محور إلى آخر وصولا إلى صور صادمة للشعور مثل القبر و الموكب الجنائزي و الجثة، كما تصنف موسيقى الومضة ضمن خانة الموسيقى الغلاف وهو النوع الذي يستند إلى الإثارة العاطفية.

- ✓ **الرسالة الألسنية:** هو الحدث الكلامي الذي غلبت عليه اللهجة الجزائرية بالنسبة للشخصيات و الفصحى العربية بالنسبة للتعليق الخارجي وبالإضافة إلى التركيز على الرسالة الألسنية لما تؤديه من معنى متزامن مع الصورة ركز المخرج كذلك على الصوت الأنثوي ليؤدي هدفه في المحور الثاني من الومضة لأجل تحقيق حد أقصى من التأثير السيكولوجي.
- ✓ **قيمة التطابق الثقافي:** باعتبار أن طرفي التطابق الثقافي هنا هم الجمهور الجزائري المتلقي للومضة عبر قناة النهار الجزائرية وهذه الومضة، فقد خلقت التضمينات الرمزية جمع بينهما ووضع اشتراك واضح، حيث ركز المخرج في كل لقطات الومضة و بدون استثناء، على الاستخدام المتواصل للقيم الثقافية للمجتمع الجزائري لكن بالتركيز أكثر على طبقة العامة
- ✓ **المدونة اللونية:** تضمنت الومضة العديد من الألوان الرمزية و الدلالية، إلا أن أبرزها تمثل في لونين أساسيين، هما الأسود الذي يوحي بناء على مضمون الومضة إلى الحزن والخوف والفعل الإجرامي، وهو كذلك لون اللاأمل في المستقبل، يستخدم غالبا لتوليد التناقضات و اللون الثاني يتمثل في اللون الأحمر، فقد استخدم خاصة في كتابات العبارات لما له من دلالات تخدم موضوع الومضة الذي يوحي ضمنها بكل ما هو سلبي

والموت والخطر والتحذير، إلا أن المخرج عموما لم يستعن برمزية الألوان كثيرا نظرا لقوة التمثلات الثقافية و القيم السوسيو ثقافية المستخدمة بغزارة و التي عبر عنها بالصورة و الصوت.

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة نجد أن الإعلام الأمني الجزائري قد قطع شوطا طويلا من حيث الإلمام بتقنيات إنتاج الإعلام الأمني، إلا أنه ومن خلال نتائج الدراسة تبقى العديد من المضامين والأنماط الثقافية التي عرفت ترسبات من حقبة الاستعمار و زخم الانفتاح المطلق على كل ثقافات العالم جعت بعض مفاهيم و مقاصد الإعلام الأمني تظهر نتائجها هزيلة تحتاج إلى البحث أكثر للوقوف على سبل معالجة هذه المعوقات و كيفية تصحيح هذه القيم و الأنماط الثقافية.

❖ **هوامش البحث**

(1) بسام عبد الرحمان المشاقبة: **الإعلام الأمني بين الواقع و الطموح**، دار أسامة للنشر و التوزيع، الاردن، 2012، ص 121.

(2) المرجع السابق،ص 100.

(3) أديب محمد خضر: **خصائص الإعلام الأمني وانعكاساتها على تحرير المواد الإعلامية الأمنية**، الإعلام و الأمن، مركز الدراسات و البحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007، الرياض، ص 36.

(4) المرجع السابق، ص 37.

(5) قطام السرحان محمود: **الإعلام الأمني و الشباب**، أعمال ندوة الإعلام الأمني العربي قضاياه و مشكلاته، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، مركز الدراسات و البحوث، 2001، الرياض،ص 53.

(6) علي بن فايز الجحني: **تطور الإعلام الأمني و استراتيجياته**، المجلة العربية للدراسات الأمنية و التدريب المجلد 20 العدد 39 سنة، 2010، ص 321 .

(7) المرجع السابق،ص323.

(8) قطام السرحان محمود: **الإعلام الأمني و الشباب**، مرجع سبق ذكره، ص 60.

(9) بسام عبد الرحمان المشاقبة، مرجع سبق ذكره، ص 122

(10) قطام السرحان محمود: **الإعلام الأمني و الشباب**، مرجع سبق ذكره،ص 57.

(11) المرجع السابق، ص 58.

(12) علي بن فايز الجحني: **تطور الإعلام الأمني و استراتيجياته**، مرجع سبق ذكره، ص 330.

(13) بسام عبد الرحمان المشاقبة: **الإعلام الأمني**، مرجع سبق ذكره، ص 272.

(14) عبد الرحمان بن محمد العسيري: **مهام الإعلام الأمني ووظائفه في المجتمعات العربية المعاصرة**، الإعلام و الأمن، مركز الدراسات و البحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007، الرياض، ص 9.

(15) المرجع السابق، ص 10.

(16) عبد المحسن بدوي محمد أحمد: **إستراتيجيات و نظريات معالجة قضايا الجريمة والانحراف في وسائل الإعلام الجماهيري**، الإعلام و الأمن، مركز الدراسات و البحوث –نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007، الرياض، ص 127.

(17) قطام السرحان محمود: **الإعلام الأمني و الشباب**، مرجع سبق ذكره، ص 10.

(18) عبد الرحمان بن محمد العسيري:مرجع سبق ذكره، ص 11.

(19) قطام السرحان محمود: **الإعلام الأمني و الشباب**، أعمال ندوة الإعلام الأمني العربي قضاياه و مشكلاته، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، مركز الدراسات و البحوث، ط1، 2001، الرياض.

(20) عبد الرحمان بن محمد العسيري: مرجع سبق ذكره، ص12.

(21) محمد مسعود قيراط: **الآثار السلبية للجريمة و العنف و الانحراف في وسائل الإعلام**، الإعلام و الأمن، مركز الدراسات و البحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007، الرياض،ص154.

(22) محمد مسعود قيراط: مرجع سبق ذكره، ص155.

(23) محمد مسعود قيراط، مرجع سبق ذكره، ص156.

البث المشترك بين الإذاعات اليمنية المحلية

ودوره في الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية.

الدكتور: صالح محمد حُميد، جامعة صنعاء، اليمن.

الملخص:

انتهجت السياسة الإعلامية اليمنية آلية البث المشترك في إطار الإذاعات المحلية،وذلك لغرض الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية من الاندثار،كما أن رسم آلية التواصل الإعلامي بين الحاكم والمحكوم ظلت هي الأخرى هاجسًا يؤرق السلطات اليمنية الحاكمة وكذا الإعلامية،في ظل الفوضى العارمة التي تسطرها بقية الوسائل الإعلامية المعادية للوحدة الوطنية بين اليمنيين،لذا كان لابد من إيجاد وسائل إعلامية محلية بديلة تُثبت وترسخ تلك الهوية الوطنية ولها علاقة وارتباط بالمجتمعات المحلية اليمنية في أغلب المحافظات ، ومن خلال الدراسة لمسنا أن الإذاعات المحلية تركز في رسائلها المشتركة على الحفاظ على الهوية الثقافية والوطنية للإنسان اليمني.

Summary

The Yemeni information policy pursued a broadcasting mechanism under the local radio stations for the purpose of preserving national cultural identity from disappearing, and draw the media between the ruler and the ruled remained an obsession that haunts the ruling authorities and the media, in the anarchy that write her the rest of the media anti-national unity between the Yemenis, so had to find alternative local media demonstrate and reinforce their national identity and their relationship and link with the Yemeni communities in most provinces, and through the study we saw that domestic radios Focus on common messages to maintain cultural identity and national human right.

مقدمة:

إن إطلاق تجربة البث المحلي في أغلب المحافظات اليمنية تعتبر خطوة رائدة أقرتها وزارة الإعلام اليمني ضمن خطتها الهادفة لتعميم وإيصال البث المحلي إلى المحافظات اليمنية كافة،حيث لاقت نجاحاً كبيراً في تغطية مختلف النشاطات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والخدمية،وهي تفسح المجال لملامسة تفاصيل الحياة اليومية في المجتمع المحلي لمختلف الشرائح العمرية والطبقات الاجتماعية وتقديم مادة نوعية شكلاً ومضموناً تهم الجمهور المحلي وجذبه لخلق حالة تفاعلية بين الإعلامي والمسئول من جهة والمواطن من جهة أخرى.

وحتى اليوم أنشأت ثلاثة عشر إذاعة محلية منها إحدى عشر إذاعة دخلت حيز التنفيذ في بثها البرامجي،فيما البقية مازالت في طور الإنشاء بموجب قرارات صادرة، هذا التطور للإعلام المحلي اليمني جعل المنافسة المحلية بين تلك الإذاعات أمرًا ضروريًا للارتقاء بالرسالة الإعلامية كميًا ونوعيًا،انطلاقا من إشكالية المحلي وكيفية ترسيخه لدى جماهير تلك الإذاعات، حيث نجد أن الخارطة البرامجية للإذاعات المحلية ترتبط دوما بما هو محلي كون الهدف الرئيسي الذي أنشأت لأجله تلك الإذاعات ينبغي أن يجسد على أرضية الميدان.

لذا نجد أنها تسعى دوما لخلق حالة من التنافس في برامجها الإذاعية لإرضاء جمهور المستمعين،فسعت إلى ما يسمى بالبث الإذاعي المشترك والتي عادة ما يكون في المناسبات الوطنية،كما هو الحال في الدورة البرامجية الثانية من كل عام والتي عادة ما تكرس للاحتفالات بالأعياد الوطنية.

ومما سبق يمكننا وضع إشكالية بحثنا بالتساؤل التالي:

إلى أي مدى نجح البث المشترك بين الإذاعات المحلية اليمنية في الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية؟

وقبل أن نبدأ في الإجابة على إشكالية بحثنا من خلال تحليل نماذج من البرامج الإذاعية المشتركة للإذاعات اليمنية المحلية لابد لنا من التركيز على سؤال فرعي جوهري:

- ما هي إسهامات البث الإذاعي في تطوير أي مجتمع ؟

وفي هذه النقطة يشير(مايكل موري)(*) بأن التقدّم التكنولوجي المتزايد بسرعة أجبر وسائل الإعلام الإذاعية بالراديو والتلفزيون على التكيف لاستيعاب الموجة تلو الأخرى من التغيير.وقد غيرت هذه الصناعة كل وجه من أوجه عملياتها تقريباً بشكل جذري، فغيرت جذرياً كيفية بث محطات الإذاعة والتلفزيون لبرامجها وكيفية إنتاجها لها،كما غيرت ما يرغب المستمعون في سماعه، ومتى يرغبون في سماعه[1] لذا فان الإذاعات دوما ما تسعى إلى التجديد في بثها الإذاعي على اعتبار أن البث الإذاعي يسهم في تطوير المجتمع من حيث توفيره نقل المعرفة والمعلومات واستخدامها.حيث لاقت بعض الموضوعات اهتماماً خاصاً في البث الإذاعي لطبيعتها ومنها القضايا السياسية والدينية والتعليم وبرامج الأطفال والفنون، وانتشرت شبكات بث إذاعي متخصصة في إحدى تلك المجالات كالموسيقى أو الأخبار أو البرامج الدينية وغيرها.

فالبث الإذاعي وسيلة مهمة لنشر الأفكار السياسية والمعرفة على جمهور واسع بنشرات الأخبار والبرامج والندوات السياسية[2]. كما أن البرامج الدينية كانت وما تزال دائمة الحضور في البث الإذاعي كنقل الاحتفالات الدينية والصلوات والنقاشات.أما البرامج التعليمية فمنها ما هو مخصص للمدارس ويشمل موضوعات متنوعة كاللغات والتاريخ والموسيقى والعلوم،ومنها ما هو مخصص للبالغين من أجل تزويد المتابع ببعض المهارات أو تعليم ما،كاللغات الأجنبية مثلاً،ومنها ما يندرج في إطار الجامعة المفتوحة.

وللبث الإذاعي مهمة الترويج للفنون كالأغنيات والموسيقى إلى جانب البرامج المرتبطة بالجوانب الثقافية المختلفة من مؤلفات وندوات ومسرح وغيرها.

وللبث الإذاعي أثر بالغ الأهمية بوصفه وسيلة الإعلام المعتمدة في حالات الطوارئ والكوارث، كالهزات الأرضية على سبيل المثال،من أجل إبلاغ المواطنين بالتعليمات وبمراكز الإسعاف وبنقاط التجمع.

أما الجوانب الاجتماعية والإعلامية فهو يحتل مكانة متميزة في ما يسمى وسائط الاتصال بالجمهور(Miscommunications) فهو أول نمط بث إلكتروني واسع النطاق وآني الاتصال في العالم، ومعه أضحى الإنسان شاهداً على عصره، فكل رسالة صوتية تبث من أي مكان في العالم يمكن سماعها في أي مكان وفي اللحظة ذاتها.وقد قضى البث الإذاعي عند ظهوره على الاحتكار الذي كانت تمارسه الكتابة، ودخل منافساً للكتاب وللصحيفة، وعلى أن التلفاز قد انتزع منه الصدارة فإن الكلفة المنخفضة لأجهزة الاستقبال والتطور المستمر فيها حافظت على انتشاره. وقد أدى البث الإذاعي دورًا أساسيًا في نشر الثقافة الموسيقية وفي التقريب بين الشعوب،وإنجاز خطوات على طريق تحقيق الحلم القديم للإنسانية وهو إلغاء المسافات أو جعل العالم قرية صغيرة.

كما يرتبط البث الإذاعي بالمجتمع بتوفير فرص عمل كثيرة [3]. عن طريق الإعلان سواء لمنتجات غذائية أو استهلاكية وغيرها.ومع انتشار المحطات الإذاعية المحلية ازدادت المنافسة على جذب المستمعين والمعلنين،حتى إنه تُجرى قياسات إحصائية لمعدل الاستماع من استطلاعات للرأي هاتفية أو ميدانية تقوم بذلك شركات متخصصة،مما عمق التفاعل المتبادل بين الإذاعات والمجتمع.

وكون وسائل الإعلام تحتل مرتبة مهمة في المجتمع وتخترق جميع مجالات الحياة اليومية بمختلف أنواعها تقريبا وتستحوذ على جزء كبير من أوقات فراغ الناس،وتختلف من مجتمع إلى آخر للتباين بين الأفراد إلا أن الناس عادة يقضون عدد من الساعات أسبوعيًا في المشاهدة للتليفزيون ومنهم من يجد الوقت لاستعمال وسائل إعلامية أخرى مثل: الإذاعة والصحافة المكتوبة والسينما والكتاب والإنترنت[4]، بحسب الثقافات المتباينة وتوفر الوسيلة المعنية الحاملة لرسائل إعلامية هادفة.

الإطار التحليلي لعينة من البرامج الاجتماعية في الإذاعات المحلية:

للوقوف بشكل أفضل على مدى نجاح تلك الإذاعات فيما تقدمه من برامج كان لابد من دراسة نماذج من البرامج الإذاعية المشتركة بين (الإذاعات المحلية) وكان التركيز أكثر على البرامج الاجتماعية والسياسية،حيث تتركز تلك البرامج في الدورة البرامجية الثانية التي تبدأ مطلع مايو وتنتهي في أغسطس من كل عام وهي دورة إن جاز لنا تسميتها بالدورة المناسباتية، هذه البرامج التي تؤدي دوراً كبيراً في آلية الحفاظ على الهوية الثقافية للإنسان اليمنى من خلال الحفاظ على العادات والتقاليد وربطها بالإنسان اليمنى أينما كان، لأنه من المتعارف أن الحفاظ على هوية الإنسان الثقافية هو نوع من ترسيخ لتلك الهوية الوطنية.

و في إطار تحليلنا لبرامج البث المشتركة التي تقدمها الإذاعات المحلية عادة في دوراتها البرامجية،وقع اختيارنا على نموذجين للبث المشترك بين إذاعات(سيؤن والحديدة،وحجة وأبين) تم من خلالها تحليل برنامجين إذاعيين مشتركين:

البرامج الإذاعية قيد التحليل:

- الأول بين إذاعات سيؤن والحديدة وحجة(**)والثاني بين إذاعات حجة وأبين وسيؤن وقبل استعراضنا لتلك البرامج لابد من إعطاء نبذة مبسطة عن تلك

الإذاعات-إذاعة الحديدة:

افتتحت سنة (1968) وتبث برامجها على موجه متوسطة بقوة 50 كيلو واط، وتردد 1125 ك.هيرتز وعلى موجه FM بتردد 104 ميجا هيرتز, وحاليا تبث على الموجات التالية (FM 107 MHZ, FM 90.4 Mhz, MW1125 KHz)وتغطي أجزاء من المحافظات المجاورة(المحويت+ حجة).

2. إذاعة سيئون:

افتتحت سنة(**1973**) ويغطي بثها وادي حضرموت والصحراء والمناطق المجاورة. تبث برامجها على موجه متوسطة بقوة 25 كيلو وات بذبذبة (1548) ك.هيرتز.وتغطي حضرموت الصحراء ومدينة سيئون.

3. إذاعة أبين:

افتتحت في 28 اكتوبر سنة (**1973**) وتبث برامجها على موجه متوسطة بتردد (**1575**) ك.هيرتز. وبعد تحقيق الوحدة اليمنية تم دمجها بالمؤسسة العامة للإذاعة والتليفزيون لتنظم إلى قائمة الإذاعات اليمنية المحلية.وتبدأ بثها في العاشرة صباحا وتنهى بثها في الثانية ظهرًا، ويغطي بثها محافظة أبين.

4.إذاعة حجة:

بدأت البث في يوم الخميس بتاريخ 27-5-من شهر أبريل 2004 على محطات F.M وتبث على نطاق حجة والمحافظات المجاورة لها المحويت وعمران وأجزاء من محافظة صعده، تبث على تردد(FM89,20) ويبدأ البث البرامجي فيها بواقع ثمان ساعات يوميًا على مدى فترتين – الفترة الصباحية من الساعة (7,55) إلى(12) ظهراً، بينما الفترة المسائية تبدأ من الساعة(3,55 إلى 10،20) مساءاً.

نموذج تحليلي للبرامج الإذاعية قيد الدراسة:

م	اسم الإذاعة	تاريخ النشأة	البرامج الإذاعية قيد الدراسة		المدة الزمنية للبرامج		
				مشترك مع الإذاعات المحلية الأخرى	ث	د	س
1	سيؤن	1973م	مايو في عيون الوطن		-	-	1
2	الحديدة	1968م	الفترة المفتوحة	√	-	30	1
			الفترة المفتوحة (ثمار الوحدة)	√	58	41	1
			البرنامج المفتوح	√	15	15	3
3	أبين	1973م	مايو في الوجدان	√	-	40	1
4	حجة	2004م	مايو في ذاكرة الأجيال	√	33	30	
			الفترة المفتوحة	√	-	50	1

اسم البرنامج الأول : البث المفتوح

اسم البرنامج الثاني : مايو في ذاكرة الوجدان

نتناول محتوى البرنامج الأول، الذي بث عبر أثير إذاعات (سيؤن والحديدة وحجة)، وحمل البرنامج مسمى"البث المفتوح"، والذي عادة ما يكون موجها للجماهير باعتباره برنامج ً جماهيري، كما تحكي الخارطة التفصيلية لتلك الإذاعات المحلية.

ومن خلال تحليلنا لمحتوى البرنامج نجد انه هدف إلى إعطاء نبذة عن كل محافظة وتراثها التقليدي يقوم مندوب الإذاعات باستعراض المقاليد الأثرية في تلك المحافظات، حيث يتناول السرد للمحافظة وتضاريسها وأساس تسميتها ونشأتها التاريخية، وهذا برنامج تعريفي بالمحافظات اليمنية ويربطه بأثر الوحدة الوطنية في تلك المحافظات ومردودة على المواطنين، حيث يتم ربط الإنسان بالأرض من خلال أغنية تحثه على التوحد والحفاظ على وحدة التراب والأرض اليمنية الواحدة، حيث أدت الأغنية دوراً في هذا من خلال تسليط البرامج الإذاعية بشقيها المباشرة والمدرجة عبر الخارطة البرامجية الإذاعية، حيث تقوم الإذاعات بعمل ربط إذاعي مشترك يستفيد منه المستمعين في تلك المحافظات في نفس الوقت.

ويأتي هذا في ظل السياسة الإعلامية التي تتبناها وزارة الإعلام اليمنية والتي تهدف إلى تعميق الولاء الوطني لدى المواطن اليمنى من خلال اطلاعها على كل جديد، حيث تمثل البرامج المباشرة آلية سريعة لإيصال صوت المواطن للحكومة والعكس،وهي برامج تستهدف الطبقات المختلفة الساكنة في تلك المحافظات، من خلال تقديم أوجه التشابه بين المحافظات والحياة المعيشية المتقاربة ونمط الحياة للمزارعين وكذا الجوانب الثقافية والعلمية، وأيضا طرق الحياة المتشابهة والتي تعمل على تشجيع الزيارات المتبادلة من خلال السياحة الداخلية بين المحافظات، يتم استضافة شخصية يكون لها دور بارز وسياسي في المحافظة يتم من خلالها تسليط الضوء على ثقافة المحافظة وكيف اكتسبت ثوبها الجديد مع الوحدة الوطنية.

وتعمل على ربط المستمع بالوطن وكيف أدت القصيدة إلى توحيد ثقافة اليمني أي كان، تقوم هذه البرامج بعمل حلقة استعراضية في المحافظة تعمل على إبراز المشاريع التي قدمتها الوحدة للمواطنين في تلك المحافظات، وكيف عملت الوحدة على ترسيخ الأمن والاستثمار الاقتصادي في تلك المحافظات، إبراز المعالم التاريخية والأثرية، تستشهد كل ذلك عبر الأناشيد الحماسية والوطنية والتي تعمل

على بث روح الحماس للمواطنين لأجل الحفاظ على وحدتهم الوطنية والتمسك بأهدافها وما حققته حتى اليوم.

والتغني بالوطن تعد آلية ربط جديدة يتابع من خلالها المواطن تراث كل المحافظات اليمنية من خلال سرد تراثها الغنائي والثقافي وغيره من التقاليد التي تستعرضها البرامج المختلفة.

ينقل المذيع من خلال هذا البرنامج ما تتميز به المحافظة تلك عن غيرها، حيث يكون هناك نوع من التقرير الإذاعي يقدمه المذيع الموفد من قبل تلك الإذاعة(بما نطلق عليهم بالمراسلين على مستوى المديريات)، حيث يقوم بسرد ما تتميزبه المحافظة وكيف استنهضت تنمويا بفعل الوحدة اليمنية، حيث يستخدم المذيع اللغة التحاوريه مع المواطنين، لتكون قريبة منهم وذلك لتسهيل فهم ما تقدمة الإذاعات، حيث تقوم تلك الإذاعات بتقديم تراث غناي معروف لدى المواطنين وهذا يعمل على تعزيز التفاهم والتقارب في مختلف المحافظات، على اعتبار أن لغة الخطاب الغنائي الأكثر قربا إلى نفوس المواطنين، خصوصا إذا ما أدركنا أهمية الشعر الغنائي المرتبط بالأمثلة الشعبية لدى المواطن العادي، حيث تركز معظم الإذاعات في تقديم برامجها على إبراز الأغنيات المشهورة في كل محافظة والتي ترتبط ارتباطا مباشراً بالوطن أي التغني بالوطن وأهمية الوحدة اليمنية لدى الآخرين وماذا حققت.

كما استخدمت الشعر ومرادفاته في التغني بثمار الوحدة الوطنية، على اعتبار أن للشعر مكانته في نفس المواطن اليمني.

- **البرنامج الثاني:**

أما برنامج البث المشترك الثاني(***)والذي حمل مسمى (مايو في ذاكرة الوجدان) فقد قدم عبر أثير إذاعات حجة وأبين وسيؤن حيث بدأت مذيعة البرنامج تلقي سرد تاريخي للوحدة يصاحبها موسيقى حماسية.

بدأت بإلقاء قصيدة شعرية تتغنى بوحدة الوطن،ثم تلتها أغاني وحدوية حماسية،حكت من خلالها تاريخ الوحدة اليمنية كيف بدأت وما مدلولها،كما ربطت الوحدة بالثورة اليمنية في كلا الشطرين سابقاً حينما ثار الجنوب ضد الاستعمار البريطاني وكذا القضاء على الحكم الأمامي في شمال الوطن،ربطت الأغنية بين الوحدة وحضارة اليمن قديما وحديثا،هدفت إلى إعطاء التجسيد الروحي للمجتمع اليمني منذ زمن الفتوحات الإسلامية وحتى اليوم، وكيف كانت الوحدة اليمنية سائرة بدون تشطير،غير أن الاستعمار هو من جعل من اليمن(يمنيين- شمالاً وجنوباً).

لذا ركز هذا البرنامج على طرح مثل هذه القضايا وترسيخها لدى المواطن اليمني، وبلغة مبسطة، سرد هذا البرنامج تاريخ نشأة الوحدة وما هي المراحل التي مرت بها حتى تحققت،وهو يوم ميلاد الوحدة اليمنية،والتي رسخت مبدأ المواطنة لكل اليمنيين، ورغم المؤامرات على الوحدة اليمنية إلا أنها نجحت بعد حرب صيف (1994) والتي رسخها الجنود الأبطال وعلى ضوءها تم طرد الانفصاليين من اليمن، ليصبح الأمن والاستقرار هو السائد.

كما أن الوحدة حققت لليمن مكانته الدولية بعد ترسيم حدوده مع السعودية وعمان واريتريا، جسدت تلك البرامج طبيعة الوحدة عبر أو بريت غنائي يؤديها عدد من الفنانين من مختلف محافظات الجمهورية، يتغنون بالوحدة، وبمختلف اللهجات المحلية المتعددة في اليمن وهذا يعد نوع متميز للتقرب إلى نفوس المواطنين كافة والتخاطب بلهجاتهم المختلفة أو بالأصح لهجتهم القريبة والمحببة إليهم.الأغنية رسمت التغني بالمحافظات ومميزاتها وكيف تقوم الوحدة دورًا في إكمال التكامل الاقتصادي والسياسي والثقافي... الخ.

وهذا تركيز واضح من قبل الإذاعات المحلية على ترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية ودلالاتها في نفس المواطنين، من خلال استخدام البرامج للهجات العدنية والحضرمية والصنعانيه والأبية وهي معظمها طاغية على البرامج وخصوصا في الأغنية والأناشيد الوطنية الحماسية، ويبدو أن القائم بالاتصال على

دراية بالعناصر المتحكمة بالقرارات الإعلامية لدى وزارة الإعلام وهي التي ترسم أو تجيز مثل هذه النصوص، واختتم البرنامج بأغنية لفرقة الشباب تتغنى بالأرض اليمنية الموحدة والجميلة.

هذه البرامج تبرز الهوية الثقافية في المحافظات اليمنية وكيفية الحفاظ عليها في ظل تكنولوجيا الإعلام التي تحاول طمس الهويات الثقافية للشعوب، لذا نجد أن تلك البرامج الإذاعية عادة ما تركز على الرسائل الإعلامية المشتركة بين الإذاعات المحلية وتسعى من خلالها إلى تعريف المواطن اليمني بالوطن والتعرف على العادات والتقاليد التي تختلف من محافظة إلى أخرى، والعمل على ترسيخ قيم ومبادئ الوحدة الوطنية لدى المواطنين حينما تحاكي مثل هذه البرامج مشاعرهم وهمومهم، وكيف وصلت إلى هذه الدرجة من الحرية بفعل الوحدة اليمنية التي ضمت أبناء الشعب الواحد بعد شتات صنعها المستعمر البريطاني والنظام الأمامي(****)، حيث يبدأ التعريف بمزايا كل محافظة من الجوانب السياحية والاقتصادية وغيرها.

وهو نوع من التكامل بين المحافظات،سواء اقتصادي أو ثقافي أو نحوه، تدعو الأغنية المواطنين إلى وضع أياديهم مع بعضهم البعض والبقاء على عهد الوحدة اليمنية والتمسك بها والتربص بأعداء الوطن الذين يكررون دعواتهم للانفصال وهم الأشخاص الذين تم القضاء على مصالحهم، لذا تحاول الرسالة الإعلامية الإذاعية إعادة ما يمكن أن يحدث لو عادت عجلت الزمن للوراء ما هي المآسي وما هي ايجابيات الحفاظ على الوحدة، حيث يكون للجانب الثقافي دورا في هذا من خلال استضافة ضيف فني وكذا شاعر كبير يتحدث عن فضل الوحدة وأهمية الحفاظ عليه، هذا الضيف يكون من أبناء المحافظة يقوم بسرد أهمية الوحدة وكيف بدأت وماذا قدمت لليمنيين حتى اليوم، فالقصيدة الوطنية (والمهاجل والزوامل)(5*) كانت أحد عناصر الكفاح والحماسة لدى المواطن اليمني حيث يلبي المواطن اليمني تلك الأناشيد وما بباطنها من دلالات، والتي وصفت ثورة الجنوب والشمال.

كما تطرق البرنامج إلى ما تتميز به محافظة أبين من ثقافة متعددة وما شهدته من انجازات في ظل الوحدة وكيف استطاعت أن تنهض تنمويا وما هي الأشياء التنموية التي تحققت في عهد الوحدة وهذا نوع من تعريف المواطن بأهمية الوحدة الوطنية، أي معرفة الوطن من الداخل.

ويشكل التمسك بوحدة الهوية الوطنية لأي شعب عنواناً عن مدى اللحمة بين أبناء الوطن الواحد،بل ويعتبر هو المدخل الحقيقي لمعرفة وقياس عمق الوحدة الوطنية والانسجام بين مكونات أبناء الوطن الواحد[6]. بالرغم من تعدد وتنوع الثقافات المحلية الناجمة عن التنوع الجغرافي(سهل وساحل وجبل) أو التنوع الحضري(ريف- حضري- قبلي) أو التنوع الثقافي مثل(تنوع الغناء الصنعاني عن الغناء العدني عن الدان الحضرمي عن الغناء التهامي) كل تلك التنوعات تذوب جميعاً في بوتقة الولاء والانتماء وتشكل معاً لوحدة جامعة للوحدة الوطنية.

ويرتبط هذا بالدور الثقافي الذي تحققه وسائل الإعلام فهي تعد أدوات لنقل الثقافة للمجتمع ومن الوظائف الأساسية للاتصال، نقل الثقافة من جيل إلى جيل. والتى حددها رونالد لازوايل بثلاث وظائف يؤديها الإعلام في المجتمع وهي:

مراقبة البيئة، الترابط بين أجزاء المجتمع، نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.

وقد أصبحت وسائل الاتصال الجماهيري أداة لصياغة الثقافة أكثر مما هي عامل من عوامل هذه الثقافة التي تشربت بها بالفعل خلايا البناء الاجتماعي[7]. وهناك فكرة قائلة بان تكنولوجيا الإعلام تتجاوز فكرة الفصل مابين الإعلام والهويات ويشير الدارسون ويجادلون أن وسائل الإعلام ومن بينها الراديو كانت جميعا مسؤولة عن جذب وجلب الجمهور المتعدد والمتفرق بحكم المكان، اللغة، العرق، والثقافة فهو يزيل الفروقات والاختلافات التي تجعل الثقافات بعيدة عن بعضها الآخر[8].

فمن خلال الراديو أصبح الجمهور يستمع إلى بعضه البعض ويستمع للمواطنين البعيدين حيث يرى "دافيد مورلي" في كتابه"جغرافية التليفزيون – الاتصالات والجمهور بأن "البساط السحري لتكنولوجيا الإرسال والاتصال كما يسميه يلعب دوراً رئيسًا في ربط الأفراد وعائلاتهم كعالم شعبي معروف في صورة ولغة وصوت هذا الجمهور،فهذا البساط هو الذي أخرج الجمهور من ضمن تقوقعه المحلي والتطور الإعلامي لم يؤدي بالضرورة إلى أحداث تناغم ثقافي ذلك أن المجتمعات المحدودة في وسائل الإعلام ووسائطه ومصادره توصلت إلى بناء حس بالانتماء الجمعي والمحافظة عليه في حين أن المجتمعات الأخرى والمجهزة بنظم إعلامية وطنية متطورة وبمستوى أفضل لم تستطع امتصاص الثقافات المحلية المختلفة[9].

وعولمة الإعلام تقدم اكبر قدر ممكن من الجماعات الثقافية العالمية على حساب تلك المحلية فالتكنولوجيا – الإعلامية الحديثة قادرة على أن تفصل المكان عن الهوية وتزيد من ضعف الشعور بالانتماء المرتبط بالمحلي تعمل على تعويضها ونسج هويات غير متعلقة بالحيز المكاني وتقلل من الشعور بالانتماء إليه،ونشير بالذكر أن العديد من منتجات الصناعات السمعية والسمعية البصرية العالمية مع الخصوصيات الثقافية للمتلقين[10].

كذلك في سياق العولمة يمكن اعتبار أن الثقافة تمتد عبر الزمان والمكان،ومن ثم فهي تأتي في العصر الالكتروني عبر شاشة التليفزيون،والفيديو،المذياع،دون أن تتطلب من استكشافها في أي سياق آخر،أن النتاج الاصطناعي والمعاني الثقافية الوافدة من أماكن جغرافية مختلفة والخاصة بفترات تاريخية مختلفة يمكن أن تمتزج معا وتتحاور[11].

إن تحليل شيد سون حول كيفية عمل الثقافة يقدم تبصيرات هامة لتحويل العلاقة القائمة بين الإعلام،المكان،الهوية،إلى التركيز التحليلي على عمل الهوية ولفهم كيف يتم توظيف الإعلام في بناء الأحاسيس بالمكان وهذا لقوة الثقافة

الإستراتيجية وقوتها البيانية،أثيرها البليغ والمخزون التاريخي المؤثر في تشكيل الهوية[12].

لذا فإننا نضع التساؤل الآتي ما هي العلاقة بين الهوية الثقافية الوطنية والاتصال؟

ويمكننا ادارك ذلك بقولنا حينما نضع الإعلام قبل الهوية في الأولوية،لذا فانه ليس من المستغرب أن النظرة النموذجية المأخوذة عن الإعلام انه قوي وفعال في تحليل وتمييع الإحساس بالمكان،وفي بنا التجمعات الثقافية وهذا جزء من الناتج الحاصل من جراء تحديد الهوية عوضا عن تحديد مفهوم الممارسات الاتصالية المختلفة المتأصلة في الإجراءات والمتعلقة بتشكيل الهوية هذا حسب رأي (كاري) في كتابة الاتصال كثقافة سهلة للإعلام والمجتمع سنة(1887).

فضمن هذا الأنموذج فان تكنولوجيا الإعلام هي القوى الحيوية والمحددة وهي مبدئيا الظواهر المستقلة وهما مبدئيا ظواهر تابعة، فتكنولوجيا الإعلام هي القوى المسببة والفاعلة والهويات هي النتيجة والأثر، وهي تشكل نتيجة فعل تكنولوجيا الإعلام.ولقد أكد (هارفاي) في سنة (1993) في كتابه الثقافات المحلية وهو احد منظري ما بعد الحداثة ضرورة التعرف على مشكلة المكان والتركيز على المعنى والمميزات التابعة للمجموعة والمكان.

أما الباحث (أقنو) في كتابه (المكان والسياسة – جغرافية الإعلام والمجتمع) فهو يقدم بديلا عن طريق التميز مابين المحلي والمكاني وحس المكان (التركيب المحلي) فالمكان يشير إلى البناء الاجتماعي والذي عن طريقه يتكامل المحلي بالمكاني فمن الخطأ حسب (اقنوا) فهم المكان تجريديا وكأنه حاجز للاتصال وتشكيل الهوية، فاللغة المشتركة، الماضي المشترك، الدين الواحد، التقاليد المشتركة،هي من أهم العناصر المساعدة للمجموعات والجماعات على الاستقرار والوجود وهي من أهم ظواهر الهوية الثقافية[13].

ونجد في هذا الصدد بان وسائل الإعلام تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على المعايير الثقافية منذ ظهورها وحتى اليوم حيث تشير العديد من الدراسات

الإعلامية إلى ذلك التأثير وفقا لنظريات أجراها عدد من الباحثين، حيث نجد (ملفين دي فلير) في نظرية المعايير الثقافية التي قدمها سنة (1980) والمتمحوره فكرتها بالقول:إن وسائل الإعلام من خلال عروض منتقاة ومن خلال التركيز على موضوعات معينة، تستطيع أن تحقق انطباعاً لدى جمهورها بان المعايير الثقافية "القواعد العامة التي يجب فهمها وأتباعها بواسطة جميع أفراد المجتمع يتم تحديدها بطريقة معينة وهذه المعايير تغطى مدى واسعا من النشاطات وطبقا لهذه النظرية فان وسائل الإعلام لا تؤثر في الأشخاص فقط ولكن تؤثر في الثقافة،حيث تقوم وسائل الإعلام بتعزيز الأعراف الاجتماعية ونشرها[14].

ولكن بالمقابل نجد أن هناك تأثير ثقافي على وسائل الإعلام ذاتها، فإذا كانت وسائل الإعلام تقوم بنشر المعايير الثقافية بين جمهورها لدرجة أنهم يتوحدون في فهمهم اتجاه الأعراف والتقاليد والعادات فان المعايير الثقافية تؤثر أيضا على وسائل الإعلام، على أن المعايير الثقافية لا يقف دورها في مجال السلوك الإخباري عن اختيار وسائل الإعلام للأحداث وكيفية تغطيتها ولكنها تتعدى إلى كيفية إدراك جمهور هذه الوسائل إلى ما يقدم من معلومات واختلاف إدراكه الذي يرجع إلى عوامل مرتبطة باختلاف الثقافات الفرعية داخل الثقافة العامة للمجتمع الواحد[15].

وبعبارة أخرى فإن وسائل الإعلام تخلق صورًا في رؤوسنا وهذه الصورة تقدم لنا معرفة عن الواقع الذي يشكله سلوكنا وتعرف البحوث التي توضح تأثير وسائل الإعلام في بناء الواقع ببحوث الغرس أو التثقيف ومن هذه البحوث نظرية الغرس الثقافي التي قدمها (جربنر) وزملائه خلال السبعينيات وتقع هذه النظرية ضمن النظريات التي تتحدث عن التأثير البعيد المدى للواقع الذي تقدمه وسائل الإعلام وتقوم النظرية على فرض رئيسي وهو أن التليفزيون من بين وسائل الإعلام الجماهيرية نال مكانا بارزا في الحياة اليومية وانه يسيطر على بيئتنا الرمزية، لذا نجد أن القائم بالاتصال لديه معرفة بالهوية الثقافية التي يعمل بها فلا

يمكن القول بان الصدفة الزمنية هي التي دفعت إلى ظهور هذه المجموعة المجتمعية من التفاعلات[16].

كما يجب معرفة نوع النظام الاجتماعي الذي يعمل في إطاره القائم بالاتصال ومكانته،فيه الأدوار التي يؤديها كما يجب معرفة المعتقدات الثقافية أو القيم المسيطرة عليه،أيضا لأنها تؤثر على اختياره للمضمون وتفسيره لاحتياجات واهتمامات الجمهور.وفي هذا الصدد يطالب الباحثان (رايلي وورالي) سنة (1909) برؤية اجتماعية لعملية الاتصال تضع القائم بالاتصال في السياق الاجتماعي لعضويته في الجماعة والبنية الاجتماعية[17].

ولذا يمكن القول بأن رؤية القائم بالاتصال وتصوره لجمهوره يمارس دورًا هاما في تشكيل مضمون الرسالة الإعلامية وبالتالي فالقائم بالاتصال في حاجة ماسة إلى معرفة جمهوره لكي يكون اتصاله ذا فعالية.

وخلص "دي سولا بوول وشولمان" في دراستهما إلى أن تأثير العملية الاتصالية يذهب في اتجاهين من المرسل أي أن الجمهور أيضا يؤثر على القائم بالاتصال فتوقع رد فعل الجمهور يحدد بطريقة ما نوعية الرسائل،أو على الأقل الجمهور الذي يفكر فيه القائم بالاتصال يلعب دوراً هاما في الاتصال،حيث يؤثر في نوعية الرسالة، ولقد أوضحت الدراسات التجريبية التي أجراها "ريموند بوير " أن نوعية الجمهور التي يتوجه إليه القائم بالاتصال لها تأثير كبير على الأسلوب الذي يتم به اختياره تنظيم المادة الإعلامية.

كما أوضح "بوير" أيضا أنه من النادر أن يوجه القائم بالاتصال رسالته إلى جمهور واحد ظاهر، فهناك جماهير ثانوية وجماعات مرجعية قد يتخيلها القائم بالاتصال وقد تكون من الأهداف الرئيسية للاتصال وتلعب في بعض الأحيان دورًا مؤثرًا في عملية الاتصال، ولقد أصبحت دراسة "وايت "عن حارس البوابة من الدراسات الكلاسيكية لأنه يستعرض عملية الاختيار التي يقوم بها حارس البوابة في العملية الاتصالية، هذا الاختيار الذي يحدد جانبا منه بالطبع، تصوره

للجمهور كما أوضح "بريد" أن القائمين بالاتصال يتأثرون في بعض الأحيان بجمهورهم المباشر أي الرؤساء والزملاء،أكثر من تأثرهم بالجمهور العريض الذي لا يعرفونه جيدا. وترجع معرفة أهمية الجمهور إلى الأبعاد الأساسية لعملية الاتصال والتي يمكن فهمها بطريقة أفضل لو أخذنا في الاعتبار بعض أفكار "هربرت ميد" عن الاتصال.

فبالنسبة له لا يتم الاتصال بدون علاقة مسبقة، فالجماعة التي لا تتمتع بمصلحة مشتركة أو نشاط تعاوني لا يحدث بينهما اتصال فوجود لغة مشتركة لا يكفي لكي يتم الاتصال،بل هناك أيضا الحاجة الماسة إلى أساس من الفكر المشترك،والذي هناك حاجة أولية لان تكون هناك علاقة مابين القائم بالاتصال والجمهور لكي يتم الاتصال. سيكون عند الجمهور بعض المعرفة أو الاتجاه (احترام، إعجاب، استهزاء) نحو مصدر الاتصال،وبالتالي ستتكون لدى القائم بالاتصال رؤية لدوره وبعض التوقعات نحو من سيتوجه إليهم بالرسالة الإعلامية،وقد تكون هذه العلاقة نتيجة لوجود بعض التوقعات المتبادلة من الطرفين تجاه بعضهما البعض أو عن طرق تفاعل مباشر بينهما[18].

وهنا يمكن القول بان القائم بالاتصال في حاجة شديدة إلى معرفة جمهوره وان تصوره لهذا الجمهور يؤثر على قراراته تأثيرًا لا يمكن أن نقلل من شانه بالإضافة إلى تصور القائم بالاتصال عن نفسه،والصورة التي يعتقد أن المتلقي رسمها له مما يؤثر على الرسالة التي يقدمها،فان هذه الرسالة تتأثر أيضا بالصورة التي يرسمها القائم بالاتصال للجمهور.

خاتمة:

خلصت الدراسة إلى أن الإذاعات اليمنية المحلية نجحت إلى حد ما، في خلق آلية التواصل بين مواطني المحافظات اليمنية، من خلال ما تقوم بإبرازه في خارطتها البرامجية (البث المشترك) بين الإذاعات والذي من خلاله يتم التعريف بثقافات ولهجات المحافظات اليمنية لدى مواطنيها.

كما أنها تدعم وترسخ معظم القيم الوطنية التي تدعو إلى وحدة الصف اليمني، إلا أن الرسالة الإعلامية ووفقا لنتائج دراسات أجريت في هذا الشأن، مازالت في طور التأخر الإعلامي المتعارف عليه،لان القائم بالاتصال على تلك الإذاعات مازال حبيس الأدراج المغلقة أولا، ولعدم وجود الكفاءات الإعلامية التي تعاصر بفكرها ثقافة الإعلام العالمي ومواكبة كل جدي.

كما أن القائم بالاتصال يخضع إلى مركزية الإعلام الوطني الذي يفرض سياسة إعلامية تتبعها معظم القنوات الإذاعية المحلية، وهذا يعد خلل إعلامي واضح في الوسائل الإعلامية المحلية التي لم تستقل في سياستها الإعلامية، مما يمكنها من خلق آلية التنافس والإبداع.

❖ هوامش البحث

(**) مايكل موري، أستاذ جامعي يُدّرس موضوع الاتصالات عن بعد في جامعة بيبرداين في ماليبو، بولاية كاليفورنيا. وهو يكتب أيضاً مقالات حول الإعلام الإلكتروني لمجلات مهنية وأكاديمية.

(1) متاحة على الموقع،**http://www.america.gov/st/democracy** ، تاريخ الزيارة، يوم الأربعاء 7-4-2010 الساعة 12 ظهراً.

(2) محمد خالد شاهين،" البث الإذاعي"، متاحة على الموقع الالكتروني ،**http://www.arab-ency.com، تاريخ الزيارة، الأربعاء7-4-2010م الساعة11 صباحا.**

(3) المرجع السابق.

(4) السعيد بومعيزة: **أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب**، دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 2006، ص 35.

(***) تم الاعتماد على البث المشترك بين إذاعتي سيئون والحديدة ا للدورة البرامجية الثانية والتي يطلق عليها عادة بالدورة (المناسباتية) المرتبطة بأعياد الوحدة الوطنية التي تبدأ في مايو وتنتهي في أغسطس من كل عام.

(5) جميل محمد أحمد، **الإذاعة اليمنية**، مطابع التوجيه المعنوي، صنعاء، 2009، ص 259.

(****) تم الاعتماد على البث المشترك بين إذاعتي حجة وأبين للدورة البرامجية الثانية والتي يطلق عليها عادة بالدورة (المناسباتية) المرتبطة بأعياد الوحدة الوطنية التي تبدأ في مايو وتنتهي في أغسطس من كل عام.

(*5) هذا المصطلح أطلق نسبة على أسرة بيت حميد الدين وهو الذي حكم اليمن قبل الثورة في سنة 1962.

(6*) هي إحدى الفنون الشعبية التي مازالت عالقة في أكثر من منطقة يمنية وفيها يردد جماعات بعض من الأناشيد فيها نوع من المدح أو الذم بحسب المناسبة وغالبا ما تستخدم في الأعراس اليمنية وفي مناجاة الضيف القادم وهكذا.

(6) سمير العبدلي،" **الجمهورية اليمنية وأهمية تعزيز الهوية والانتماء الوطني**"، قضايا إستراتيجية، مركز الدراسات والبحوث اليمني،العدد الثاني – السنة الأولى،ابريل – يونيو،2009، صنعاء،ص7.

(7) أسامة عبد الرحيم علي: **القيم التربوية في صحافة الأطفال**، دراسة في تأثير الواقع الثقافي، ايتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 1998، ص56.

(8) غسان منير حمزة سنو، على الطرح: **الهويات الوطنية والمجتمع العالمي والإعلام**، دار النهضة العربية، بيروت، 2002،ص140.

(9) المرجع السابق،ص145.

(10) كريس باركر:**التليفزيون والعولمة والهويات الثقافية**، ترجمة :علاء احمد صلاح، مجموعة النيل العربية،2006، ص94.

(11) غسان منير حمزة سنو، مرجع سبق ذكره، ص 156.

(12) المرجع السابق،ص ص 157-158.

(13) أسامة عبد الرحيم على: مرجع سبق ذكره، ص58.

(14) المرجع السابق، ص 59.

(15) المرجع السابق، ص60.

(16) محمد منير حجاب: **الإعلام والتنمية الشاملة**، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، 1998، ص110.

(17) محمد الجوهري وآخرون :**علم الاجتماع ودراسة الإعلام والاتصال**،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1992 ،ص210.

(18) المرجع السابق، ص ص 157-158.

الدراسات الاجتماعية

التلوث الثقافي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طلبة الجامعة

الدكتورة: عفراء إبراهيم خليل إسماعيل العبيدي، جامعة بغداد، العراق.

الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف على التلوث الثقافي عند طلبة الجامعة، المناخ الأسري عند طلبة الجامعة، دلالة الفرق في متغير التلوث الثقافي ومتغير المناخ الاسري عند طلبة الجامعة وفقا(للجنس والتخصص الدراسي). طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والتلوث الثقافي عند طلبة الجامعة.

توصلت الدراسة إلى: إن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من التلوث الثقافي وان المناخ الأسري الذي يعيشون فيه غير سوي كما أظهرت نتائج الدراسة إن مستوى التلوث الثقافي لدى الذكور أعلى موازنة بالإناث، بينما لم تظهر فروق بين الذكور والاناث في المناخ الاسري، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي الاختصاص الدراسي العلمي والإنساني في التلوث الثقافي والمناخ الأسري، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطيه بين المتغيرين.

Summary:

The study aimed to identify: cultural lilut when university students , Family climate at the university students , Significant difference in the cultural variable pollution and climate variable family when university students in accordance with (sex and area of study), The nature of the correlation between domestic climate and cultural pollution when university students.

The study found: The university students have a high level of pollution, cultural and climate household in which they live is only as study results showed that the level of pollution cultural males higher budget females, while it did not show differences between males and females in a climate of family, also showed the results of the study no differences between students with scientific and academic competence in the cultural pollution of humanitarian and family climate, as well as a correlation between the two variables.

مقدّمة:

أن لكل مجتمع ثقافته التي تميزه عن بقية المجتمعات وتظهر فيها شخصيته ويسعى إلى غرسها وتعميقها في عقول ونفوس أبنائه من خلال التربية والتنشئة ، والثقافة هي مجموعة من المفاهيم والمعارف التي تمثل هوية المجتمع وتراثه بما يتضمنه من قيم وأعراف وتقاليد، وهي نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته، وتعطيه سماته الخاصة وتُكوّن اتجاهاته وسلوكه [1] .

وللأسرة ومناخها السائد الدور الكبير المهم الفعال في ذلك ، لذا على الأسرة إن تهيئ لأبنائها مناخاً ايجابياً لتستطيع أداء ما عليها من مهام ومنها ترسيخ ثقافة المجتمع والحفاظ على هذه الثقافة من التلوث ودرء مخاطر هذا التلوث عن أبنائها، والحقيقة أن المناخ الأسري الذي ينطوي على الدفء والاستقرار قد يكون عامل إسناد للفرد وهو يواجه ضغوط الحياة، وعلى النقيض من ذلك فالمناخ الأسري المضطرب قد يتحول إلى محرض بطريقة غير مباشرة على دفع الفرد لخرق المعايير وعدم الالتزام بها [2]. وعندما تفشل الأسرة في توفير المناخ الأسري الذي يساعد على تعليم إفرادها كيف يحققون التوازن بين الحاجات الاتصالية بالآخرين والحاجات الاستقلالية لديهم فإن الباب يكون مفتوحاً لمختلف صور الاتصال الخاطئ [3] لاسيما ونحن نعيش في عصر العولمة وثورة الاتصالات وتوافر فرص الانفتاح على الثقافات المتعددة، لذا أصبح أبنائنا أكثر عرضة من ذي قبل للتلوث الثقافي الناتج عن الأثر السلبي للثقافات الغربية الوافدة.

ويعد التلوث الثقافي من أخطر أنواع التلوثات التي تهدد العالم في الوقت الحاضر هذا النوع من التلوث الذي يغتصب النفوس ويجتثها من جذورها وأصولها لتذروها الرياح أنىّ شاءت هذا النوع من التلوث الذي يزحف ببطء ليصير واقعاً متراكماً يعجز مصابه التخلص منه وحينذاك سيمحى كل اثر للوجود

والبراءة الإنسانية النقية، ذلك الوجود الذي صار وتصور بثقل حضارة منحته هويتها وإرث أصالتها وعصارة تفكيرها.

والتلوث الثقافي يعمل على تلوث النفس والنفس حينما تتلوث فذلك يعني تجردها من نوازعها الإنسانية وخصوصية قيمها وإبدالها بتلك الدخيلة (الزائفة، الفاسدة ، الشاذة) التي يروج لها المفسدون والشواذ وأدعياء التخنث العالمي ... وحين ذاك فان نفوساً كهذه سوف لا تكتفي بتلويث بيئتها فحسب بل ستلوث كل معاني الحياة الأخرى وعدم الحفاظ عليها من سيطرة قوى الشر التي تقود العالم إلى نهاية متعجلة تنذر بخراب الدنيا ولعنة الآخرة، لذلك فأن تدنيس النفوس وتلويثها يكون أسوأ من قتلها، لان قتلها يكون آنياً وبحدود الجسد في حين إن تلويثها سيكون (كالوباء المعدي) ليس حصراً على اقرأنها فحسب بل سَتُجر على الأجيال القادمة، في هذا السياق فقد سعت مصادر التلوث العالمي إلى استعراض سلوكيات وترويج إيديولوجيات يضفي عليها عنصر المعاصرة والحداثة وكل ما يثير انجذاب المتعجلين باتجاهها ولذلك فان دائرة هذا النوع من التلوث قد اخذ بالاتساع وتنوعت إشكاله، والواقع إن دائرة السوء لم تتسع بفعل المفسدين من الغرباء فحسب بل بفعل عدد من أبناء الدار أيضا سواء من المغرضين أو المنافقين أو من المغفلين الذين انطلت عليهم صناعة الفكر والسلوك الأجنبي المزيف، وهذا ما يؤيده " ارنولد توبيني" لدى استعراضه أسباب انهيار الحضارات عندما عزا كل انهيار أو تفكك إلى عمل انتحاري من أبناء الحضارة ذاتهم.

مشكلة الدراسة

يعايش الشباب العربي " المعاصر " عالمين متناقضين ، حاملاً في شخصيته ثقافتين متباعدتين يصعب التقريب بينهما ، ثقافتين غير متكافئتين ثقافة تراثية مفعمة بالمواطنة الأصلية، وأخرى عولمية تغريبية تسلبه الأولى وتدفعه نحو عصرنه فردية مصطنعة، فإذا كان الفرد لا يعرف كيف يواجه تجليات العولمة وإشكالية الخصوصية فيه عاش في عالم من الوهم ومن الخيال يصنعه لذاته، إما هربا من

واقعه أو عجزاً عن الفكاك منه، فلا يجد مخرجاً إلا أن ينكص إلى ماضيه يتباكى عليه، ومع ذلك قد يسعى للعصرنه المظهرية المصطنعة فيصبح ممسوخ الشخصية، فاقد الهوية غير قادر حتى على التكيف مع الواقع أو التصالح مع الأنا أو التعايش الحر مع الآخر من أجل إعادة إنتاج الذات [4].

وللمناخ الأسري دوراً مؤثراً في مجالات كثيرة فهو محدد مهم للنتائج التنظيمية والفردية كما ويعد من مسببات السلوك الإنساني. إذ أشار "كوبل مان" إلى إن المناخ يؤثر على متغيرات النتائج على المستويات الفردية (المجهود والأداء والمواطنة والسلوكيات) والتنظيمية (الفعالية والكفاءة) كما إن المناخ مكون من انعكاس اثر العوامل البيئية على إدراك الفرد وتصوره، وتكمن خطورته وأهميته في انه ينزل إلى أغوار الإنسان فيلون كافة أرائه في الحياة ومعتقداته في نفسه (إي تصوره لذاته) وفي الآخرين بل في العالم الذي يعيش فيه ومكانه منه، وان الأفكار والآراء التي يعتنقها الإنسان عن طريق مناخه الأسري تختلف تمام الاختلاف بين الإفراد مما يحدد لكل إنسان إن يسلك سلوكاً مخالفاً بل يكون له طراز من شخصية مغايرة. إذ يـؤكد" Frick " إن الأسر المفككة تولد سلوكاً لا اجتماعياً لدى أبنائها وتشجع فيهم – بشكل مباشر أو غير مباشر – نمط السلوك السلبي بشكل اكـبر وأسرع [5].

ومن خلال معايشة الباحثة لواقع الطلبة في الجامعة ولاسيما في الآونة الأخيرة لاحظت مظاهر وسلوكيات لدى الطلبة غريبة عن مجتمعنا وعن عاداتنا وتقاليدنا إذ بدى ذلك واضحاً في مظهرهم العام - من ملابسهم وطريقة تسريح شعرهم وطريقة كلامهم فضلاً عن استخدامهم لمفردات وعبارات غريبة مستهجنة في أحاديثهم والأخطر من ذلك في الأفكار الغريبة التي ينادون بها والواضحة في ممارساتهم السلوكية وقد زادت هذه المظاهر يوما بعد يوم كماً ونوعاً بشكل يبعث على القلق ويدعو إلى الإسراع لإيجاد حلول

لها -للحد من انتشارها حماية للشباب من طلبة الجامعة وبالتالي حماية للمجتمع بأسره، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة

تشكل الأسرة منظمة اجتماعية لها إدارة ممثلة في الوالدين أو من ينوب عنهما وأعضاء ينتمون إليها هم الأبناء وآخرون يقيمون مع الأسرة وينتمون إليها وعليه فان للأسرة مناخاً تنظيمياً وهو مجموعة خصائص بيئة الأسرة التي يدركها إفرادها المنتمون إليها وتعمل كقوة رئيسية في التأثير على سلوكهم، ويعبر المناخ الأسري عن المحصلة الكلية المميزة لخصائص الأسرة كبيئة تربوية من حيث أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة فيها والكيفية التي تدار بها كجماعة أولية وطبيعة شبكة العلاقات والتفاعلات وأنماط الاتصال بين أعضائها وتوزيع الأدوار والمهام التي توكل إلى كل منهم، كما ويشكل المناخ الأسري الإطار الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل فيه شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين.

كما يكتسب خبراته وأنماط سلوكه وينهل معارفه ويتشرب قيمه واتجاهاته [6] لذا يقوم المناخ الأسري بدور مهم في تشكيل ثقافة الإفراد، إذ إن المناخ الأسري الذي ينطوي على الدفء والاستقرار يكون عامل إسناد للفرد وهو يواجه ضغوط الحياة.

وعلى النقيض من ذلك فالمناخ الأسري المضطرب قد يتحول إلى محرض بطريقة غير مباشرة على دفع الفرد لخرق المعايير وعدم الالتزام بها ولاسيما ونحن نعيش اليوم تغيرات واسعة إذ ساهمت المعرفة المتفجرة بعولمتها إلى حد كبير في تغيير الأنماط الثقافية السائدة في كافة المجتمعات ولقد كان لتطور وسائل الإعلام والاتصال بين مجتمعات اليوم الأمر المهم في التغيرات الثقافية الحالية، وقد أثرت التغيرات التكنولوجية على أنماط التفكير وأصبح الإنسان ولعاً بالنمط الثقافي الجديد [7] وأصبح أكثر عرضة من ذي قبل للتلوث الثقافي فأبنائنا اليوم يعيشون حالة من الازدواجية في كل شيء فهم بين قيم ومُثل

الماضي وتراث الأمة وتقاليد الإباء وبين قيم مستوردة من هنا وهناك، فكثيراً ما يصطدم الأبناء بالقيم والتقاليد وذلك بسبب التناقض بين المبادئ التي امنوا بها منذ الصغر وبين ما يروه ممارساً بواسطة الكبار من حولهم [8].وما هذه التناقضات في القيم والمبادئ إلا نتيجة للخواء الثقافي.

ونتيجة لذلك ظهرت مجموعة من أبنائنا لا يفكرون إلا بعقول غربية ولا يبصرون إلا بأعين غربية ولا يسلكون إلا الطرق التي مهدها لهم الغرب وقد ترسخ في نفوسهم إن الحق ما عند الغرب وما دونه باطلاً [9] وانعكست هذه التغيرات على حياة الإنسان وسلوكه وطغت المادة على معايير الروح والأخلاق فعم الانحلال والفساد الثقافي [10] .إن الحالة الثقافية لعدد غير قليل من أبنائنا قد بلغت حد التمزق والتيه إذ إن بعض النظم السياسية المختلفة وبعض المذاهب الفكرية تهدف إلى جيل يتنكر لماضيه وعقيدته وتكسبه غطاءاً ثقافياً جديداً غريباً. [11]

وما يصل أبنائنا إلى هذه الحالة من الضياع إلا إنهم لم يعرفوا هدفاً يسعون إليه وليس من ورائهم قصد يعملون له وإنما ساروا خلف حضارة عمياء قادت امة مبصرة كانت خير امة أخرجت للناس. مما جعلهم يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام لذلك غلبهم أعداؤهم على أمورهم وقضاياهم فصاروا لا يفكرون إلا بعقول أعدائهم وإرادتهم مكبلة لا هدف لهم يعيشون من اجله ويسعـون لتحـقيقه[12].

كما ويمكن إن تنبع أهمية الدراسة من النقاط الاتية:

1. ندرة الدراسات التي تناولت التلوث الثقافي عند الطلبة على وجه العموم وطلبة الجامعة على وجه الخصوص على حد – علم الباحثة-.
2. كما وترجع أهمية الدراسة إلى ما قد يسفر عنها من نتائج تفيد الأسرة ومؤسسات المجتمع وفي مقدمتها -جهاز الإعلام- وما عليهم من دور

كبير ومسئولية في هذا الموضوع، وما يمكن إن تقدمه كل من الأسرة ووسائل الإعلام للحد من ظاهرة التلوث الثقافي.

3. تقديمها لأداة لقياس التلوث الثقافي لطلبة الجامعة – والتي تفتقر لها مكتبة القياس العراقية–على حد علم الباحثة–.
4. أهمية المرحلة العمرية (الشباب) المشمولة بالبحث والدراسة وما يمثله الشباب للأمة فهم عماد الأمة وعدتها وعليهم تعقد الآمال وبهم تسير عجلة التغير والتطور نحو مستقبل أفضل .
5. إن مفهوم المناخ الأسري يعد مجالاً جديدا وخصباً للدراسة والبحث في المجتمع العراقي والذي مازال بحاجة إلى الإثراء ولاسيما وان المجتمع العراقي يعيش فترة حرجة وصعبة على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية نظراً للوضع السياسي السائد الذي يلقى بظلاله على الأسرة بكل إفرادها ولاسيما الشباب .
6. الانفتاح التكنولوجي الكبير الذي شهده العراق بعد الاحتلال الأمريكي له عام (2003) ودخول أجهزة الموبايل والانترنيت والقنوات الفضائية بعد إن كان الشعب محروم من كل ذلك وتأثر البعض من إفراد المجتمع بما تعرضه هذه القنوات من أمور ومواضيع لا تتماشى مع عاداتنا وتقاليدنا ومحاولة التشبه ومحاكاة ما يشاهدونه من نماذج بعيدة كل البعد عن ثقافتنا وحضارتنا.

أهداف الدراسة / تهدف الدراسة الحالية الى:

- التعرف على الثلوث الثقافي عند طلبة الجامعة.
- التعرف على المناخ الأسري عند طلبة الجامعة.
- التعرف على دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) .
- التعرف على دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي ـ إنساني)

- التعرف على دلالة الفرق في المناخ الأسري عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) .
- التعرف على دلالة الفرق في المناخ الأسري عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي ـ إنساني)
- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التلوث الثقافي و المناخ الأسري لدى عينة من طلبة الجامعة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة بغداد/ الدراسة الأولية الصباحية للعام الدراسي (2010-2011)م.

تحديد المصطلحات

التلوث الثقافي

1. بعض مظاهر تأثر الشباب بالثقافة الغربية الوافدة التي تتناقض مع قيم الإسلام ومبادئه الأصيلة والتي تبدو واضحة من خلال الأفكار والمعتقدات التي يحملها الشباب فضلاً عن مظهرهم العام ولباسهم.(13)
2. التعريف النظري: الأفكار والمعتقدات والسلوكيات والمظهر العام الغريب الذي يحمله الشباب نتيجة الانفتاح على الثقافات الغربية والبعيدة كل البعد عن عاداتنا وتقاليدنا العربية الأصيلة.
3. التعريف الإجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الجامعة عند إجابته على فقرات مقياس التلوث الثقافي المعد للدراسة الحالية.

المناخ الأسري

عرفه (حافظ وآخرون ،1997) بأنه : الجو الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل الملامح الاوليه لشخصيته، وهو مصدر الإشباع لحاجاته واستثمار طاقاته وتنميتها، وفي سياقه يتعرض الطفل لعملية التنشئة الاجتماعية وفقاً لأساليب معينة ويشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للتجريب وتكوين شخصية مستقلة لها طابعها وأهدافها الخاصة [14] .

أما (خليل ، 2000) فقد عرفه بأنه : الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسئوليات وإشكال الضبط ونظام الحياة وكذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة [15].

وعرفته (خليل ،2006) بأنه : بالشكل العام الذي يطلق على الأسرة، ويشمل جميع جوانب الحياة الأسرية من أساليب المعاملة وطريقة إشباع الحاجات سواء الأولية أو الثانوية وتوزيع المسؤوليات تبعاً لدور كل فرد في الأسرة والتي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم [16].

وتعرفه الباحثة نظرياً بأنه : الجو العام السائد في محيط الأسرة من ترابط وتفاعل والتزام اسري فضلاً عن علاقة إفراد الأسرة بالآخرين.وتعرفه إجرائيا : الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الجامعة عند إجابته على فقرات مقياس المناخ الأسري المعد للدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

وفي ضوء ماتم الحصول عليه من دراسات وبحوث سابقة مرتبطة بموضـوع الدراسة فقد تم تقسيمها في محورين هما:

أولا- دراسات تناولت التلوث الثقافي أو(ما يشير إليه) وعلاقته ببعض المتغيرات:

قام "صالح،1991" بدراسة استهدفت التعرف على معتقدات الشباب الجامعي واتجاهاته ومدى استيعابه لمراحل تاريخه والشخصيات المؤثرة فيه، تألفت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة وبعد تحليل الاستجابات توصلت الدراسة إلى إن (50٪) من العينة يعتقد إن الجامعة أكثر قدرة من المدرسة على نشر الفكر الثقافي والثقافة بين الإفراد وعن مدى الاعتقاد بوجود مثقف يرتبط به الشباب الجامعي أجاب (63٪) من العينة بأنه لا يوجد- وهو مؤشر قوي لعلاقة سلبية تجاه رواد الفكر ، وعن مدى تمتع الشباب بثقافة عالية تبين انه لا يوجد من يشعر إن الشباب يتمتع بثقافة عالية في حين أجاب (29٪) من العينة إن ثقافة الشباب الجامعي منخفضة، كما اتضح من النتائج عدم وجود قدوة للشباب يرتبط بها [17].

كما قام "الجوير،1994" بدراسة استهدفت بيان أهمية الشباب للأمة واهم المشكلات التي تواجه الشباب وكيفية مواجهتها وقد توصل الباحث إلى إن الشباب هم أغلى ثروة وقيمة في حياة المجتمع فهم رجال الغد وبناة اليوم والمستقبل ، أما أهم المشكلات التي تواجه الشباب فهي: الغزو الثقافي – الغزو العقائدي – الإحباط الحضاري- انشغال الأبوين – غلاء المهور- البطالة – رفاق السوء – المخدرات [18].

كما اهتم " ابو دف والاغا ،2001" بالتعرف على مستوى التلوث الثقافي لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقته بمتغيرات (الجنس – الكلية – ومكان السكن) فضلاً عن سعي الدراسة لوضع صيغة تربوية لمواجهة التلوث الثقافي، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج إن نسبة التلوث الثقافي لدى الشباب الفلسطيني من وجهة نظر التدريسيين قد بلغت (63.15٪) كما تبين وجود فروق دالة في تقدير التدريسيين لمستوى التلوث الثقافي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق

دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولصالح الكليات الإنسانية ، بينما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير السكن [13].

وفي دراسة قام بها " محمد،2004" استهدفت بناء مقياس التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل، فضلا عن التعرف على مستوى التلوث النفسي لديهم ودلالة الفروق بحسب متغيرات (الجنس- التخصص الدراسي- المرحلة الدراسية- السكن الدائم للطلبة) وبعد بناء وتطبيق المقياس علـــــــــى عينة الدراسة والبالغة (859) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وبعد تحليل الاستجابات أظهرت النتائج إن مستوى التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل قـــــد بلغت نسبته (54.25٪) ، وخلال اختبار دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة تبين إن نسبة التلوث النفسي لـــــدى الذكور بلغ (68.32٪) ولـــــــــدى الإناث بلغت النسبة (45.16٪) وبلغت نسبة التلوث النفسي لـــــــــــــــدى طلبة التخصص العلمي (58.8٪) وبلغت النسبة لـــــــدى طلبة التخصص الإنساني (49.71٪) ، وبلغت النسبة لـــــــدى طلبة المرحلة الرابعة (65.15٪) وبلغت النسبة لـــــــدى طلبة المرحلة الأولى (43.33٪) ، وبلغت النسبة لـــدى الطلبة من سكنة مدينة الموصل (57.95٪) بينما بلغت النسبة لدى الطلبة من سكنة خارج مدينة الموصل (50.54٪) [19].

ثانياً: دراسات تناولت المناخ الأسري وعلاقته ببعض المتغيرات:

قامت " خليل، 2006" بدراسة استهدفت قياس المناخ الأسري والصحة النفسية والتعرف على العلاقة بين درجات المناخ الأسري ودرجات الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، تألفت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل النتائج بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج إن إفراد عينة الدراسة يتمتعون بمناخ اسري جيد وأنهم يتمتعون بصحة نفسية جيدة كما بينت النتائج وجود ارتباط حقيقي بين المتغيرين في المجتمع المسحوبة منه عينة الدراسة.

كما قام "Nick et.al,1976" بدراسة بينت أن رفض الشباب للحياة الأسرية التقليدية يرجع لعدم وجود العلاقات الأسرية والمناخ الأسري الصحي، إذ تمت تربيتهم في مناخ أسري مضطرب يسوده الصراع والشقاق وعدم التماسك فضلاً عن عدم وجود وقت كافي يقضيه الأبناء مع أسرهم. (20)

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ألارتباطي ويعرف بأنه" : منهج يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها والكشف عن درجة وطبيعة العلاقة بين المتغيرات .

مجتمع الدراسة :

تحدد مجتمع الدراسة الحالية بطلبة جامعة بغداد للعام الدراسي 2010/ 2011 البالغ عددهم (39858) طالباً وطالبة موزعين على (24) كلية منها (12) كلية ذات اختصاصات إنسانية و (12) كلية ذات اختصاصات علمية وبواقع (17000) طالباً و (22858) طالبة وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1):يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة

ت	الكليات	النوع		المجموع
		الذكور	الإناث	
1	الآداب	1308	1555	2863
2	الإدارة والاقتصاد	2269	1955	4224
3	الإعلام	1176	593	1769
4	التربية / ابن رشد	1251	870	2121
5	التربية للبنات	/	2751	2751
6	التربية الرياضية	1243	306	1549
7	التربية الرياضية للبنات	/	639	639
8	العلوم الإسلامية	389	1026	1415
9	العلوم السياسية	569	502	1071
10	الفنون الجميلة	837	1114	1951
11	القانون	439	851	1290
12	اللغات	854	1510	2364
13	التربية/ ابن الهيثم	1267	1234	2501
14	التمريض	222	329	551
15	الزراعة	1402	1146	2548
16	الصيدلة	262	682	944
17	الطب	671	1019	1690
18	طب أسنان	410	730	1140
19	طب الكندي	170	241	411
20	طب بيطري	208	211	419
21	العلوم	742	1169	1911
22	العلوم للبنات	/	969	969
23	الهندسة	1239	1226	2465
24	الهندسة الخوارزمي	72	230	302
المجمـوع		17000	22858	39858

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (600) طالبا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة" ذات التوزيع المتساوي" من الذكور والإناث ومن الاختصاصات العلمية والإنسانية إذ بلغ عدد الطلاب (300) طالبا بينما بلغ عدد الطالبات (300) طالبة وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)
يمثل عدد أفراد عينة الدراسة

ت	الكلية	التخصص	النوع		المجموع
			ذكور	إناث	
1	القانون	إنسانية	30	30	60
2	التربية / ابن رشد	إنسانية	30	30	60
3	التربية الرياضية	إنسانية	30	30	60
4	اللغات	إنسانية	30	30	60
5	الفنون الجميلة	إنسانية	30	30	60
6	الزراعة	علمية	30	30	60
7	طب الأسنان	علمية	30	30	60
8	الصيدلة	علمية	30	30	60
9	الهندسة الخوارزمي	علمية	30	30	60
10	العلوم	علمية	30	30	60
المجمـوع			300	300	600

أداتا الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة كان لابد من استعمال أدوات لقياس كل من التلوث الثقافي والمناخ الأسري لذا كان لابد من إعداد أداتين لقياس كل متغير من متغيري الدراسة وكما يأتي:

الأداة الأولى: مقياس التلوث الثقافي

اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة كـــــدراسة (ابو دف والأغا،2001) ودراسة (الجوير،1994) قامت الباحثة بصياغة 30 فقرة تقيس التلوث الثقافي، وتم تحديد طريقة الإجابة وفق طريقة ليكرت مكونة من ثلاث بدائل هي: (موافق بشدة – موافق- غير موافق أبدا) وتأخذ الدرجات (3-2-1) على التوالي وكلما ارتفعت الدرجة كلما دل ذلك على وجود تلوث ثقافي، وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس.

وذلك لتحديد مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت من اجله مع حذف أو إضافة مايرونه مناسباً من فقرات وبناء على ذلك تم قبول كافة الفقرات لحصولها على نسبة اتفاق (80٪) فأكثر من أراء الخبراء، ولتحليل فقرات مقياس التلوث الثقافي تم تطبيق المقياس على (400) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية لاستخراج القوة التمييزية للفقرات: وتم استخدام المجموعتين المتطرفتين وبعد تطبيق المقياس على العينة رتبت الدرجات من اعلى درجة إلى ادني درجة وتم اختيار نسبة (27٪) العليا من الاستمارات ونسبة (27٪) الدنيا من الاستمارات وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة استخراجت القوة التميزية لكل فقرة من فقرات المقياس وكانت الفقرات كافة دالة عند مستوى (0.05) لأن قيمتهن التائية المستخرجة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (214)/ .

كما قامت الباحثة بإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجموع الكلي للمقياس وقد ظهر إن معاملات الارتباط كافة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير إلى تجانس الفقرات في قياس

السمة المراد قياسها، كما قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري.

كما مر ذكره سابقاً (بعرض المقياس على الخبراء) كما تم إيجاد مؤشرات الصدق البنائي وقد تحقق ذلك من خلال إيجاد القوة التمييزية للفقرات بطريقة العينتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للفقرات. كما قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات الثبات عن طريق معامل ألفا للاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) على عينة بلغت (100) من عينة تمييز الفقرات ،إذ بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لمقياس الثلوث الثقافي (0.89) كما تم اعتماد طريقة الاختبار- إعادة الاختبار على عينة بلغت (60) طالبا وطالبة إذ بلغ معامل الثبات (0.86) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه اعتمادا على المعيار .

الأداة الثانية : مقياس المناخ الأسري

اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة كدراسة (خليل، 2006) ودراسة (خليل،2000) قامت الباحثة بصياغة (40) فقرة تغطي المناخ الأسري، وتم تحديد طريقة الإجابة وفق طريقة "ليكرت" مكونة من ثلاث بدائل هي: (دائما – أحيانا- أبدا) وتأخذ الدرجات (3-2-1) للفقرات ايجابية الاتجاه وبالعكس للفقرات سلبية الاتجاه، وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك لتحديد مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت من اجله مع حذف أو إضافة مايرونه مناسباً من فقرات وبناء على ذلك تم قبول كافة الفقرات لحصولها على نسبة اتفاق (80٪) فأكثر من أراء الخبراء.

ولتحليل فقرات مقياس المناخ الأسري تم تطبيق المقياس على (400) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائيةلاستخراج القوة التمييزية للفقرات: وتم استخدام المجموعتين المتطرفتين وبعد تطبيق المقياس على العينة رتبت الدرجات من اعلى درجة إلى ادني درجة وتم اختيار نسبة

(27٪) العليا من الاستمارات ونسبة (27٪) الدنيا من الاستمارات وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، تم استخراج القوة التميزية لكل فقرة من فقرات المقياس وكانت الفقرات كافة دالة عند مستوى (0.05) لأن قيمتهن التائية المستخرجة اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند درجة حرية (214) .

كما قامت الباحثة بإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجموع الكلي للمقياس وقد ظهر إن معاملات الارتباط كافة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى تجانس الفقرات في قياس السمة المراد قياسها، كما قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري كما مر ذكره سابقاً والصدق المنطقي وذلك بإعطاء تعريف واضح للمناخ الأسري وبما إن الخبراء ابدوا أرائهم حول مدى صلاحية الفقرات فقد تحقق للاختبار هذا النوع من الصدق.

كما تم إيجاد مؤشرات الصدق البنائي وقد تحقق ذلك من خلال إيجاد القوة التمييزية للفقرات بطريقة العينتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للفقرات. كما قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات الثبات عن طريق معامل ألفا للاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) على عينة بلغت (100) من عينة تمييز الفقرات، إذ بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لمقياس المناخ الأسري (0.84) كما تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي الاختبار فبلغ (0.61) وباستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ معامل الثبات (0.76).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها...

1- التعرف على الثلوث الثقافي عند طلبة الجامعة.

بعد تطبيق مقياس التلوث على عينة الدراسة من طلبة الجامعة ، تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس التلوث الثقافي للعينة بلغ (72.52) درجة وبانحراف معياري قدره (10.32) درجة ، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس(60) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المستخرجة كانت (29.717) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (599) ، وجدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الدراسة على مقياس التلوث الثقافي

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية
600	72.52	10.32	60	29.717	1.96

إن هذه النتيجة التي تشير إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التلوث الثقافي وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة على أن العراق يعد من الدول التي شهدت في الحقبة الأخيرة انفتاحاً كبيراً على العالم الخارجي (بسبب ما تعرض له من حرب واحتلال أمريكي (غزو أمريكي) بكل ما يحمله من ثقافات وعادات وتقاليد غريبة على عاداتنا وثقافتنا، وأن هذا الانفتاح قد جعل بعض الأفراد يتشبهون ويسلكون ويؤمنون بما يرون من ثقافات غربية دخيلة على عاداتنا وتقاليدنا وقيمنا تصورا منهم بأنهم يركبون ركب التقدم والتطور بفعلهم هذا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، 2004) والتي أشارت إن طلبة جامعة

الموصل يتسمون بمستوى مرتفع من التلوث، وكذلك مع نتيجة دراسة (ابودف والأغا،2001).

2.التعرف على المناخ الأسري عند طلبة الجامعة

بعد تطبيق مقياس المناخ الأسري على عينة الدراسة من طلبة الجامعة ، تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس المناخ الأسري بلغ (78.6) درجة وبانحراف معياري قدره (12.35) درجة ، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس(80) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المستخرجة كانت (2.777) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (599) ومستوى دلالة (0.05) وجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الدراسة على مقياس المناخ الأسري

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية
600	78.6	12.35	80	2.777	1.96

يوضح الجدول في اعلاه ان المناخ الاسري لعينة الدراسة مناخ اسري غير سوي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إن التغيير الذي حصل بعد 9/ 4/ 2003 والذي طرأ على مختلف مجالات الحياة للأسرة العراقية ومنه قد يكون فقدان لأحد إفراد الأسرة نتيجة الإحداث التي مر بها المجتمع العراقي بعد الحرب والاحتلال الأمريكي عليه أدى إلى خلل في التركيبة الأسرية لدى بعض الأسر وبالتالي حصل نوع من القصور في تربية الأبناء و في الجو العام السائد في الأسرة وجعله مضطرباً. واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (خليل،2006) والتي أظهرت إن إفراد عينة الدراسة يتمتعون بمناخ اسري جيد.

3.التعرف على دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث)

وللتحقق من الهدف الثالث فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس التلوث الثقافي (75.9) درجة وبانحراف معياري قدره (11.18) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على المقياس نفسه (69.94) درجة وبانحراف معياري قدره (9.249) وقد تبين إن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (7.095) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (598) ولصالح الذكور وجدول (5) يوضح ذلك:-

جدول (5):الموازنة في التلوث الثقافي لعينة الدراسة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
1	الذكور	300	75.9	11.18	7.095	1.960	0.05
2	الإناث	300	69.94	9.249			

وتفسر الباحثة ذلك نتيجة الحرية المعطاة للفتى والتي تكون اكبر موازنة بالفتاة والسماح له بالاختلاط بالآخرين ونتيجة هذا الاختلاط والحرية فانه يتأثر بما يجده إمامه ويقلد من حوله لاسيما وان مراقبة ومحاسبة الأهل له تكون اقل من مراقبتهم ومحاسبتهم للفتاة وبالتالي يسلك ويتصرف تصرفات غريبة عن عاداتنا وتقاليدنا ويتأثر بالعادات الغربية الغريبة الوافدة علينا. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد، 2004) والتي أشارت إن الذكور أكثر تلوثا موازنة بالإناث، واختلفت مع نتيجة دراسة (ابو دف والأغا،2001) التي أشارت نتائجها إن الإناث أكثر تلوثا ثقافيا موازنة بالذكور.

4.التعرف على دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) .

وللتحقق من الهدف الرابع فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي على مقياس التلوث الثقافي (72.94) درجة وبانحراف معياري قدره (10.599) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الإنساني على المقياس نفسه (72.08) درجة وبانحراف معياري قدره (10.03) وقد تبين إن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (1.0213) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (598) ، وجدول (6) يوضح ذلك:-

جدول (6):الموازنة في التلوث الثقافي لعينة الدراسة على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
1	العلمي	300	72.94	10.599	1.0213	1.960	0.05
2	الإنساني	300	72.08	10.03			

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أساس إن التخصص الدراسي لا يشكل نقطة اختلاف بين الطلبة، وان هناك عوامل أخرى تؤثر على مستوى التلوث الثقافي غير التخصص الدراسي. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (محمد،2004) والتي أشارت إن طلبة التخصص الدراسي العلمي أكثر تلوثا موازنة بطلبة التخصص الدراسي الإنساني وكذلك مع نتيجة دراسة (ابو دف والأغا،2001) والتي أشارت إن طلبة التخصص الإنساني أكثر تلوثاً ثقافياً من طلبة التخصص الدراسي العلمي.

5.التعرف على دلالة الفرق في المناخ الأسري عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

وللتحقق من الهدف الخامس تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (300) طالباً على مقياس المناخ الأسري (78.04) درجة وبانحراف معياري قدره (11.63) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددهن (300) طالبة جامعية على المقياس نفسه (79.12) درجة وبانحراف معياري قدره (12.83) ، وقد تبين إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.081) وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (598) وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7):الموازنة في المناخ الأسري لعينة الدراسة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
1	الذكور	300	78.04	11.63	1.081	1.960	0.05
2	الإناث	300	79.12	12.83			

6.التعرف على دلالة الفرق في المناخ الأسري عند طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني)

وللتحقق من الهدف السادس فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي على مقياس المناخ الأسري (78.39) درجة وبانحراف معياري قدره (12.329)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الإنساني على المقياس نفسه (78.82) درجة وبانحراف معياري قدره (12.369). وقد تبين إن القيمة التائية

المحسوبة قد بلغت (0.426) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (598) وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): الموازنة في المناخ الأسري لعينة الدراسة على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
1	العلمي	300	78.39	12.329	0.428	1.960	0.05
2	الإنساني	300	78.82	12.369			

7. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والتلوث الثقافي عند طلبة الجامعة.

بهدف تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والتلوث الثقافي، فقد تم تطبيق معامل الارتباط ، وقد بلغ معامل الارتباط المتغيرين (0.79). والباحثة استدلت على قوة معامل الارتباط من خلال استعمالها للمعيار المطلق وهو تربيع معامل الارتباط فإذا ظهر أن التربيع يصل إلى (0.50) فأكثر فهذا يعني أن معامل الارتباط قوي، وعليه فأن معامل الارتباط بعد تربيعه بلغ (0.624) . ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن الطالب كلما كان مناخه الاسري مضطرب كلما ادى الى تلوثه ثقافيا.

الخاتمة:

وبذلك فالمناخ الاسري المضطرب وان تعددت اسبابه وتباينت مظاهره فهو يعبر بصورة واضحة وجلية عن اضطراب العلاقات الاسرية وتبعد الاسرة عن مهمتها الاساسية في تربية وتنشئة الابناء وغرس القيم والتقاليد فيهم وبذلك ينعكس هذا الاضطراب ويتحول الى محرض بطريقة مباشرة او غير مباشرة على دفع الابناء لمختلف صور الاتصال الخاطىء بالاخرين، ويؤثر فيهم سلبا ويجعلهم يتجهون نحو الخارج و يتمسكون بما يتوافر لديهم من نماذج سيئة بعيدة كل البعد عن العادات والتقاليد الاصيلة .

وان كان من الممكن تجنب المناخ الاسري المضطرب وذلك من خلال توفير المناخ الاسري القائم على الحوار والاستفادة من البرامج الارشادية في التعامل مع الابناء كخطوة مهمة في التربية السليمة منذ الطفولة من خلال التنشئة الاسرية التي تكون في ذهنية الابناء منذ الصغر القيم والعادات والتقاليد الاصيلة وتحصنهم من الوقوع في سلبيات الثقافات الغربية الغريبة.

وقد يرجع ذلك إلى إن المناهج الدراسية سواء كانت علمية أو إنسانية ليس لها تأثير يذكر على المناخ الأسري للفرد سواء سلبا أو إيجابا وان هناك خبرات وعوامل أخرى يكون تأثيرها اكبر من تأثير التخصص الدراسي على المناخ الأسري للطالب.

❖ **التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما ياتي:

1. على الوالدين إن يأخذا دورهما النهضوي في أداء رسالتهما السامية وذلك بمعاملة الأبناء بأساليب تربوية سليمة ايجابية والحرص كل الحرص إن يكون المناخ الأسري يبعث على الدفء والاستقرار للأبناء وبالتالي خلق جيل مؤمن واثق لديه قناعة بالقيم والعادات التي تربى عليها فخورا بامجاده وحضارته.
2. جعل الحوار المنطقي والنقاش الهادئ المتزن بين الوالدين والأبناء (تلاقي وحوار الأجيال) السمة البارزة والسائدة في الأسرة عندما يراد توجيه ونصح الأبناء ومعرفة الخطأ من الصواب في تصرفاتهم وسلوكياتهم وملبسهم.
3. على الإعلام إعطاء صورة واضحة مشوقة عن ثقافتنا وعاداتنا وتقاليدنا وضرورة التمسك بكل ذلك لنحقق ما حققه الأجداد ونعود خير امة أخرجت للناس.

❖ **المقترحات:**

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات عمرية أخرى وموازنة النتائج.
- إجراء دراسة تتناول دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين التلوث الثقافي وبعض متغيرات الشخصية.
- إجراء دراسة تتناول دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي عند الطلبة.

❖ هوامش البحث

(1) مدكور، علي أحمد: **التربية وثقافة التكنولوجيا**، القاهرة، دار الفكر العربي، 2003،ص 25 .

(2) حسن، محمود شمال: **سيكولوجية الفرد في المجتمع**، دار الأفاق العربية، القاهرة،2001، ص 263.

(3) كفافي، علاء الدين: **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**: المنظور ألنسقي الاتصالي، دار الفكر العربي، 1999، ص 159.

(4) مجدي، حبيب: **الخصائص لذوي الكفاءة الاجتماعية**، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد- 110، 1991،ص 15.

(5) Bee , Helen and Denise Boyd (2002) . life span : **development** . (3d ed) , Ally and Bacon , Boston.p 114

(6) القريطي، عبد المطلب: **في الصحة النفسية**، القاهرة، دار الفكر العربي، 1997، ص 452.

(7) نشوان، يعقوب: **التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق**، دار الفرقان للنشر والتوزيع- عمان. 1993، ص 94.

(8) الفقي، حامد عبد العزيز: **دراسات في سيكولوجية النمو**، ط(3)، عالم الكتب، القاهرة، ب،ت ،ص 276.

(9) المودودي، ابو علي: **نحن والحضارة الغربية**، الدار السعودية، جدة، 1983، ص 11.

(10) فرحان، إسحاق احمد: **مشكلات الشباب في ضوء الإسلام** ، ط(7)، دار الفرقان للنشر والتوزيع-عمان، 1999، ص 17.

(11) عثمان، محمد عثمان: **تقليد الغرب وإشكاله وعواقبه**، دار الرشيد –دمشق، 1999، ص 24.

(12) علي، عزيزة عبد العزيز: دور المرأة في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى أبنائها في ظل العولمة: بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، 2007، ص 32. www.musanadah.com

(13) ابو دف، محمود خليل و الأغا، محمد عثمان: **التلوث الثقافي لدى الشباب في المجتمع الفلسطيني ودور التربية في مواجهته**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع-العدد الثاني،2001، ص(375-424).

(14) حافظ نبيل وسليمان، عبد الرحمن و شندي، سميرة: **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 1997، ص 243.

(15) خليل، محمد محمد بيومي: **سيكولوجية العلاقات العائلية**،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 16.

(16) خليل، عفراء ابراهيم: **المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء**، مجلة كلية التربية الأساسية –الجامعة المستنصرية، العدد 49، 2006، ص(483-506).

(17) صالح، سامية خضر: **الشباب الجامعي بين الأمية الثقافية والفراغ الإيديولوجي- دراسة تطبيقية على عينة من طلاب وطالبات جامعة عين شمس**، مجلة كلية التربية العدد15-1991، ص(147-174).

(18) الجوير، ابراهيم بن مبارك: **الشباب وقضاياه المعاصرة**، مكتبة العبيكان-الرياض، 1994،ص 19.

(19) محمد، إسامة حامد: **التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، 2004، ص 2.

(20) Lowery, SA, et al . (1988). **Milstons in Mass Communication Research**. (2nd ed) , Longman, Ine, New York .

واقع وإشكالية التنمية بالمجتمعات النامية

الدكتور: سعيد فكرون، جامعة المسيلة، الجزائر

الملخص:

إن الاهتمام بدراسة العلاقة بين التنمية كعملية اجتماعية واقتصادية والمجتمعات النامية تعد من الدراسات السوسيولوجية المهمة التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في مجالات عدة ، وذلك لما تبرزه من تحليل لأهم خصائص المجتمعات النامية والصعوبات والعوائق التي تواجهها وكيفية التغلب عليها ، ودرجة التأثير الذي أصاب نسق القيم والبنية الاجتماعية للمجتمع. حيث سنحاول في دراستنا هذه التطرق الى الكثير من القضايا والاشكالات المطروحة للنقاش والتي تدور كلها حول تنمية الانسان الذي هو محور هذا العالم.

Résumé:

L'intérêt de l'étude de la relation entre le développement comme un processus social, économiques et la société en vois de développement est l'une des études sociologiques qui a reçu l'attention de nombreux chercheurs dans divers domaines, de manière mise en évidence par l'analyse des caractéristiques les plus importantes des sociétés en vois de développement et les difficultés ainsi que les obstacles auxquels ils sont confrontés et comment les surmonter et le degré d'influence qui a frappé les valeurs sociaux et de la structure sociale.

Notre approche connsiste à étudier et à définir quelques concepts que nous considérons nécessaire pour comprendre l'homme est ceci ne peut pas être réalisé qu'a partire d'un dialogue scientifique.

مقدمة:

يحظى موضوع التنمية بإهتمام بالغ من طرف جل المتتبعين والمهتمين بمشاكل العالم الثالث وخاصة علماء الاجتماع والمنظمات المحلية والدولية، وهذا لما له من تأثير كبير على كافة الجوانب خاصة الاجتماعية منها (البناء الاجتماعي)، وإنطلاقا من هذا فإن مشكلة التنمية أو التخلف في نضرنا إحتلت مكانا بارزا في اهتمام المفكرين والمنظرين الاجتماعيين والاقتصاديين منذ نهاية الحرب العالمية الثانية والى غاية اليوم وهذا إنطلاقا من مفهومين إثنين:

أولهما أن المشكلة مرتبطة بالواقع العام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي لمجتمعات العالم النامي.

وثانيا أن القضية مرتبطة الى حد كبير بطبيعة العلاقات الموجودة بين الشمال والجنوب أو بما يُعرف بين الدول الغنية والدول الفقيرة، وما فرضته من تبعية وحرمان، وقصد التخفيف من حدة هذه الفجوة إستلزم ذلك إتباع سياسة تنموية شاملة تأخذ بعين الاعتبار كل الجوانب والعوامل السياسية و النفسية والاجتماعية والثقافية ، بإعتبار أن التنميتين الاجتماعية والاقتصادية تحققان هدفا واحدا كما أن كلا منهما تعتمد على الأخرى وتؤثرفيها.

فالتنميةالاجتماعية ضرورية للتنمية الاقتصادية، فهي تدفع عجلتها وتضمن نجاحها وإستمرارها، وفي الوقت ذاته تعتمد عمليات النمو الاقتصادي في الدول وخاصة المتخلفة منها على الرأس المال، كما تتطلب أيضا وفي المقام الأول رأس مال بشري على مستوى خاص من الصحة والتعليم والاسكان والإنتاج يمثله التركيب السكاني للمجتمع، وبناؤه الطبقي، ونظمه الاجتماعية، ومستوى الخدمات المقدمة إليه من تعليم وصحة وتغذية وتشغيل ونمط إستهلاكي وتحدده أو تؤثر فيه المعوقات المتصلة بالتغيير الاجتماعي كالمشكلات الاجتماعية والفوارق الكبيرة في مستوى المعيشة ومشكلات الهجرة الداخلية وإشكالية التوازن الجغرافي بين الريف و الحضر الخ.... إن الوضع القائم في العالم النامي لا يسمح بإنتهاج

نفس المسار التنموي مثل الذي تبعته الدول المتقدمة، وذلك إنطلاقا من مفهومين إثنين:

أولا – أنه من المستحيل أن يحدث تطور تنموي مدرج بالعالم النامي، مثل ماحدث بالدول المتقدمة.

ثانيا – أن التنمية بالعالم النامي فرضت أنماطا جديدة في عملية تسيير هذه الحركية التي كانت تهدف إلى تحقيق مستوى معين من الحداثة والعصرنة، وذلك بأقل قدر ممكن من التأثير على البناء الاجتماعي الكلي للمجتمع من جهة وعلى الانسان وعلاقته بهذه العملية التنموية الشاملة من جهة ثانية [1].

ومن هنا يتضح أن مشكلة التنمية في مجتمعات العالم الثالث أصبحت تمثل معادلة يصعب ترجمتها في الواقع، بمعنى أن تنمية أي مجتمع تشكل في حد ذاتها تحديا كبيرا لما تحتويه من تناقضات ورهانات متعددة مختلفة الأبعاد.

بالاضافة الى أن مجتمعات العالم الثالث عايشت ومازالت تعيش أوضاعا مأساوية على كامل المستويات، وخاصة منها المستوى الاقتصادي. كذلك أن واقع هذه المجتمعات مازال بكرا، بحيث لم تحدث به تحولات جوهرية تسمح بإحداث حركة نوعية على مستوى النمو وقصد فهم هذا الموضوع اكثر يتطلب منا شرح وتحديد جملة من المفاهيم التي نراها اساسية في بناء تصور واقعي وموضوعي للمعادلة التنمية والمجتمع النامي.

أولا: التنمية

إن تنمية المجتمع وتحقيق التقدم والرقي والرفاهية أصبح هدفا مشتركا لجميع المجتمعات والبلدان المعاصرة، غير أن هناك تباينا في الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية والأطروحات الفكرية والفلسفية.

إن مفهوم التنمية قديم ، حيث شكل الموضوع المركزي لكتاب" **آدم سميث**" عام الموسوم " ثروة الأمم " عام 1776، والذي اعتبر من أهم المراجع البحثية التي فتحت المجال أمام الدراسات الاقتصادية والسياسية الحديثة[2].

ذلك ان الثورة الصناعية التي عايشتها المجتمعات في تلك المرحلة طرحت سؤالين اثنين وهما : مدى احتياج المجتمعات الغربية لمثل هذه الثورات في تنمية اقتصادها، والآثار التي قد تنجم من خلال التطور الاقتصادي والاجتماعي على باقي المجتمعات الانسانية الأخرى.

إن موضوع التنمية اصبح بمثابة تحدي لأكبر عدد من المجتمعات الانسانية والتي يسميها " **آلفرد سوفين** " سنة 1952 بالمجتمعات النامية " **Pays sous développés** " حيث يشير الى ان هناك اكثر من مليار من البشر أي ما يقارب 1/ 5 من سكان العالم لا يتحصلون على دولار واحد في اليوم.

وعليه أصبح مفهوم التنمية من المفاهيم الشائعة والكثيرة الاستعمال سواء من قبل الباحثين والدارسين أو من قبل الهيئات والمنظمات المحلية والدولية المختصة وغير المختصة , وقد اهتمت المجتمعات النامية بهذا الموضوع باعتباره أداة وطريقة لمواجهة التخلف، كما بُذلت جهود عديدة وكبيرة لتحديد مفهوم التنمية فقد عرفت التنمية، على أنها العملية الاجتماعية والاقتصادية التي تقضي على التخلف بكل مؤشراته وأسبابه كمًا ونوعًا والتي لا يمكن أن تتم إلا في إطار إنتاج اجتماعي معين حيث تحدد القوانين لهذا النمط مسيرة ومهام التنمية بشكل عام[3].

وينظر البعض الآخر إلى التنمية على أنها عملية تستند إلى الاستغلال الرشيد للموارد بهدف إقامة مجتمع حديث، ونفترض توافر بعض الخصائص منها الدينامية والتغير، والاستقلال، والتأثر والقوة والوحدة الداخلية(4).

ولقد جاء في تعريف **هيئة الأمم المتحدة للتنمية** سنة 1955 أنها العملية المرسومة لتقدم المجتمع جميعه إقتصاديا واجتماعيا إعتمادا على إشتراك المجتمع

المحلي ومبادراته، تم عرضها في سنة (1956) على أنها العمليات التي يمكن بها توحيد جهود المواطنين والحكومة لتحسين الأحوال الإقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات المحلية ولمساعدتها على الإدماج في حياة الأمة و المساهمة في تقدمها بأقصى قدر مستطاع[5] .

ويرى كل من "**هـ- سيلتر**" و "**والت رستو**" "**Rostow**" أن التنمية تكون بتخلي المجتمعات المتخلفة عن السمات التقليدية السائدة فيها، وتبني الخصائص السائدة في المجتمعات المتقدمة.

بينما يرى " **شوداك** " أنها عملية تغيير جذري في المجتمع من نواح مختلفة سواء إقتصادية أو إجتماعية أو ثقافية أو غيرها.

ولقد حقق مفهوم التنمية عند البعض من الدارسين في مجال علم اجتماع التنمية وفق نظرية الحلقة المتنوعة للفقر والتي تم ربطها فيما بعد بعملية الاستثمار أي بمعنى الإنتاج وإعادة الانتاج التي طورت على يد كل من "مالتوس " و" ريكاردو "[6].

ونجد "**عبد الباسط محمد حسين**" في كتابه التنمية الاجتماعية يشير إلى أن التنمية ما هي الا عمليات التغير الاجتماعي تلحق بالبناء الاجتماعي ووظائفه بهدف اشباع الحاجات الاجتماعية للافراد وتنظيم سلوكهم وتصرفاتهم، وهي تعني بدراسة مشاكلهم مع اختلافها، وبذلك فهي تتناول كافة جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، فتحدث فيها تغيرات جذرية شاملة عن طريق المجهودات المخططة والمعتمدة والمنظمة للأفراد والجماعات لتحقيق هدف معين[7].

ويعرفها" **كونيا** "عام 1975 على أنها تعني تنمية المجتمع من خلال كافة الجهود المبذولة لإيجاد التفاعل بين الناس والعمل على إستمرار هذا التفاعل في ذات الوقت الذي يتم فيه الإرتقاء بالظروف الطبيعية وتحسينها من أجل حدوث هذا التفاعل[8]، ونجد كونيا هنا يهتم أكثر بعملية التفاعل وديناميات هذه العملية.

ومن هذه المنطلق حدد رؤيته **لتنمية المجتمع** على أنها تعني كافة الجهود المبذولة لإيجاد هذا التفاعل بين الناس والعمل على إستمراره. ويرى بعض الدارسين أن التنمية تغير اجتماعي إرادي ومقصود وموجه للإنتقال بالمجتمع من الحال الذي هو عليه فعلا إلى الحال الذي ينبغي أن يكون عليه أملا، والتنمية بهذا المعني تكون تطورا لإنتقالها بالمجتمع من طور إلى تطورأو تكون تقدما[9]. والتنمية عند "**سميلسر**" هي بمثابة تحديث، يتضمن تحولا في بعض المتغيرات مثل التكنولوجيا (أي تصبح اكثر تعقيدا) والسكان والزراعة والاسرة ...الخ. وهكذا كما ذهب "**بارسونز**" إلى أن العملية التطورية للبلدان النامية هي في حقيقتها زيادة القدرة التكيفية للمجتمع، وأن العملية التطورية تنشأ إما من داخل عملية الإنتشار الثقافي أو من خلالها[10].

في حين نجد "**عاطف غيث** " يظيف تعريفا أخر للتنمية على أنها التحرك العلمي المخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية، تتم من خلال أيديولوجية من حالة غير مرغوب فيها إلى حالة أكثر قبولا.

إن الإستراتيجية التنموية لابد وأن تنطلق من الإنسان، إحتياجاته، حظوظه مشاركته الإيجابية في عملية التغيير، بالإضافة إلى تحقيق المساواة الإنسانية[11].وتبقى الاسهامات التي جاء بها " **كارل ماركس**" جادة الى حد حد كبير في هذا المجال حيث اعتبر أن هذه التنمية عملية ثورية تتضمن تحولات شاملة في البناءات الاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية، فضلا عن أساليب الحياة والقيم الثقافية وقد ذكر "**ماركس**" أن البلد الأكثر تقدما من الناحية الصناعية يمثل المستقبل الخاص للبلد الأقل تقدما.

وحتى عند الماركسيين المحدثين فقد كان لهم دور بارز في ازدهار التراث السوسيولوجي الذي عمل أكثر على فهم عملية التغير، ولكن يبقى مفهوم التنمية كغيره من بعض المفاهيم غير كاف وغير متكامل[12]. إن قضايا العالم الثالث

ستبقى لفترة طويلة قضايا تنموية تثير الكثير من التساؤلات وتطرح العديدة من التصورات.

وما من شك أن قضايا الواقع التنموي هي جزء من الواقع الاجتماعي في شموليته وأبعاده التاريخية ومشاكله بالمجتمعات النامية. ذلك أن التنمية كما تراها "**مريم أحمد مصطفى**" ليست ميكانيزما، و إنما هي عملية تاريخية، **فاذا كانت النظريات الوظيفية المستندة إلى قاعدة التوازن قد فشلت في تفسير التغير في العالم المتقدم، فانها لا تصلح بالضرورة في المجتمعات النامية، وذلك لسبب أساسي وجوهري، هو أنها تعالج مواقف جزئية تصلح معها فكرة الميكانيزمات، أما التنمية فلا بد أن يستند فهمها إلى تفهم العملية التاريخية المتجددة**. ويبقى البحث عن نظرية في التنمية مستمر، حيث أن محاولة تطوير النظريات الكلاسيكية والمحدثة لم يعد كافيا لتناسب الأوضاع والمتطلبات التنموية الشمولية في العالم النامي بالخصوص(14).

ومما سبق ذكره يتضح أن مفهوم التنمية هو مفهوم واسع ومطاط في نظر باحث علم الاجتماع "الدكتور محمد شفيق "، حيث اختلف المفكرون كل حسب وجهاته و منطلقاته وقناعاته. ولكن من المتفق عليه أن موضوع التنمية عملية معقدة شاملة تضم جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والايديولوجية، فهي اذن تكتسي صفة العمليات المخططة والموجهة التي تحدث تغييرا في المجتمع يهدف الى تحسين المستوى المعيشي ويحقق الرفاهية وإستغلال لكافة الامكانيات والطاقات المتوفرة بالمجتمع.

فالنمو هو زيادة في أحد أو بعض الكميات الاقتصادية التي تسير إلى نوع من التغير الكمي أساسا، فهو نتاج لعملية التنمية، بمعنى أنه لا يمكن الحصول على نمو إلا بواسطة العملية التنموية، ومن هنا يعتبر النمو المحصلة لعملية التنمية الشاملة.

لقد انصرفت كامل دول العالم النامي على إختلاف توجهاتها وتصنيفاتها السياسية والأيديولوجية الى تحسين مستوى المعيشة، وتوفير الرعاية الاجتماعية والتعليمية والصحية وغيرها، التي أصبحت أكثر من ضرورية، الأمر الذي أدى إلى أن يكون تدخل الدولة في حقوق المواطن بمثابة آلية أو أسلوب يكاد يكون شائعا في كل دول العالم النامي (بالخصوص)، وإلزام هذه الدول على تحضير برامج وسن قوانين وتشريعات وسياسات وفق خطط ممتدة تعمل على تحقيق هذه الحقوق الاجتماعية و الإقتصادية و الثقافية...الخ للمواطنين.

ثانيا: المجتمعات النامية

يذهب الكثير من المفكرين الاقتصاديين والاجتماعيين الى تقسيم المجتمع المعاصر الى مجموعات من الدول، فمنهم من يقسم العالم ثنائيا: مجتمعات أحرزت على قدر هائل من التقدم التكنولوجي والتفوق الحضاري والتقدم وتسمى وهي مجتمعات غنية بالأساس وتعتبر مجتمعات متقدمة ، ومجتمعات أخرى تعيش أوضاعا اجتماعية واقتصادية وسياسية متأزمة ومتخلفة على كل المستويات، وتسمى بالمجتمعات النامية، أي التي تتجه نحو بناء اقتصادها و تحاول إيجاد حلول موضوعية لأزماتها المتعددة.

إن هذا الرأي يؤكد على أن دول العالم تتواجد في مراحل متتابعة من مراحل النمو الاقتصادي، ويمكن تشبيه المجتمعات النامية (المتخلفة)، من وجهة النظر هذه بألوان الطيف التي تبين ألوانا متتالية، أو متدرجة في درجة كثافة اللون. فالمراحل الاقتصادية المختلفة التي وصلت إليها مختلف المجتمعات هي مراحل متتابعة ومتدرجة في الترتيب، بحيث أصبح التقسيم الثنائي وصفا قد لا يعبر عن حقيقة هذه المجتمعات اليوم.

وربما يمكن تشبيه الدول كأنها مسجلة على شريط، يبدأ بالدول التي قادت التنمية منذ زمن استطاعت في تحقيق انجازات عديدة، ثم ينتهي بالدول التي ما زالت تحبو في طريق النوم [15].

ومنهم من قسم هذه المجتمعات الى رتب معينة حسب تسلسل تدرجي يأخذ بالحسبان الأوضاع الاقتصادية، حيث قسم العالم إلى ثلاثة مستويات وهي:

العالم الأول: والمقصود به الدول الصناعية الرأسمالية الكبرى، والتي حققت مستوى عال من الرقي والتقدم في جميع المجالات، وتقع هذه البلدان في قارة أوروبا وأميريكا الشمالية وهو الجزء الشمالي من الكرة الأرضية.

والعالم الثاني: ويضم الدول الاشتراكية سابقا "الاتحاد السوفياتي" و"دول أوروبا الشرقية"حيث تمتلك قدرا لا بأس به من الإمكانات الاقتصادية التي تسمح لها بتحقيق مستوى مهم من التقدم، وبالتالي الحصول على جزء معتبر من الدخل العالمي.

أما البلدان الباقية فهي دول العالم الثالث ، وتقع غالبا في الجزء الجنوبي للكرة الارضيةحيث تضم حوالي 65 من سكان العالم. ويمكن أن نشير هنا إلى أن هذه التسمية الأخيرة بقيت محصورة أثناء فترة الصراع الإيديولوجي العالمي (الحرب الباردة)، بين القطب الاشتراكي والقطب الرأسمالي الاستعماري بعد الحرب العالمية الثانية، ولم يصبح لها وجود في الفترة الحالية لجملة من الأسباب نذكر منها:

أ- أن معظم دول العالم نجدها تتعامل وتتجاوب أكثر مع اقتصاد السوق.
ب- أن بعض المجتمعات المتقدمة (الرأسمالية) تحكمها أنظمة اشتراكية (فرنسا –سابقا-، إسبانيا، السويد-حاليا...الخ).
ج- أن دول العالم الثاني انهارت أنظمتها الاقتصادية والسياسية، ولم يعد لها تأثير مثل السابق، وبدأت تعمل على إيجاد آليات جديدة من أجل التكيف ونظام اقتصاد السوق.

وعلى الرغم من عدم دقة هذه التسمية من الناحية العلمية، إلا أن هذا المصطلح تأكد استخدامه من طرف سياسي العالم النامي أنفسهم، وخاصة في "مؤتمر باندونج" من طرف جمال عبد الناصر، نهرو، وتيتو، مما جعل هذه التسمية تأخذ

مكانة عالمية هامة، وخاصة بعد حدوث التكتلات العالمية ومنها دول عدم الإنحياز. كما يرى بعض المفكرين(16) أن استخدام مفهوم البلدان السائرة في طريق النمو**P.V.D**هو مصطلح حديث مقارنة بالتسميات المستخدمة مثل البلدان المتخلفة، الفقيرة العالم الثالث...الخ، إذ أن توظيف هذه التسمية من شأنه أن يلطف العلاقات بين الدول المتقدمة والدول النامية. فالمجتمعات النامية هي المجتمعات الحديثة الاستقلال والتي تتصف باوضاع اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية متخلفة بحيث تشترك جلها في كونها لها نفس الخصائص والمميزات فهي مجتمعات لها مصادر قوة وتعمل على الخروج من أوضاعها المتأزمة باتجاه أوضاع اكثر تطورا وحداثة وتقدما .

1 : واقع المجتمعات النامية

ويتفق الكثير من الدارسين في حقل التنمية على أن المجتمعات النامية تتصف بجملة من الخصائص، وأن فهم مكونات وأبعاد هذه الأخيرة يسمح بفهم أكثر لطبيعة وواقع ومتطلبات هذه المجتمعات ومنها نذكر ما يلي:

أ . إنخفاض حجم الدخل القومي:

تتصف المجتمعات النامية بضعف كبير في مستويات دخلها القومي ويرجع ذلك إلى النقص الحاصل في الاستثمارات الكلية، وبما أن هذه الأخيرة مرتبطة بمعدل الإدخار فإن مستويات النمو تقل أي أن العلاقة علاقة عكسية بين الاستثمار والادخار الفردي. وفي هذه الحالة يصبح المجتمع يدور في حلقة مفرغة، وتفسر هذه الدائرة من خلال أن ضعف الدخل يؤدي إلى انخفاض حجم السوق، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض حافز الاستثمار الذي يترتب عنه ضعف في تكوين رأس المال، ثم ضعف الإنتاجية، ومنه إنخفاض مستوى الدخل مرة أخرى، وهكذا يصبح المجتمع يدور حول نفسه [(17)] .

ب . ضعف تكوين رأس المال (أي خلق الثروة):

تعاني المجتمعات النامية من ضعف في بنيانها الاقتصادي، إذ لم يسمح لها نسقها الاقتصادي من خلق ثروة وتراكمها، باعتبار أن تكون رأس المال هو العنصر الاستراتيجي في العملية التنموية، فكلما انخفض مستوى الإنتاج كلما انخفض الرأس المال المستخدم، ومنه انخفاض في معدلات الانتاج. فالنظام الانتاجي للمجتمعات النامية غير مرن وغير متنوع، عكس ما هي عليه اقتصاديات الدول المتقدمة، ومن الأسباب التي لم تؤدي إلى تكوين وتراكم رأس المال بالمجتمعات النامية:

- عدم كفاية موارد التمويل.
- عدم توفير الخبرات والمهارات الفنية.
- ضعف معدلات الاستثمارات الداخلية والخارجية (الأجنبية).
- ارتفاع في معدلات الاستهلاك الآني الداخلي.

ج . ضعف البنيان الاقتصادي:

تتصف المجتمعات النامية بضعف كبير في بنيانها الاقتصادي، مما لم يسمح لها باحداث انطلاقة تنموية واضحة المعالم وقادرة على تحقيق الأهداف، بحيث تتميز هذه المجتمعات بالتركيز على قطاع اقتصادي واحد عموما، القطاع الزراعي وقطاع استخراج الموارد الأولية، وهذا بدون إعادة إنتاجها أو تحويلها، لأن ذلك يتطلب رؤوس أموال وتكنولوجيا عالية الدقة غير متوفرة بهذه البلدان. وعليه فإن الدخل القومي يعتمد على مصدر واحد وهو انتاج الموارد الأولية الذي يرتكز كثيرا على منتوج واحد أو عدد محدود من المنتجات الأولية والموجهة أصلا للتصدير، وتصبح بذلك اقتصادياتها معرضة لتقلبات عنيفة وتحت سلطة الأسواق العالمية [18].

د. ضعف الانتاجية:

تتسم المجتمعات النامية بضعف الانتاجية، وهذا إذا ما قورنت بالمجتمعات المتقدمة،فإنتاجية العامل منخفضة بشكل واضح في كافة النشاطات الاقتصادية، وعلى سبيل المثال نلاحظ أن مستوى الإنتاجية السائدة في المجتمعات النامية لا تتعد خمس ما هو عليه في الاقتصاديات المتقدمة، إذ يلزم **5** (خمسة) عمال لإنتاج نفس كمية السلع التي ينتجها عامل بالمجتمعات المتقدمة، وفي الزراعة تصل انتاجية العامل في انخفاضها إلى عشر ما هي عليه في المجتمعات المتقدمة، ويرجع هذا الانخفاض حسب بعض الدارسين والمحللين إلى جملة من الأسباب منها:

- سوء التغذية.
- أنتشار الأمراض بكل اصنافها.
- إنتشار الأمية بين كافة فئات المجتمع وبدون تمييز.
- ضعف حجم رؤوس الأموال المستثمرة.
- نقص الخبرات والكفاءة الإنتاجية.(19)

هـ.اتساع حجم البطالة:

تعتبر مشكلة البطالة من أهم المشكلات التى تواجهها المجتمعات النامية في اوقت الحاضر، فهي تعيش ارتفاعا مستمرا وغير متوازن في معدلات البطالة، ويعود هذا الوضع إلى جملة من الأسباب منها ما هو مرتبط بضعف قدرة استيعاب سوق العمل وعدم توفر فرص عمل جديدة، بمعنى أن سياسة التشغيل بهذه المجتمعات تكاد تكون غير دقيقة وغير موضوعية لأنها لا تستجيب بصورة كافية لطلبات العمل، ويرجع ذلك إلى ضعف البنيان الاقتصادي من جهة، والنمو الديمغرافي السريع من جهة أخرى.

و.النمو الديمغرافي:

تواجه معظم المجتمعات النامية مشكلات سكانية تتمثل في الكثافة السكانية العالية والتركيب العمري.

ز.اتساع حجم الأمية:

يعتبر التعليم من أهم العمليات الاجتماعية التي تهتم بها المجتمعات المتقدمة، وذلك لما له من دور أساسي في بناء واستمرار هذه المجتمعات، ويتميز النظام التعليمي بالمجتمعات النامية بجملة من الخصائص منها: ارتفاع نسبة الأمية، تفاوت كبير في مستويات التعليم بين الذكور والإناث، التفاوت أيضا في التعليم بين الريف والمدينة...الخ.

تلك هي أهم الخصائص –وليس كلها- التي تتميز بها المجتمعات النامية في الوقت الحاضر والتي ارتأينا تقديمها لتقريب مفهوم المجتمعات النامية التي نحن بصدد دراستها ومحاولة تحقيق مقاربة نظرية لواقعها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي من خلال تصور سوسيولوجي يعتمد على منهجية واضحة المعالم، وواقع يأخذ التاريخ الاستدلالي مكانة أساسية في فهمه وتشكيل هذا الواقع من حيث التأسيس والتغيير. إن عملية التنمية لمجتمعات العالم تحتاج إلى أقصى درجات من الوعي والمسؤولية والإلتزام بها و إستيعاب برامجها وأهدافها من حيث التأكد من مراحل تجسيدها وتنفيذها، وهذه المهام كانت تشرف عليها الدولة في كثير من البلدان، بحيث تكون هي الموجه والمسير والمنفذ في نفس الوقت.

وقد حاولت معظم دول العالم النامي إيجاد ميكانيزمات وعوامل تساعد على عملية الاقلاع، فمنها من اعتمدت على القطاع الفلاحي والسياحي، ومنها من اعتمدت على القطاع الصناعي الذي يبقي من أهم العناصر التي اتبعتها معظم الدول ومنها الجزائر، وذلك لما له من اهمية في احداث حركية اقتصادية مستمرة ومتكاملة مع كامل القطاعات الاخرى، وهذا ما اكدته جل الدراسات والابحاث سواء في العالم العربي أو في العالم بصفة عامة والنامي بصفة خاصة.

لقد عاشت المجتمعات المتخلفة بعد الحرب العالمية الثانية اندفاعا سريعا نحو تنمية قطاعها الاقتصادي، وإقامة مشاريع انتاجية ذات حجم انتاجي صناعي كبير، ويرجع ذلك في نظرنا إلى أمرين اثنين وهما:

أولا: اعتقاد هذه الدول في أن إقامة مشاريع صناعية تعد المخرج الوحيد للتخلص من التبعية الاقتصادية وحل الأزمات الاقتصادية والاجتماعية الدورية التي كانت تعيشها والمتمثلة أصلا في انخفاض مستوى الدخل وتدهور مستوى المعيشة للأسرة وارتفاع نسبة البطالة من جهة والتحكم أكثر في العوامل التكنولوجية المتقدمة من جهة ثانية.

ثانيا: تتوفر هذه المجتمعات على نسبة عالية من العناصر المادية الصناعية الانتاجية، مما يسمح لبعضها بالاهتمام الواسع بما يعرف بالتنمية الاقتصادية المخططة (مثل الجزائر، مصر، العراق، كوبا...الخ).

وقد نتج عن هذا التوجه تمركز الجهود حول قطاع انتاجي واحد بإقامة مصانع انتاجية وتحويلية للمواد الاولية، وهذا لم يمس بشكل واضح المجتمع الريفي بالقدر الذي مس المجتمع الحضري على العموم (مجتمع المدينة). وبالرغم من النتائج المتحصل عليها والمتفاوتة من فترة لأخرى ومن بلد لآخر، يبقى التأكيد على أن العلاقة بين الصناعة والتنمية ماتزال مطروحة على بساط النقاش والتحليل بإعتبارها في نظر البعض (علماء التنمية الاقتصادية والاجتماعية) بمثابة علاقة عضوية وظيفية، فيما يرى البعض الآخر بأنه يمكن ان تحدث تنمية ولكن ليس على أسس تنمية صناعية.

وقد جاء هذا الاهتمام من خلال الدور المهم الذي تؤديه عناصر التنمية ، ووضع البنية الأساسية للاقتصاد وتلبية الحاجات الضرورية للافراد والجماعات وهذا مما يؤدي إلى التأكيد على أبعاد معرفية أخرى تبرز بوضوح وجود علاقة متينة بين عملية التنمية والعديد من العمليات مثل التحديث والتجديد والتحضر والتقدم، وهي من العمليات المعقدة والمركبة التي أصبحت هي الأخرى تطرح

تساؤلات عديدة وإشكالات مزدوجة سواء على علماء الاقتصاد أو علماء الاجتماع. وبالفعل فقد حققت بعض الدول النامية معدلات هامة للتنمية الشاملة وهذا بفضل تركيزها على التصنيع كعملية اقتصادية تعمل على إدماج عناصر إقتصادية وتحويلها وتحديث وعصرنه المجتمع بشكل عام، وبالتالي تحقيق مكانة مرموقة بين دول العالم (دول شرق آسيا –هون كونغ–تايوان– سنغافورا...).

ويعكس الكثير من المجتمعات النامية الاهتمام بما يعرف بالـتوطين الصناعي لماله من أهمية في العملية التنموية الشاملة، التي إعتمدت في بداية الأمر لإقامة وتركيز الصناعات في أقطاب معينة، ثم توسيع الصناعات في مراكز ثانوية، وفي الأخير توطين صناعات خفيفة في القرى حسب توفر العناصر الإنتاجية بهدف تشجيع الانتاج الزراعي، فالتصنيع يؤدي إلى تنويع الانتاج، نتيجة لتغير التركيب السلعي للدخل القومي.

كما يؤدي أيضا إلى ازدياد طاقة استيعاب القوى العاملة الموجودة في القطاعات الأخرى إضافة إلى إرتفاع معدلات نمو الدخل الصناعي، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى إرتفاع معدلات نمو الدخل الكلي بصورة تزيد عن مستوى النمو الديمغرافي. بمعنى أننا نجد نجاح عملية التوسع الصناعي كانت تقتضي تحقيق نمو مهم في الإنتاج الزراعي، أي أن يصاحب التقدم الصناعي تقدم زراعي في نفس الوقت، فالثورة الصناعية التي حدثت في أوربا الغربية في القرن الثامن عشر لم يكتب لها النجاح لو لم تسبقها وتمهد لها ثورة زراعية، ترتب عليها رفع الانتاجية الزراعية لتواجه إحتياجات التصنيع(20). كما تمثل معوقات التنمية بالمجتمعات النامية تحديا كبيرا أمام محاولات التقدم لهذه المجتمعات، بإعتبار أن جل قضايا التنمية أصبحت مرتبطة إرتباطا وثيقا بمدى قدرة المجتمعات و إعداد البرامج في تخفيف حدة هذه المعوقات، وهذا ما نجده يتجسد أكثر ضمن نظريات التنمية التي إنطوت على غموض نسبي وتباين واضح فيما يتعلق بتصوراتها وأهدافها والآليات التي تقترحها.

ولذلك نجد بأن دراسة مشكلة التنمية والواقع الإنساني لمجتمعات العالم النامي يستلزم أن يتم في إطار تكاملي مع عدم اغفال أي بعد اجتماعي أو سياسي أو ثقافي. وفي هذا الإطار نجد "د. السيد الحسيني" يشير إلى أهمية دراسة الواقع الاجتماعي مع وجوب الاستعانة بالمؤشرات (الكمية والكيفية) في الدراسات الاجتماعية للتنمية، على أن يتم ربطها بالنسق التاريخي البنائي"(21). كما تشير تقارير الأمم المتحدة إلى أن مشكلة البلاد المتخلفة لا تكمن في حاجتها مجرد النمو، وإنما في حاجتها أيضا للتنمية سواء الاجتماعية أو الاقتصادية بالأسلوب الكيفي والكمي.

وبشكل عام فإن عملية التنمية، تعتبر قضية معقدة ومتشابكة الجوانب، ذات أبعاد متداخلة لها خصائص مختلفة ولكنها مترابطة متداخلة يعمل بعضها من خلال بعض، ويؤثر بعضها في البعض الاخر ، وواقع التنمية ومشكلات المجتمعات المعنية بها متعددة ومختلفة تبعا لظروف كل مجتمع وخصائص مكوناته، وليس المقصود بهذا أن التنمية متباينة، وإنما الذي نقصده أن البرامج والسياسات المتبعة في إحداث تغيرات بنيوية اقتصادية واجتماعية تكون متباينة ومتعددة. فعلى الرغم من أن النهوض بالمستويات الاقتصادية، وزيادة الانتاج هما هدفان أساسيان من أهداف التنمية، الا أنه ينبغي أن لا ينظر إلى أسلوب الانتاج والأدوات المستخدمة فيه على أنه المفتاح الوحيد للتقدم والتطور الاقتصادي "فهناك قوى وعوامل اجتماعية وثقافية لا تقل أهمية على القوى والعوامل الاقتصادية التي يمكن أن يكون لها الأثر البارز في زيادة الانتاج أو انقاصه"[22].

إضافة إلى ذلك فإن النموذج التقليدي للتنمية لم يصبح مقبولا، وخاصة بعد إنهيار مفهوم الأيديولوجيا، وبروز نظام إقتصاد السوق والنظام الديمقراطي، لأن الطريقة إلتي إعتدنا عليها في مهمتنا وتحليلنا لمفهوم التنمية في دول العالم النامي لم تمس مفهوم المجتمع المحلي وإنما أصابت كل العالم وأصبح المفكرون في مجال دراسة المجتمع ينظرون إلى موضوع الخصوصية بنظرة أكثر شمولية.

إن الوضع الإنمائي الراهن تميز بثلاثة أزمات أثرت على التطبيقات التنموية":

الأزمة الأولى: هي أزمة الدولة، بحيث فقدت سلطتها وتأثيرها على برمجة وتنفيذ متغيرات التنمية.

الأزمة الثانية: تمثلت في أزمة السوق، بمعنى أن العلاقة بين العناصر التنموية أصبحت تتحدد وفق علاقة أكثر براغماتية مبنية على أساس ميكانيزمات السوق.

أما الأزمة الثالثة: فقد ارتبطت بأزمة التكنولوجيا والعلم، والإحتكار الذي يعطي الدول المتقدمة المركز الدولي في التوجيه وإتخاذ القرارات الخاصة بالتنمية في العالم (المنظمة العالمية للتجارة، صندوق النقد الدولي...الخ)، مما أثر سلبا على نمو وتطور المجتمعات الأخرى، وبالتالي أصبحت غير قادرة على مسايرة التحولات الراهنة التي قد تسمح إلى حد كبير ببناء نماذج تنموية مساعدة. إن هذا الوضع يدعو بالضرورة إلى تحديد تعريف جديد لمفهوم التنمية الذي يؤكد أكثر على قيمة التنوع الحيوي والمؤسسي ويهتم بالتاريخ ويركز على الدور الذي يؤديه رأس المال الاجتماعي في التنمية[23].

وعليه ينعكس الواقع الجديد للعالم النامي في إطار المناقشات المتعددة حول قضية التنمية حيث لم يعد تحقيقها كما كان في الماضي، ذلك أننا نعتقد بأن الفكر التنموي المعاصر بدأ يأخذ مكانته من خلال الإستفادة من التجارب السابقة، ومحاولة إدراك الأبعاد الإقتصادية والاجتماعية المشتركة وفق منضور واقعي يتأكد أكثر بإدخال ميكانيزمات جديدة لم تعد تساهم في حل مشكلة الفقر (كما حدث في بريطانيا)، وإنما أصبح محورا أساسيا في تبني القضية التنموية بدول العالم النامي إنطلاقا من كونها تراثا إجتماعيا يسمح بتفسير البناءات الاجتماعية في الوقت الراهن، وما التفاوت الذي نعيشه اليوم بين من يملك التكنولوجيا، وبين من لا يملكها وما يرتبط بذلك من خصوصيات لعالمين مختلفين كحقيقة واقعية.

لقد عايش العالم في الفترات الاخيرة تحولات عميقة أصابت كل النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بما في ذلك بلدان العالم النامي. حيث

أضيفت إلى هذه التحولات أبعاد جديدة زادت مفهوم التنمية غموضا وتعقيدا، فلم تعد التنمية مجرد عملية مجتمعية "Process-Societal" محكومة بعوامل داخلية خاصة بالمجتمع، هي المقصود من هذه العملية فحسب، بل أخذت تحكمها وتوجهها عوامل خارجية أكثر تأثيرا عن سابقتها، وأصبحت تتأثر بعلاقات الدول وحجم المصالح المتبادلة بين الدول المتقدمة والنامية، ومنه أصبح لازما على المهتمين بقضايا التنمية في الوقت الحاضر دراستها وتحليلها من خلال الانعكاسات التي فرضها النظام العالمي، وإن عدم إدارج هذا التأثير ضمن التغيرات والطروحات الواقعية يعتبر أمرا غير مفيد.

2. التغيرات المعاصرة والتنمية:

إن النماذج التنموية التي اتبعت وطبقت بالمجتمعات النامية والتي كانت تهدف إلى تحقيق الاستقلالية في الإنتاج والتوزيع وغيره، أصبح اليوم أمرا غير ممكن إلى حد كبير باعتبار أن هذه المجتمعات أصبحت مطالبة بمسايرة النموذج العالمي الجديد والذي تتزعمه أكبر دولة في العالم "أمريكا".

لقد القت العولمة بتداعياتها على الواقع برمته وبدأت آثارها تظهر في مختلف بلدان العالم والبلدان النامية بالخصوص، بعد أن دخلت كثير من هذه الدول دائرة الغرب واهتماماته بشكل واضح وفتحت آفاقا للترابط مع النظام الجديد على نحو يصعب الفكاك منه على الأقل في المستقبل المنظور. وعليه فان قضية التنمية بالعالم النامي لا نجدها موقعا الا من خلال مفهوم العولمة، وهذا على ضوء الإصلاحات التي حدثت بالجزائر، مع التركيز على أهدافها وحقائقها الاجتماعية والاقتصادية ونتائجها وموقع موضوع التنمية منها.

يمر العالم بمرحلة انتقالية تدخل فيها الكثير من الدول فيما يسمى بعصر ما بعد الحداثة "post- modernisme"، وهذا ما يراه الكثير من الباحثين في هذا المجال، وإن كانت الدول النامية والمتخلفة لم تحقق بعد مستوى مهما من التحديث والعصرنة، فان عليها بالضرورة أن تتعامل مع القواعد والشروط الاقتصادية

والسياسية والاجتماعية والثقافية التي بدأت تفرضها الدول المتقدمة بمعنى الدول الرأسمالية التقليدية[24].

وأيا كانت المرحلة التي ستندمج فيها المجتمعات النامية في هذه القواعد الجديدة، فإن هناك مجموعة من المتغيرات والتداعيات المصاحبة لهذا التغير الشمولي الواسع والتي أخذت تشكل تحديات تفرض نفسها على مسيرة التنمية بالعالم النامي.

وتستلزم ضرورة العمل على تعظيم الايجابيات على قدر الإمكان وتقليل السلبيات التي يمكن أن تلقي بضلالها على واقع التنمية الذي تعتبر نتاجا لسياسات سابقة، اخذت على عاتقها تغيير هذا الواقع والتحضير لمستقبل زاهر لهذه المجتمعات، فإن أولى مراحل هذا التغيير تتمثل في الفهم الموضوعي لهذا الواقع وتحديد جوانب الخلل فيه، ومن ثم تحتم النظرة الواقعية ضرورة النظر إلى التنمية من جميع جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

"واذا كانت نظريات التنمية في الدول النامية تنطوي أو إنطوت على غموض فيما يتعلق بتصوراتها حول آليات المساعدة لتحقيق التنمية، فإنها تنطوي أيضا على خلط فيما يتعلق بتصوراتها عن تحقيق التنمية وتحدياتها بوجه عام" (25)،لقد وجدت المجتمعات النامية نفسها أمام أساليب جديدة للعلاقات الاقتصادية والسياسية اتصفت بالاستغلالية والهيمنة قصد تكريس أوضاع غير متكافئة، في إطارنظام دولي تسيطر عليه قوى الرأسمالية المعاصرة.

حيث ظهرت في السنوات الاخيرة مجموعة من المفاهيم التي تحاول إستخدام تحاليل ما يحدث في العالم، مثل النظام العالمي الجديد، الحضارة العالمية الجديدة، العالمية الكوكبة، كما يستخدم مفهوم الثقافة العالمية للاشارة إلى ما يتوقع أن يسود العالم من علاقات ثقافية كما يقوم هذا العالم على افتراض معين هوأن العالم ينتقل إلى حقبة جديدة لها سمات خاصة تبرر الحديث عن حالة من التجانس يتشكل فيها وعي كوني يعبر عن بزوغ قيم إنسانية عامة[26].

ومهما يكن فإن التغيرات التي حدثت بالمجتمعات الإنسانية اقتصادية كانت أم سياسية أم ثقافية، جاءت عموما لتبرر فشل النماذج التي كانت قائمة من جهة، وفرضت نظما ونماذج جديدة، بمعنى أن هذا التحول لم يكن وليد الصدفة، بل جاء وفق آليات وقواعد رسمت معالمه ضمن طبيعة العلاقات بين الشمال والجنوب، أو ما يسمى بين دول متقدمة ودول متخلفة.

ويشير " **عبد القادر محمد عبد القادر عطية** "[27] في كتابه الموسوم "اتجاهات حديثة في التنمية" أن التغيرات التي حدثت بدول العالم كانت سريعة وكان لها تأثيرعلى معظم اقتصاديات المجتمعات النامية ومن أهم خصائصها أنها متشابكة يغذي بعضها بعضا بحيث يصعب تحديد أيها السبب وأيها النتيجة، ويمكن تلخيص هذه التغيرات في أربعة عناصر أساسية تتمثل في:

1. زيادة موجة التحرر الاقتصادي.
2. إقامة منظمة التجارة العالمية.
3. تزايد قوة التكتلات الاقتصادية الدولية.
4. ظهور العولمة وسرعة انتشارها.

فمع تحول ماهية التنمية في البلدان المتقدمة عن شكلها ودورها التقليدي أي انتقال التنمية الصناعية من قاعدة التصدير إلى عملية تعتمد بالدرجة الأولى على رؤوس الأموال والتقنيات الحديثة أصبح مفهوم اندماج السوق الدولية عنصرا رئيسيا وسمة من سمات التنمية في نطاق هذه البلدان. غير أن مبدأ استفادة الدول النامية من هذه المناخات المستجدة في الاقتصاد والسوق العالميين كانت ضئيلة جدا، مما كشف فارقا كبيرا بين ما تحقق لهذه الدول وما بلغته الدول المتقدمة خلال العقدين الأخيرين.

على أية حال فان نصيب الدول النامية من مكاسب الاندماج الاقتصادي والاجتماعي قد اختلفت وتباينت مستوياته من مجتمع لآخر، فمنه من تسنى له

تحقيق معدلات نمو مستقرة، في حين أخفقت مجتمعات أخرى في تحقيق وملامسة تنمية واسعة، واصبح على آخرين تطوير آلية السوق المحلية، ونوع آخر من الدول النامية لا يزال يعاني من عدم التوافق بين متطلبات الاندماج وما يفرضه من قيم وقوانين جديدة تصبح متعارضة مع ما كان موروثا.

إن الدول النامية ازاء هذا المد وهذا التيار فقدت مساحة الخيار ولم يبق أمامها سوى العمل وفق الأمر الواقع.

فلم يعد لها امكانية المقاومة كما حدثت في السابق، فتقيم تنميتها من خلف هذا الحائط غير عابئة بثورة التقنيات.

فعند مراجعتنا للسياسات التنموية خلال عقدي الثمانينات والتسعينات نجد سلسلة من حلقات متغيرة تمثل تجارب متباينة ومختلفة في الآداء والنتائج، بقيت ضعيفة في قدرتها على خلق اندماج واسع وكثيف في النسق الاقتصادي العالمي[28]، وهذا ما دفع بكثير من الدول النامية في الآونة الاخيرة إلى إعادة توزيع الادوار بين الحكومة (المركز) والسوق والاتجاه الذي ساد أكثر هو زيادة دور السوق في إدارة وتنظيم وتوجيه عناصر ومكونات التنمية، اعتقادا من أن الحرية الاقتصادية (القطاع الخاص) هي الأساس في تحقيق النمو وأن المطالب الإجتماعية ماهي إلا إنعكاسا لمستويات الثروة التي بإستطاعة السوق تكوينها.

وقد تمثل هذا الاتجاه في تخلي العديد من الحكومات (في الدول النامية) عن جزء من ملكياتها وإدارتها للمال العام وتحويله إلى القطاع الخاص، مع ازالتها لكثير من القيود المفروضة على نشاط هذا القطاع "**La privatisation**" .

ولعل من أبرز عمليات الانتقال والتحول التي حدثت في نهاية القرن العشرين هو تحول الاقتصاديات الاشتراكية واعتناقها لمبادئ الاقتصاد الحر حيث أصبحت الدول النامية تعرف بمجموعة الاقتصاديات المتحولة " **Economies Transitoires**" حيث تفيد التقديرات انه في غضون خمس سنوات في مرحلة التسعينات تخلت **30** دولة عن التخطيط المركزي كوسيلة لتخصيص الموارد

وقامت 80 دولة بتحرير السياسات المشجعة للاستثمار الأجنبي المباشر(29) . ويبقى أن نشير هنا إلى أن هذا التحول والانتقال كانت له آثار ايجابية وسلبية على اقتصاديات الدول النامية، وخاصة على السياسة التنموية بشكل اشمل ومنها:

أولا : الآثار الايجابية

أ. التخلص من عناصر القطاع العام الذي استهلك كثيرا من الموارد المالية للبلد، وهذا من حيث مسايرته للسياسات المركزية، سواء في توزيع الدخل أو تحديد الاسعار أو اتخاذ القرارات في مجال الاستثمار، بمعنى أن القطاع العام كان مسيرا بمنهج لا يسمح من رفع في مستوى الانتاج وتحسينه وزيادة المخزون، بل كان سببا في ارتفاع مستويات المديونية للمؤسسة الإنتاجية.

ب. بتحرير السوق والمبادلات التجارية ظهر القطاع الخاص الذي خلق تنافسية بين المنتجات المحلية والاجنبية، ومنه رفعت الكفاءة الانتاجية وزادت معدلات الأرباح وهذا ما حفز القطاعات الانتاجية والخدماتية في رفع مستوى القطاعات وتوظيف احسن للمصادر المالية.

ج. خفظ الإنفاق العمومي على القطاعات العامة التي كانت تستهلك مستويات عالية من الأموال، وهذا بسبب التخلص من الدعم المالي الموجه للقطاع العام.

د. رفع عجلة التنمية بواسطة إنشاء بمشاريع إنتاجية قادرة على العمل والمنافسة داخل سوق حرة، وبالتالي سمحت هذه المشاريع برفع مستويات التوظيف والإنتاج معا.

ثانيا : الآثار السلبية

من الطبيعي تولد العلاقات غير المتكافئة الاقتصادية والسياسية منها، والتي أصبحت تربط الدول المتقدمة بالدول النامية نتائج سلبية على مسارها التنموي داخليا من جهة، وعلى نمط العلاقات واتجاهاتها الإقليمية والعالمية من جهة أخرى.

" فازداد الركود وفقدت القدرة الداخليةعلى تحقيق تنمية حقيقية، وتسارعت وتيرة التبعية للدوائر المهيمنة والموجهة للنظام الدولي الجديد ". وبالتالي فإن الآثار السلبية التي ظهرت على مستوى الدول النامية تمثلت أصلا في زيادة العبء الاقتصادي على الفقراء، وبروز تفاوت طبقي رهيب داخل هذه المجتمعات لم تشهده من قبل، ويمكن ذكر أهم هذه الانعكاسات في النقاط التالية:

أ. إن الدول النامية بدأت تفقد أسواقها التي كانت تربطها بالدول الاخرى وخاصة الاشتراكية.

ب. استحواذ الدول المتقدمة على ما يقارب **75%** من الدخل العالمي،منها **35%** بيد أمريكا، وتحصلت اقتصاديات الدول المتحولة على **15%**، وهذا خلال الفترة (1990-1995).

ج. أدى تحرير الأسعار إلى التوسع في القطاع الخاص وتحريره من كثير من القيود الاقتصادية وتشجيع رأسمالية محلية مشوهة وطفيلية.

د. انهيار مفهوم الدولة الاجتماعية مما أدى إلى تخلي الدولة عن الدعم الذي تقوم به تجاه الفئات المحرومة و ضعيفة الدخل ، كما ادى إلى غياب العدالة الاجتماعية التي كانت بمثابة الهدف الاجتماعي للسياسة التنموية بهذه المجتمعات.

"فقد ترتب على تحول بعض وحدات القطاع العام إلى القطاع الخاص الاستغناء عن العمالة الزائدة، وهو ما حول البطالة المقنعة إلى بطالة سافرة وزاد بذلك من معدل البطالة الرسمي المعلن بين الفقراء"(30).

خاتمة:

وما يمكن الخروج به هنا، هو أن قضية التنمية بسلبياتها وإيجابياتها احتلت مكانا مهما في تفكير الباحثين والدارسين، وذلك قصد فهم هذه الظاهرة التي اصبحت واقعا يفرض نفسه، ليس على مستوى الاقتصاد فقط، وإنما على المستويات الاجتماعية والسياسية والثقافية كذلك. فالدول النامية التي كانت تبحث عن تحقيق مسار تنموي أو نموذج تنموي يأخذ بخصوصياتها وأبعادها الثقافية والتاريخية، اصبح من اللازم عليها اليوم إدارج مفاهيم جديدة، تعمل على فرض تطبيق إصلاحات عميقة في كل المجالات تتماشى والرهانات المفروضة على ضوء هذا المفهوم (**العولمة المعاصرة**)، ذلك أنها تعني الخضوع لمجموعة من القواعد والمعايير الدولية التي تنظم كامل المجالات.

ووفق هذه القواعد باشرت بعض الدول النامية منها الجزائر جملة من الإصلاحات التي دخلت في إطار إعادة بناء وتشكيل الاقتصاد ضمن مسار تنموي، يرتكز أساسا على جملة من المقومات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، التي اصبحت ملازمة لأي تشكيل لسياسة تنموية معينة منها:

التدخل في صميم سيادة دولة حقوق الإنسان في المجال السياسي، إزالة القيود على انتقال رأس المال والسلع والخدمات بكل حرية، وانتقال الافكار في المجال الثقافي...

لقد أصبحت المصلحة الاقتصادية هي الهدف الأساس الذي تعمل على تحقيقه الدولة بدل المبادئ الايديولوجية، وفي هذا الإطار " وتبعا لهذه الأوضاع التي تعيشها الدول النامية ومنها الجزائر)، يتطلب إعادة النظر في الأوضاع والبدئ بتقييم واقعي للامكانيات المتوفرة، وتطوير استراتيجية تقوم على الاعتماد على الذات والمشاركة في مسيرة الثورة التقنية ومحاولة اختراق المجال المغلق الخاص بتكنولوجيات الجيل الجديد، والنظر الى المستقبل بنضرة ناقدة حتى يمكن بناء مستقبل راقي للمجتمعات النامية .

كما يقتضي ذلك بدوره تحديد القوى والمتغيرات الحاكمة لحركة المستقبل وتخطيط التنمية ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية، وحشد كل الموارد والامكانات المتاحة لتحقيق الوحدة والاستقرار والتنمية الشاملة. ولم تكد الدول الأقل نموا ومن بينها الدول العربية، تجاوز مؤشرات التخلف التقليدية حتى وجدت العالم مع بداية العقد الأخير من القرن العشرين تحكمه آليات "العولمة المعاصرة" مثل: الخصخصة، الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاعلامية والتنافس في التجارة العالمية...الخ.

وظهرت مؤشرات جديدة للتخلف والتقدم، أصبحت تشكل معايير للاندماج في العولمة أو النظام العالمي الجديد ، اضافة الى ذلك فان قضايا التنمية اصبحت في الوقت الحاضر مرتبطة باشكاليات اخرى، فلم تعد التنمية هي المنطلق الاول في التطوير و التحديث و التقدم بل اصبحت قضية المديونية و قضية الامن هما الاساس، بمعنى ان المجتمعات النامية تواجه في الوقت الحالي جدلية جديدة تتمثل في منطلقين اثنين:

أولا: لا يمكن تحقيق تنمية الا اذا حلت مشكلة المديونية الخارجية.

ثانيا:كلما تحقق الامن كلما تحققت التنمية .

و على ضوء ذلك يتضح لنا جليا اشكالية التنمية و تحقيقها بالمجتمعات النامية الذي يتطلب النظر اليها و فق منضور و تصور جديدين يختلفان في محتوياتهما و عناصرهما عن ما كان ينظر اليه سابقا .

❖ هوامش البحث

(1) محمد شفيق: **التنمية الاجتماعية دراسات في قضايا التنمية ومشكلات المجتمع**، مصر، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، 1999، ص10.

(2) ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS , S.A , France , 2002.

(3) حسين بن هاني: **التنمية في الوطن العربي**، الأردن دار الكندي، 1990، ص 118.

(4) محمد شفيق: مرجع سبق ذكره، ص 12.

(5) حي الدين نصرت وأخرون: **تنمية المجتمعات الريفية مقال في المركز القومي للبحوث الاجتماعية الجنائية**، القاهرة، 1971، ص ص، 300، 301.

(6) حمد الجوهري: **علم الاجتماع**، ط5 ، القاهرة، دارالمعارف، 1980، ص 353.

(7) عبد الباسط محمد حسن: **التنمية الاجتماعية**، القاهرة، معهد البحوث و الدراسات العربية، المطبعة العالمية، 1970، ص ص 90 – 100.

(8) سوسن عثمان عبد اللطيف: **دراسات في التنمية المحلية**، القاهرة،لمعهد العالي للخدمة الاجتماعية، 1979، ص41،39.

(9) حسني بن هاني: مرجع سبق ذكره، 118.

(10) محمد شفيق: مرجع سبق ذكره، ص15.

(11) مريم أحمد مصطفى: **التنمية بين النظرية وواقع العالم الثالث**، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص 150.

(12) محمد أحمد مصطفى: مرجع سبق ذكره، ص23.

(13) مريم أحمد مصطفى: مرجع سبق ذكره، ص 70.

(14) أحمد مصطفى خاطر: **التنمية الاجتماعية**، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2002، ص 99.

(15) بول ساموبلسن: **علم الاقتصاد**، جزء 7، (ترجمة مصطفى موفق) الجزائر، ديوان الطبوعات الجامعية، 1993، ص 91.

(16) رفعت المحجوب: **الاقتصاد السياسي**، الجزء الاول، القاهرة، دار النهضة العربية، 1964، ص 16.

(17) محمد شافعي: **التنمية الاقتصدية**، القاهرة، دار النهضة العربية، 1967، ص 26.

(18) أحمد مصطفى خاطر: مرجع سبق ذكره، ص 108

(19) حسين بني هاني: **التنمية في الوطن العربي**، الواقع و التطلعات، الأردن ، دار الكندي، 1990، ص128 .

(20) السيد الحسيني: **التنمية و التخلف**، مصر، دار المعرفة، 1995، ص47.

(21) أحمد الربايعة: **مقومات التنمية ومعوقاتها**، قسم علم الاجتماع كلية الآداب، جامعة الأردن ،1988 ، ص 06

(22) اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا: **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي**، عمان، الاردن، 1996، ص 2.

(23) خلاف خلف الشاذلي: **آفاق التنمية العربية وتداعيات العولمة المعاصرة على مشارف الالفية الثالثة**، الشؤون العربية، مجلة دورية، العدد 105 مارس 2001، الامانة العامة لجامعة الدول العربية ص 37.

(24) سلاطنية بقاسم: **الجزائر وتحديات العولمة،الجزائر والعولمة**، منشورات جامعة منتوري، قسم علم الاجتماع، قسنطينة،2001، ص 313.

(25) عبد القادر محمد عبد القادر عطية: **اتجاهات حديثة في التنمية**، مصر، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 229.

(26) أحمد كيكسو: **العولمة والتنمية الاقتصادية**، لبنان ، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت 2002، ص ص110 ، 111.

(27) DUNNING.JOHN : THE ADVENT OF ALLIANCE CAPITALISM , THE NEW GLOBALSIM AND DEVELOPING COURTING U.N 1997 , P15.

(28) قيرة اسماعيل: **العولمة وموقع الجزائر في النظام العالمي الجديد**، الملتقى الوطني حول الجزائر والعولمة، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، 2001 ص 328.

(29) المرجع السابق ، ص 328.

(30) خلاف خلف الشاذلي : مرجع سبق ذكره، ص 42.

الوضعية الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء

الدكتور: الأزهر العقبي ، جامعة بسكرة، الجزائر

الباحثة: مريم ساسي، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

إن تفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يرتبط بها من عوامل عديدة تؤثر فيها وترتبط بها لها أهمية بالغة ، ذلك أن بمعرفة هذه العوامل وآثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك العملية، وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب الملائمة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن ، والهدف من هذا المقال تسليط الضوء على أهم الظروف والمؤثرات الاجتماعية المباشرة والمتمثلة في الأوضاع الأسرية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي تعد أهم المناخات وأكثرها تأثيرا على التحصيل الدراسي.

Résumé:

L'examen des résultats scolaires avec une vision analytique et tout ce qui l'entoure comme facteurs y influants dans une très importante relation. Ainsi, En connaissant ces facteurs et leurs implications sur le résultat scolaire nous conduit à découvrir ce qui empêche le déroulement de cette opération puis l'étude des voies et moyens correspondants pour ainsi éviter toute obstruction afin d'arriver à un haut niveau scolaire possible.

Le but de cet article est de faire en sorte d'éclaires les situations positives ainsi que les retombées négatives sor le tissu sociale direct et en relation avec le milieu familiale avec leur portée économique, sociale et culturelle, ce qui, En somme, forme un climat fortement négatif vis-à-vis du résultat scolaire.

مقدّمة:

ارتبطت كلمة التحصيل الدراسي ارتباطا مباشرا بالأداء المدرسي للتلميذ، حيث تستخدم عادة لبيان مدى ما تحقق للتلميذ من أهداف التعليم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية و يتضمن بالعادة تفاعل ثلاثة أبعاد هي: القابلية للتعلم، الاستعداد للتعلم، والفرص المتاحة للتعلم، كما تستند هذه العملية إلى سلسلة متواصلة من التخطيط على كافة المستويات بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، فغالبا ما يربط الكثير من الدارسين عملية التحصيل الدراسي للتلاميذ بعوامل مثل المتعلم نفسه، المعلم و المنهاج و هذه عناصر تتعلق بالبيئة الداخلية للمدرسة، و خلاف ذلك فان جل الدراسات الميدانية الحديثة ذهبت لأبعد من هذه العوامل، حيث ترى ضرورة التركيز على البيئة الخارجية التي توفر أمام الفرد فرص التعلم و التحصيل الدراسي. ونعني بذلك الأسرة و المناخ الأسري وكل ما يحيط بالتلميذ من جوانب عديدة من شأنها أن تعيق أو تشجع نشاطه المدرسي، و باعتبار أن الأسرة أول بيئة اجتماعية و ثقافية يقابلها الفرد و يتفاعل معها في حياته، فان هذه الأخيرة تسهم إسهاما كبيرا في تشكيل ثقافة الفرد وتحصيله العلمي، من خلال العديد من المقومات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية التي مصدرها الأوضاع الأسرية للتلاميذ.

وتبعا لما سبق و قبل عرضنا لهذه الأوضاع الأسرية التي من شأنها أن تساعد و تشجع عملية التحصيل الدراسي للأبناء، يجدر بنا بداية تحديد معنى التحصيل الدراسي و الأوضاع الاجتماعية للأسرة.

أولا: التحصيل الدراسي:

أ. التحصيل لغة:

التحصيل هو الحصيلة، وحاصل الشيء هو محصوله(أي بقيته)، و الحاصل من كل شيء ما بقي و ثبت، فنقول: حصل الشيء تحصيلا و حاصل الشيء محصوله أو بقيته، وتحصيل الكلام رده إلى محصوله [1].

أما قاموس علم النفس(1971) فورد فيه أن التحصيل هو مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجرى من قبل المدرسين بواسطة الاختبارات المقننة [2].

ب.التحصيل الدراسي اصطلاحا:

يعرفه **إبراهيم الكناني** بأنه: " كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة و الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا [3].

وحسب **مصطفى زيدان** فإن التحصيل الدراسي يدل على: " استيعاب التلاميذ للدروس و اجتهادهم في المواد الدراسية، و يستدل عليه من خلال درجات الامتحانات التي يحصل عليها التلاميذ "[4].

مما سبق نخلص إلى أن التحصيل الدراسي هو كل ما يكتسبه التلميذ من معارف و مهارات و اتجاهات و قيم وأساليب تفكير و قدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في المراحل الدراسية. وبعبارة أخرى هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في المواد الدراسية المقررة عليهم. و يقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون، حيث يتميز الاختبار بالصدق و الموضوعية.

ثانيا: الوضعية الاجتماعية للأسرة:

- **الوضع**: هي كلمة جمعها أوضاع وتعني الحالة و الظرف، فنقول" الوضع الحاضر"[5]. كما تعني هذه الكلمة هيئة الشيء التي يكون عليها، كأن نقول" وضع اقتصادي "،"وضع سياسي"، " الأوضاع الراهنة ".
- **الوضعية**: كلمة جمعها الوضعيات، و هي الحالة التي يكون عليها الإنسان فنقول:"هو في وضعية صعبة " أو "وضعيات عائلية جديرة بالاعتناء"[6].

إذن فالمقصود هنا بالوضعية الاجتماعية، الصيغة العامة للعوامل المؤثرة في سلوك الفرد و خبراته في إطار نسق معين للتفاعل و خلال فترة زمنية بالذات، و لهذا فإن السلوك يختلف باختلاف المواقف والأوضاع الاجتماعية[7] ، و بعبارة أخرى فمفهوم الوضعية الاجتماعية في مقالنا تستخدم للدلالة عن الحالة الكلية للظروف الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية التي تعيشها الأسرة و المتمثلة بصفة عامة في طبيعة الوسط العائلي، و حجم الأسرة و طبيعة السكن و عدد أفراد الأسرة في المستويات التعليمية، و المستوى التعليمي و الثقافي و الاقتصادي لكل من الآباء و الأمهات، فضلا عن الاستقرار الأسري و غير ذلك من متغيرات أخرى قد تكون عنصرا ايجابيا و دافعا للأبناء لتحقيق مستوى جيد من التحصيل الدراسي و قد تكون عكس ذلك.

ثالثا: الوضعية الاجتماعية للأسرة و التحصيل الدراسي للأبناء:

1. الوضعية الاقتصادية:

لقد أكدت الدراسات والأبحاث التربوية على وجود علاقة كبيرة بين الوضع الاقتصادي لأسر التلاميذ والمستوى التحصيلي والتعليمي الذي يصل إليه كل تلميذ. حيث تلعب المتغيرات الأساسية في هذا المجال و المتمثلة في: مهنة الأب، ووظيفة وعمل الأم، ونوعية الدخل الشهري الأسري، وطبيعة السكن، وغيرها من المتغيرات التي لها دورا هاما في توجهات التلميذ وفي تحصيله الدراسي، فالوضع الاقتصادي السيئ والصعب

وحالة الفقر عموما وعدم الشعور بالأمن، أوضاع من شأنها أن تؤثر في تماسك الأسرة وتكاملها. مما تعرض التلميذ إلى عدم الاهتمام في المدرسة بسبب ما يعانيه من نقص في توفير جميع الحاجات الأساسية والضرورية للدراسة، وبالتالي يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى التحصيل المدرسي الذي يصل إليه [8].

كما أن المستوى الاقتصادي للأسرة يشمل المستوى المعيشي لها وما تنفقه على أبنائها، فالأوضاع الأسرية السيئة والدخل الضعيف للأسرة من أهم المشاكل

المادية التي تواجه الأسرة وتسبب لها عجزا في توفير الاحتياجات اللازمة، إذ يترتب عن ذلك عدم توفر الجو الصالح للمراجعة مع ضعف الاستجابة للمتطلبات الدراسية وعلى رأسها لوازم الأبناء، مما يؤثر سلبا على نتائج الأبناء الدراسية وتكيفهم المدرسي.

فقد كشفت دراسة " **سعاد رجب وآخرون** " سنة 1974 بتونس أن التلاميذ الذين يعيشون في وسط معيشي قاسي لا يتأخرون دراسيا فحسب، بل التأخير يصيب مستوى ذكائهم كذلك، وفي المغرب توصل " **عبد الكريم غريب** " عام 1981 أيضا، إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتأخرين دراسيا كان منخفضا مقارنة بدخل آباء وأمهات التلاميذ المتفوقين، [9] .

فغالبا ما نجد الأسر الفقيرة تضطر لتشغيل أبنائها في سن مبكرة، الأمر الذي يؤدي إلى حرمان هؤلاء الأبناء من فرص الاهتمام بالدراسة والتعلم وبالتالي تكون النتيجة تحصيلا منخفضا، حيث يؤدي عمل الأبناء بعد الدوام المدرسي مباشرة في شتى أنواع الأعمال الصعبة والخطيرة منها مثل العمل في الشوارع كباعة متجولين وإلى ساعات متأخرة من الليل إلى عدم توفر هؤلاء على الوقت الكافي عند عودتهم إلى منازلهم للاهتمام بالدراسة و تحضير الواجبات المنزلية، هذا ما يؤدي بالنهاية إلى تحصيل تعليمي متدن في المدرسة.

وهنا يجب الإشارة إلى أن هذا الأمر ليس حتميا، أي أنه ليس بالضرورة أن يؤدي عمل الأبناء في سن مبكرة تزامنا و دراستهم إلى ضعف التحصيل الدراسي، ذلك أن هناك نسبة من هؤلاء الأبناء الذين يعملون لإعانة أهاليهم ولا يكون تحصيلهم منخفض، و السبب أن هناك قسما من الأبناء يتأثر بشكل كبير بالعمل خارج أوقات الدراسة، والقسم الآخر يتأثر بشكل أقل[10]، حيث نجدهم يسعون دوما لتوفير الوقت للمراجعة ولو في ساعات متأخرة من الليل، من أجل إثبات قدراتهم و تحصيل نتائج دراسية كغيرهم من التلاميذ.

كما بينت العديد من الدراسات أن الدخل الضعيف للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم والتربية، فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم

المادية بشكل جيد من غذاء ومسكن، وامتلاك للأجهزة التعليمية، والأدوات المدرسية والكتب تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة، وعلى العكس من ذلك فإن الأسر التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم لأبنائها إمكانيات وافرة لتحصيل علمي ومعرفي كافي [11] وبالنهاية فإننا غالبا ما نجد أن الأبناء الذين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي أغلبهم من الأسر الفقيرة، والعكس

صحيح بالنسبة للأسر الميسورة والأسر ذات المستوى المعيشي المتوسط، وهذا ما يؤكده كل من " **مصطفى فهمي** " **وكاميليا عبد الفتاح** "بقولهما: " أن نسبة التأخر الدراسي ترتفع عند الأبناء الذين يعيشون في ظروف اقتصادية سيئة ويقل معدله في الأوساط المتوسطة والغنية، حيث أن هؤلاء الأبناء من البيئات المتدنية يعانون من نقص في الخبرات والمعارف الذهنية، الأمر الذي يعرقل نشاطهم التحصيلي [12].

فبالإضافة إلى الفقر المادي والعوز هناك عائق السكن الذي يعتبر أحد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للأبناء، فالأسر ضعيفة المستوى الاقتصادي تجد بطبيعة الحال صعوبة في توفير السكن الملائم، حيث لا يمكن للأبناء مراجعة دروسهم وانجاز فروضهم بسبب ارتفاع حجم عدد أفراد الأسرة مثلا. وهذا غالبا ما يكون في الأسر الريفية وخاصة منها الفقيرة، هذا من جهة. ومن جهة ثانية لوحظ أن ضيق السكن يؤثر كذلك في المناطق الحضرية بحيث تكون حالات التأخر الدراسي أكثر تواترا في أحياء المدن الكبرى المكتظة بالسكان، حيث نجد عمارات يسكن فيها عدد من الأسر يفوق قرية متوسطة مع متوسط عشرة أشخاص في شقة تتألف من غرفتين أو ثلاث غرف، هذا فضلا عن افتقار أكثر السكنات خاصة الموجودة في القرى النائية إلى الشروط السكنية كالإضاءة والتهوية والماء والتدفئة ...الخ من الشروط الفيزيقية و الخدمات.

فانعدام هذه الشروط إلى جانب ضيق السكن وازدحامه يولد لدى الأبناء بعض التوترات التي تعكر الوضع العائلي من جهة، وتكون سببا في الانتشار السريع لبعض الأمراض خاصة منها الربو والحساسية من جهة أخرى ، كل هذه العوامل من شأنها التأثير سلبا على المردود الدراسي للتلميذ، وفي هذا السياق ذهبت دراسة " **إبراهيم عثمان**" سنة(1989) إلى وجود علاقة دالة بين نوعية السكن والتحصيل الدراسي قدرت ب 0.18%، ومن جانبها توصلت دراسة لـ " **أحمد غريب** " سنة(1981) إلى أن حجم الأسر المتأخرين أبناؤها دراسيا أكثر من حجم أسر التلاميذ المتفوقين في هذا المجال [13] .

2. الوضعية الاجتماعية للأسرة :

يمارس الوضع الاجتماعي للأسرة دورا هاما في التحصيل الدراسي للتلميذ وهو مرتبط ارتباطا وثيقا بالوضع الاقتصادي، فقد أصبح معلوم اليوم من خلال الكثير من الدراسات أن هناك مشكلات أسرية واجتماعية عموما تنجم عن حالة عدم الإشباع الاقتصادي، كمشكل تفكك الأسرة. فأغلب هذه الدراسات تشير إلى أن الأسر المتصدعة نتيجة لانفصال الزوجين بالطلاق مثلا ينشأ أبناؤها عرضة للإهمال والتهاون أكثر من غيرهم من الأبناء الذين نشأوا في أسر متماسكة ومتكاملة.

كما أن غياب أحد الوالدين لفترة طويلة عن الأسرة قد يكون أحد أهم عوامل التغير في بنية السلطة داخل الأسرة نظرا لما يؤدي إليه هذا الغياب من إضافة مسؤوليات جديدة على عاتق الطرف الآخر أي(الزوجة أو الأم)، الأمر الذي ينعكس على تربية الأبناء وتوجيهم وبالتالي على تحصيلهم الدراسي [14]. فالمشكلات الاجتماعية الأسرية تؤدي إلى إهمال الأبناء وعدم رعايتهم الرعاية اللازمة وفقدانهم للحنان بسبب خلافات الأبوين أو موت أحدهما أو اضطرار الأب للغياب الطويل أو المتكرر عن الأسرة بسبب العمل أو الهجرة أو غير ذلك، كلها مشكلات سلبية من شأنها أن تعيق المسار الدراسي للأبناء. و من جانب آخر

نجد أن الرعاية الزائدة للأبناء تسبب هي أيضا تساهلا في التزام الأبناء بالانضباط المدرسي مما يقود إلى التأخر أو التسرب الدراسي لهؤلاء [15].

كما أن الطلاق أيضا لا يتوقف عند انفصال الزوجين على بعضهما فحسب وإنما يتسبب في الكثير من المتاعب للأبناء، حيث يعجز في أغلب الأحيان أحد الوالدين على الإبقاء على مسؤولياته اتجاه الأبناء فتزداد حالتهم سوءا وتعقيدا. [16] ففي هذا الإطار بينت مختلف الدراسات أن أغلبية التلاميذ المطرودين من مؤسسات التعليم كانوا ينتمون إلى أسر انفصل فيها الزوجين عن بعضهم البعض، وبالتالي أثر هذا الوضع داخل الأسرة عليهم. [17] بالإضافة إلى ذلك فان الجو السائد في المنزل والعلاقة بين أفراد الأسرة بدءا من الأب والأم والأبناء بعضهم ببعض عوامل لها علاقة بمستوى التحصيل الدراسي للأبناء، فالمنزل الذي تسوده خلافات كثيرة ومشاحنات عائلية عديدة هو الآخر يؤثرتأثرا مباشرا على قدرة التركيز عند الأبناء وبالتالي على تحصيلهم الدراسي [18].

ذلك أن الوسط الأسري الذي يعيش فيه التلميذ هو الذي يحدد سلوكه ونتائجه ويحدد له استمرارية هذه النتائج ، حيث يقول في هذا الشأن "**فيزورستون visoroston**" : " إن المتأخرين دراسيا يأتون من أسر يكثر فيها النزاع وعدم الانسجام والانحلال وسوء الأخلاق وشدة الأنانية والمشاجرات والشغب وفساد المكان المنزلي والبيئة، بسبب نقص الإشراف عليهم، [19] وقد أفادت أغلب الدراسات أن نسبة كثيرة من هؤلاء التلاميذ الذين ينقطعون عن مواصلة الدراسة بسبب عجزهم عن مسايرة زملائهم سرعان ما ينظمون إلى حصيلة الأميين أو العاطلين عن الدراسة [20].

كما أن التحصيل الدراسي مرتبط بالعامل العاطفي للأسرة حيث أن كلا الوالدين يعملان على إرساء علاقات عاطفية مع الأبناء وان كان الهدف النهائي من هذه العلاقات هو دفع الأبناء تدريجيا نحو استقلالهم الذاتي بحيث يكونون في نهاية الأمر قادرين على تكوين أنفسهم وبإمكانهم أن ينالوا ما يريدونه من خلال الحب الذي يكنه الوالدان لهم،[21] نتيجة أثبتت بالإحصاءات العلمية، فقد أكدت

هذه الأخيرة أن معظم حالات التخلف المدرسي ترجع إلى عوامل التوتر والتفكك الأسري و بشكل أبرز إلى فقدان الجو العاطفي في محيط الأسرة [22].

خلاصة ما تقدم يبرز أن الوضع الاجتماعي للأسرة بكل تفاصيله من استقرار أسري، ومن تداخل الأدوار، ومن جو عاطفي داخل المنزل، كلها عوامل ذات تأثير حاسم على نوعية البيئة المنزلية التي يعيش فيها الأبناء وعلى قدرات الإنجاز و التحصيل الدراسي لديهم.

3. الوضعية الثقافية للأسرة:

أما من الناحية الثقافية فالمستوى الثقافي للوالدين له دور كبير في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ، فكلما نشأ هذا الأخير في وسط أسري مثقف و متعلم كلما ساهم ذلك في إقباله على الدراسة بالمثابرة والنجاح، وكلما نشأ في وسط ثقافي ضيق من حيث هذين البعدين كلما كانت ثقافته و مستواه محدودين وهذا ما من شأنه أن يحول دون اندماجه في مساره الدراسي بصفة جيدة، ذلك أن المستوى الثقافي للوالدين ذا تأثير على اتجاهات التحصيل الدراسي للتلميذ واهتمامه بالمعرفة، فالأسرة التي تهتم بالاطلاع وتقدر المعرفة، و تعمل على التكوين اللغوي والفكري للأبناء، ويدخل في ذلك كل ما توفره الأسرة في البيت من كتب ومجلات ودوريات ومن وسائل إيضاح وإعلام مختلفة و غيرها و التي تبرز مقدار العناية التي توليها الأسرة لهذا الجانب من النمو عند الأبناء، و حول الموضوع يرى " **بلانك و سولومون blank et solomon** " بأن الحرمان الثقافي للأبناء له تأثير سيئ على تفكير التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي. ويدخل ضمن البعد الثقافي للأسرة أيضا المستوى التعليمي للوالدين والذي يقصد به حجم التعليم الذي تلقاه الوالدان وطبيعة هذا التعليم [23].

حيث أن هذا الأخير يختلف من أسرة إلى أخرى، فقد يكون مستوى الوالدين جامعي أو ثانوي أو إكمالي أو ابتدائي أو أن يكون معدوما، فهو يؤثر إيجابا أو سلبا على الأبناء، فمثلا إذا كانت الأسرة تنتمي إلى الطبقات الفقيرة ماديا أو معرفيا فان أبناؤها سرعان ما يفقدون الأمل في الدراسة [24] فالعائلات المتعلمة

تقدم لأبنائها جوا ملائما للتعلم والدراسة وتساهم في التكيف المدرسي لمساعدتهم لحل واجباتهم وتعليمهم القراءة [25].

بينما العائلات الغير متعلمة فهي لا تعتني بحاجيات الأبناء وميولهم ورغباتهم، فلا توفر لهم الوسط المناسب من أجل التحصيل الجيد والمتابعة والاهتمام بالواجبات، [26] وقد لاحظ العديد من العلماء في هذا المجال وجود علاقة قوية بين تعليم الوالدين والتحصيل الدراسي للأبناء، فالوالدين الحاصلين على تعليم عالي عادة ما يكونان أكثر تفهما للنظام الدراسي وقوانينه من الوالدين الغير متعلمين. وفي دراسة قامت بها الباحثة الأمريكية " **يوزن useen** " سنة (1982) أوضحت فيها أن أولياء الأمور المتعلمين عادة ما يكون لهم الدور الأكبر في اتخاذ القرارات الخاصة بأبنائهم حيث يطالبون بنقلهم إلى فصول المتفوقين، في حين نجد أن الأولياء الغير متعلمين عادة ما يتركون للمدرسة الحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بأبنائهم ولا يحاولون التدخل في تعليمهم البتة [27].

من خلال ما سبق يمكن القول أن الأسرة بصفة عامة هي وسيط لنقل ثقافة المجتمع للأبناء، إذ أنه لا يمكن أن يقتصر دورها فقط في المنزل فحتى بعد خروج الابن والتحاقه بالمدرسة فان دور الأسرة هنا يظل ذو فعالية في تقديم تربية مقصودة تشمل جوانب عديدة تتعلق بثقافة المجتمع،[28] أي أنها تقدم الأبناء على أساس اختيارات وتفضيلات الوالدين وثقافة كل منهما، وبما أن الطفل تبدأ تربيته داخل أسرته فانه يتأثر تأثيرا كبيرا بثقافة وتربية والديه لذا نجد في بعض الأحيان أن الوالدين اللذان يتصفان بالأمية يجدون صعوبة في تنشئة أبنائهم وتربيتهم تربية صحيحة[29] ، و يظهر ذلك فيما يجده الابن من صعوبة في التحسين والرفع من مستواه الدراسي، و هذا ما أكد عليه "**علي تعوينات**" بأن المستوى التعليمي المتواضع للوالدين هو أحد العوامل الأساسية التي تجعل تلاميذ المدارس الجزائرية يتأخرون دراسيا لأنهم لم يتلقوا القدر الكافي من المساعدات و التوجيهات في المراحل التعليمية الأولى من طرف الأولياء [30].

مما سبق يظهر جليا أن التحصيل الدراسي للأبناء خاصة في السنوات الأولى، يتأثر تأثيرا كبيرا بالمستوى التعليمي للوالدين و ما يبذلانه من تشجيع و دعم و مساندة مادية و معنوية تجاه أبنائهم.

الخاتمـة:

مما سبق يتضح أن التحصيل الدراسي للأبناء مسألة و عملية تربوية أعقد من أن تنفرد بها المدرسة لوحدها ، فللأسرة هي الأخرى دور لا يقل أهمية عن ما تقدمه المؤسسات التربوية الرسمية، فعلى عاتق هذه الأسرة تقع مسؤولية توفير الكثير من العناصر الضرورية لعملية النجاح الدراسي، و أبرزها مقومات التمدرس المادية من وسائل تعليمية و فضاءات للمطالعة و تجهيزات مساندة، فضلا عن الجو الأسري المساعد على الأمن و الاستقرار النفسي الذي توفره هذه الأخيرة، و فوق هذا و ذاك هناك الدعم و المتابعة من جانب الوالدين و سهرهما الدائم على المسار التعليمي للأبناء و سلوكهم داخل الأسرة و خارجها، إن كان ذلك في المدرسة أو في محيطها .

❖ هوامش البحث

(1) نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس: **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1975، ص 192.

(2) رشاد صالح الدمنهوري ، عباس محمد عوض: **التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي**، دار المعرفة الجامعية الازاريطة، مصر ، 2002، ص 85.

(3) الطاهر سعد الله: **علاقة قدرة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ، الحلقة الثالثة، جامعة الجزائر، 1986،ص 43.

(4) محمد مصطفى زيدان: **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص 74.

(5) **المنجد الأبجدي**: ط 5، دار المشرق، بيروت ، لبنان ، 1967، ص 1156.

(6) **المعجم العربي الأساسي لاروس**: جامعة الدول العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، ص 1110.

(7) نوار مربوحة: **العاملون في التدريس الجامعي**، أوضاعهم واتجاهاتهم، رسالة ماجستير، معهد علم اجتماع، جامعة عنابة، 1989، 1990، ص ص 33، 34.

(8) عمر عبد الرحيم نصر الله: **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي، أسبابه و علاجه**،ط 2، دار وائل، عمان، الأردن، 2010، ص 66.

(9) مجموعة من الباحثين: **الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفل**، دار قرطبة للنشر، 2004، ص 27.

(10) عمر عبد الرحيم نصر الله: مرجع سبق ذكره، ص 67.

(11) أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي**، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2004، ص 145.

(12) محمد مصطفى زيدان: **الصعوبات المدرسية عند الطفل**، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1986، ص28.

(13) مجموعة من الباحثين: مرجع سبق ذكره، ص ص 27،28.

(14) أحمد فتحي الزليتي: **أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية ودوافع الانجاز المدرسي**، دار قباء الحديثة، مصر، 2008، ص 116.

(15) تيسير الدويك وآخرون: **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف المدرسي**، ط 2، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن، 1998، ص 298.

(16) سيوك: **مشاكل الآباء في تربية الأبناء**، ترجمة عامر منيب، المؤسسات العربية للنشر، بيروت، لبنان، 1983، ص 31.

(17) فهمي مصطفى: **الصحة النفسية للأسرة والمجتمع**، دار الثقافة، القاهرة، 1971، ص 175.

(18) عبلة بساط جمعة: **مهارات في التربية النفسية لفرد متوازن وخبرة متماسكة**، ط2، دار المعرفة، بيروت، ب ت ن، ص 214.

(19) صالح علي شحاتة عبد الله: **دراسة ظاهرة التخلف المدرسي وأسبابه وطرق مواجهته**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، معهد علم النفس، جامعة قسنطينة، 1984، ص 111.

(20) حمزة الجبالي: **التأخر الدراسي مفهومه، أسبابه، علاجه**، دار الصفاء، عمان الأردن، 2005، ص68.

(21) سعيد محمد عثمان: **الاستقرار الأسري وأثره على الفرد والمجتمع**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2009، ص 36، 37.

(22) مصطفى الخشاب: **دراسات في علم الاجتماع العائلي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص 180 .

(23) مجموعة من الباحثين: مرجع سبق ذكره، ص 29.

(24) رشاد صالح الدمنهوري ، عباس محمد عوض: مرجع سبق ذكره، ص 62.

(25) بيير بوردو: **أسئلة في علم الاجتماع والسلطة والعنف الرمزي**، ترجمة إبراهيم فتحي، دار المعلم، القاهرة، 1995، ص 165.

(26) مجموعة من الباحثين: مرجع سبق ذكره، ص ص 29- 30.

(27) أحمد العموش، حمود العليمات: **المشكلات الاجتماعية**، الشركة المصرية العربية المتحدة، مصر، 2008، ص 157.

(28) سلوى عبد الحميد الخطيب: **نظرة في علم الاجتماع المعاصر**، مطبعة النيل، القاهرة، 2002، ص ص 150- 151.

(29) فادية عمر الجولاني : **علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ت ن ، ص 234.

(30) مجموعة من الباحثين : مرجع سبق ذكره، ص29.

التغير القيمي وأثره على اتجاهات الشباب في المجتمع الجزائري

بين الواقع والتحديات المستقبلية

-قراءة سوسيو لوجية-

الدكتورة: سامية بن رمضان، جامعة خنشلة، الجزائر

الملخص:

يهدف هذا البحث على ابراز تاثير التغيرات القيمية على مستوى اتجاهات الشباب الجزائري، بغرض فهم الأبعاد الايجابية والسلبية لهذه التأثيرات على مستوى اتجاهات الشباب داخل النسق الاجتماعي الذي ينتمي إليه، ومواجهة التحديات المستقبلية..وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج تتمحور حول وجود تأثيرات متباينة بين ما هو ايجابي وسلبي على اتجاهات الشباب الجزائري. وتكمن هذه التأثيرات في الجانب السلبي والمتمثل في التناقض بين القيم التقليدية والقيم الجديدة أي يعيش الشباب تناقضا بين ما يتعلمه من مجتمعه وبين ما يزينه له الغرب، في حين تملت التاثيرات من الجانب الايجابي في الارتباط بالقيم المميزة للمجتمع الجزاري.

Summary:

This research aims to highlight the impact of value changes on the level of Algerian youth trends, in order to understand the positive and negative dimensions of these effects on the level of youth trends within the social pattern to which it belongs and on how to face the challenges of the future. The research found a number of results centered around the presence of different impacts between what is positive and negative for Algerian youth orientations. These impacts reside in the negative side which is characterized by the contradiction between traditional values and the new values, which means that the young lives contradiction between what he learns from society and what the West adorns for him, while the positive side is represented by the abiding by the distinctive values of the Algerian society.

مقدمة:

يعتبر موضوع التغير القيمي من المواضيع الهامة التي حظيت باهتمام واسع من طرف الباحثين للتأثير الذي تسببه في الأدوار والوظائف الفعالة في جميع المجالات الاجتماعية والثـقافية والسياسية داخل المجتمع.

كما يمس التغير القيمي جميع فئات المجتمع الجزائري، وأهمها فئة الشباب التي تعتبر حقيقة اجتماعية بالأساس والتي لها نشاطها وفاعليتها في بناء المجتمع فـتتأثر بذلك تصوراتهم واتجاهاتهم، باعتبار أن موضوع الاتجاهات من المواضيع الأكثر تعقيدا والمحدد الأول لسلوك الشباب لارتباطه بالقيمة التي هي المحدد الأساسي للسلوك.

ولذلك فالشباب يشير إلى متغير واقعي يبرز بالنظر إلى بعدين أساسين هما: أولهما يتمثل في الفاعلية التي ارتبطت بهذه الفئة التي تشكل جوهر التغير والتجديد في النسيج الاجتماعي، بينما يتصل الثاني بطبيعة الوضع الثـقافي أو البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المجتمع أين تتعرض المبادئ لتغيير القيم الثقافية، والفكرية، والأخلاقية.

وبذلك تعد المنظومة القيمية ذات تأثيرات هامة على السلوك وردود الأفعال والأدوار والمكانة الاجتماعية مما أوجد هذا الاختلاف في اتجاهات الشباب محاولة التكيف مع هذه التغيرات لمواجهة التحديات المستقبلية كالتعليم والبطالة..الخ.

مشكلة الدراسة

للقيم أهميتها الكبرى في حياة المجتمعات والأفراد، فهي التي تحدد معالم الإيديولوجية أو الفلسفة العامة للمجتمع، كما تكمن أهميتها الاجتماعية في كونها مصدر لتشكيل السلوك السوي وغير السوى، وقد كشفت الدراسات عن أهمية القيم في خلق البيئة الاجتماعية والثقافية المناسبة التي تخلق المزيد من فهم

الشباب واستيعابهم لكل تغير يحدث في بيئتهم ومجتمعهم. خاصة التغيرات الاجتماعية والقيمية، حيث كونت لديهم اتجاهات مرحلية غير مسايرة لمجتمعاتهم. بعد أن أصبح الفرد يؤمن بأفكار وقيم مادية ومعنوية.

وهذا ما دفعنا لدراسة القيم كموجهات لفعل الشباب بما يتماشي وقيم المجتمع الجزائري باعتبار أن للقيم تأثيرها الواضح على الاتجاهات وتظهر هذه الاتجاهات في السلوك اللفظي أو الحركي كتعبير عن شخصية الفرد وهويته وتمثلاته الاجتماعية ونحاول دراسة بعض القيم أهمها السلبية منها كالسلوكات المنحرفة التي تعد نتيجة حتمية لظاهرة الغزو الثقافي الذي يستمر في تبديل المبادئ وتغير القيم الثقافية، والاجتماعية.

وعليه، يؤكد هذا المقال على مسألة تثار بصورة دائمة أو دورية لها علاقة بتأثر اتجاهات الشباب الجزائري بتغير المنظومة القيمية التي تحدث ضمن المجتمعات ومن خلال رفع جملة من التحديات للتحديات المستقبلية. لذلك بتمحور التساؤل الرئيسي حول:

ما هي آثار التغير القيمي على اتجاهات الشباب الجزائري في ظل التحديات المستقبلية؟

أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى مايلي:

1. محاولة تشخيص أثر تغيرات المنظومة القيمية على مستوى اتجاهات الشباب سلبا وإيجابا داخل النسق الاجتماعي الذي ينتمي إليه.
2. معرفة أهم التحديات المستقبلية التي يواجهها الشباب الجزائري.

أولا: تحديد المصطلحات الأساسية بالبحث: وقبل تبيان اثر التغيرات القيمية على اتجاهات الشباب الجزائري، يجدر بنا توضيح المفاهيم الأساسية لكي تتضح جوانب تلك التأثيرات فيما بعد بشكل دقيق.

1. مفهوم القيم

عند اللغويين:القيم جمع قيمة، وأمر قيّمٌ بمعنى مستقيم، وقوله تعالى"فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ"[1] (أي مستقيمة)، تبيّن الحق من الباطل على استواء وبرهان وقوله تعالى"وَذَلكَ دِينُ القَيِّمَة"[2] أي دين الأمة القيمة بالحق، ويجوز أن يكون دين الملة المستقيمة[3]، وقد أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة استعمال كلمة "القيمة" و"القيم" للدلالة على الفضائل الدينية والخلقية والاجتماعية، والاستقامة، الاعتدال، الثبات والاستقرار. ويقصد بهذا المصطلح في هذا الصدد البحث في طبيعة القيم وأصنافها ومعاييرها وقد أصبح باب القيم مهما ويرتبط خاصة بعلوم المنطق والأخلاق والجمال والإلهيات [4] .

أما عند علماء الأنثروبولوجيا: كالعالم "موريس أوبلر" Morris Aoppler [5] فقد عرف القيمة بأنها:"معيار عام، ضمني أو صريح، فردي أو جماعي، يتخذ الأفراد والجماعات القرارات وفقا له للحكم على السلوك الاجتماعي رفضا أو قبولا "[6]. ويعني أن القيم تمثل مقاييس اجتماعية أو خلقية تفرضها الحضارة التي ينتمي لها أفراد المجتمع.

وأما عند علماء النفس: تحتل القيمة أهمية كبرى، لما لها من علاقة وثيقة بالشخصية، وقد عرفت: "بأنها الأمور التي يعتبرها الفرد جيدة، وذات أهمية ظاهرة في الحياة والتي ينسب إليها الإنسان وزنا معنويا، وهي بهذا المعنى دلالة على الشخصية"[7] إن هذا التعريف يربط بين القيمة والشخصية، حيث يكون تقدير الفرد للأشياء أو الأفكار، وتفضيلها تبعا لشخصيته ومدى إدراكه للقيمة. كما يري البعض على أنها مجموعة من الاتجاهات. كما ينظر كثيرون إلى القيمة على أنها "إشباع الفرد لحاجاته الأساسية التي يرغبها وذلك من خلال سلوك معين"[8]. إذا يمكن القول أن علماء النفس ربطوا تعريف القيم ببعض المصطلحات مثل التفضيلات والاتجاهات والحاجات...الخ.

وأما مفهوم القيم عند علماء الاجتماع: فقد اعتبروه من محددات السلوك الإنساني ومفتاح فهم الثقافة الإنسانية.[9] ويعرفه علي عبد الرزاق جلبي بأنه "مجموعة من المعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي، والتي تمثل موجهات للأشخاص نحو غايات ووسائل لتحقيقها، أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بديلا لغيرها، وتنشأ هذه الموجهات بين الشخصية والواقع الاجتماعي الاقتصادي والثقافي، وتفصح القيم عن نفسها في المواقف والاتجاهات والسلوك اللفظي والسلوك الفعلي والعواطف التي يكونها الأفراد نحو موضوعات معينة"[10]، وعليه فإن القيم هي عبارة عن مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل اجتماعية، أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي كما تتسم بالديناميكية والتفاعل بين الفرد وواقعه الاجتماعي، وأنها ترتبط بعدد كبير من المفاهيم الأخرى: كالاتجاهات، والمعتقدات. وأما القيم عند "روبرت بارك" "robert park" فهي أن أي شيء يحظى بالتقدير والرغبة هو قيمة"[11] أي أن شيئا ما يصبح هو في ذاته قيمة حينما يسلك الناس إزاءه سلوكا يستهدف تحقيقه أو تملكه.

وعلى ضوء التعريفات السابقة لمفهوم للقيم يمكن القول بأنها مجموعة تصورات ومفاهيم صريحة أو ضمنية تضبط السلوك الإنساني، وتحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعيا كما تؤثر في اختيار توجهات الأفراد وأفعالهم وأنماطهم السلوكية ومثلهم ومعتقداتهم.

2. مفهوم التغير القيمي

إن الحديث عن التغير يسمح لنا بالتمييز بين التغير الاجتماعي والثقافي على الرغم من صعوبة التمييز أو الفصل بينهما.[12] لكن يمكن تحديد العلاقة بين التغير الاجتماعي والثقافي على أنها علاقة الجزء بالكل، فالتغير الاجتماعي يشير إلى تبدل في أنماط التنظيمات الاجتماعية لجماعات معينة تعيش ضمن مجتمع معين.

كما يعني التغير الثقافي التبدل في عناصر الثقافة المادية والمعنوية أي التبدل في المعرفة والأفكار والفن والمذاهب الدينية والأخلاقية بمعنى آخر هو "التغير في القواعد الاجتماعية ونظم المعتقدات والرموز والقيم"[13] وعليه، فقد أصبح من اليسر تصنيف "التغير" الذي يدور حوله هذا الموضوع ضمن "التغير القيمي".

والجدير بالذكر أنه أثناء التغيرات الكبرى التي تحصل في المجتمع تتفاعل الظروف بطريقة أو بأخرى. ومنه فمجموع القيم المكتسبة تمثل نسقا متماسكا للقيم حيث تحتل كل قيمة في هذا النسق أولوية خاصة بالقياس إلى القيم الأخرى وبالتالي فإن لهذا النسق القيمي وظائف متعددة باعتبارها كمستوى لتوجيه السلوك، ونحاول هنا توضيح دور القيم في توجيه السلوك فلها وظائف متعددة ومختلفة منها على النحو التالي:

- تدفع القيم إلى اتخاذ مواقف صارمة خاصة من المسائل الاجتماعية الرئيسية.
- من خلال أنساق القيم يمكن التحكم في عرض ذواتهم أمام الآخرين.
- ميل القيم في إقناع الآخرين والتأثير عليهم لتبني اتجاهات نعتقد أنها جديرة بالاهتمام.

3.مفهوم الاتجاهات:

يندرج مفهوم الاتجاهات في صلب علم النفس الاجتماعي، كما أنه يلتقي حوله كل من علم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجيا. وإذا كان علم النفس يركز على الخصوصية الفردية والسيكولوجية للاتجاه، فإن علم الاجتماع يركز على الخصوصية الاجتماعية، وعلم النفس الاجتماعي يولي أهمية خاصة للتكامل بين الجانب النفسي والاجتماعي فعلى الرغم من التباين بين المستويات الثلاثة فهناك استجلاء لبعض نقاط التجانس منها: [14]

- تعمل الاتجاهات على توجيه سلوك الأفراد والجماعات.

- يميل الفرد إلى نوعين من الاتجاهات اتجاهات إيجابية واتجاهات سلبية.
- الاتجاهات مشحونة بالطابع الانفعالي نحو موضوع معين تتصل بالقيم والعادات.
- الاتجاهات تعد مدخلاً لدراسة السلوك الاجتماعي، ويمكن قياسها وتقويمها.

ويتحدد السلوك الإنساني بمنظومة اتجاهات الأفراد وأنساقهم القيمية والعقائدية السائدة، ويعد بذلك "هربرت سبنسر" "Herbart Spencer " أول من استخدم مفهوم الاتجاه حيث قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدية يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي نحمله أثناء إصغائنا إلى هذا الجدل والاشتراك فيه." (15)

كما أن الاتجاه يختلف عن الرأي لأن في صلب الاتجاه تكمن القيم الأخلاقية أو العلمية أو الربانية، وأما الرأي فتحركه المصلحة الشخصية الآنية الظرفية ومن هنا تكون الاتجاهات ثابتة نسبيا بحيث لا تقبل التغيير وان تغيرت فستجد وقتا كبيرا لتتبلور.

4.مفهوم الشباب:

فنجد المفهوم الاصطلاحي للشباب بالنسبة لعلم الاجتماع "بمثابة مرحلة يكون فيها الشاب أو الإنسان قادرا ومستعدا على تقبل القيم والمعتقدات الجديدة وأصبحت لهم مطالب قد لا تتصل بإشباع حاجات أساسية ولكنها تتصل بإشباع حاجات اجتماعية محلية. يتطلب إشباعها عادة إعادة صياغة النظام الاجتماعي والاقتصادي، والسياسي بكامله" (16) أما البعض فلهم تحديدهم العلمي الذي يؤكد أن فترة الشباب تبدأ حينما يحاول بناء المجتمع تأهيل الشخص ليحتل مكانة اجتماعية.ويعني "عـادة الأفـراد في مرحـلة المراهقة" (17).

وأما بالنسبة لعلماء النفس وعلماء النفس الاجتماعي يرون أن بداية ونهاية مرحلة الشباب بمدى اكتمال بنائهم الدافعي. وتذهب هذه النظم العقلية أيضا إلى انه إذا اصطلحنا على تسليم دورة حياة الإنسان بين الطفولة، والشباب، والرجولة والشيخوخة. وتعد مرحلة الشباب مرحلة المعاناة لأنها مرحلة الاكتمال والاكتمال مرحلة فيه إضافة وذلك يعنى أن الشخصية الشابة تعتبر بناء يتكون من مجموعة من العناصر البيولوجية وعليه، فالاتجاه "هو القابل للنمو والتعلم والقادر على الإنتاج والابتكار والرغبة في أحداث التغيير والتطور في المجتمع"[18] ونقصد به هنا الإنسان الذي يستطيع التعلم واكتساب الخبرات الجديدة.

ومن خلال الدراسات المتعلقة بالتحديد الزمني لمرحلة الشباب فقد عرف بأنه "المرحلة العمرية ما قبل سن 15 سنة يمكن اعتبارها مرحلة إعداد الشباب، وما يلي سن 25 سنة مرحلة الاستفادة مما اكتسبه الشاب من معلومات،ومهارات،واتجاهات قومية واجتماعية"[19].

ثانيا:أثر التغير القيمي على اتجاهات الشباب الجزائري

يشهد المجتمع العربي تحولات عميقة تشكل في حد ذاتها، أحداث وتغيرات مهمة في مجالات الحياة المعاصرة وينعكس هذا التغير على حركة المجتمع المادية، والفكرية.الخ.

فلا بد من الاعتراف أن أي تغير يصيب المجتمع فهو يصيب أنظمته وأنساقه وكافة الجماعات والفئات التي تكون هذا المجتمع وأهمها فئة الشباب التي تعتبر حقيقة اجتماعية بالأساس والتي لها نشاطها وفاعليتها في بناء المجتمع. فنتيجة لهذه التغيرات يقع شبابنا في تشتت واضح في تحديد تصوراتهم واتـجاهاتهم باعتـبار أن موضوع الاتـجاهات من المواضيع الأكثر تعـقدا من حيـث: التغـير الثقافي والقيمي، وكيفيـة توجيه الشبـاب، ومدى تأثيره عليهم وهذا ما قام به الباحثين والعلماء باختلاف تخصصاتهم منهم علماء الاجتماع، وعلماء النفس أين

قاموا بدراسة هذا الموضوع ومعالجته معالجة منهجية ونظرية باختلاف المحتوى النوعي للقيم.

وفضلا عن هذا يعد الشباب أكثر قطاعات المجتمع تأثرا بالبيئة التي يعيشون فيها وبالأفكار التي يتلقونها في المراحل المختلفة من حياتهم، وهم أكثر استجابة للتغيير الاجتماعي والثقافي. وإن كان الشباب هم الأداة الفاعلة فيه وبناء المجتمع يتم باندفاعهم وحماسهم وقدرتهم العقلية والبدنية، ومن ثم ينبغي دراسة اهتماماتهم وأنماط سلوكهم واتجاهاتهم إذا أراد المجتمع إحداث تغيرات ما واهتمامات الشباب تمثل في حقيقة الأمر ظاهرة اجتماعية معقدة يحتاج فهمها إلى دراسة موضوعية دقيقة للحاجات والأهداف.

ويشهد الواقع الاجتماعي في الجزائر مشكلات شبابية حادة خاصة اهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، الأمر الذي زاد في انتشار صور من السلوك السلبي في المجتمع. فالاهتمام بفئة الشباب الجزائري ضمن هذا البحث يجعلنا نركز أكثر على أهم التغيرات القيمية، وما يطرأ عليها من تأثير على فئة الشباب في تكوين اتجاههم نحو مستقبلهم باعتبار أن الاتجاه يقوم بتحديد السلوك وطبيعته، وشدته كما أنه يرتبط بالقيمة. ودراسة الاتجاه تتيح فرصة التحكم في استجابة الفرد وتسهل أيضا عملية فهم اتجاهات الآخرين، واحترام القيم التي تنطوي عليها هذه الاتجاهات وما يرافقها من تمثيلات وتصورات عن الذات وعن الآخرين.

فالشباب الجزائري يشكل الغالبية العظمي أي بنسبة 75٪ من أعضاء المجتمع والأساس الذي ينبغي عليه التقدم في كافة مجالات الحياة فهم أكثر فئات المجتمع حيوية، وقدرة، وإصرارا على العمل والإحساس بالجدية، والرغبة في التغير مما يجعلهم أهم سبل علاج مشكلات المستقبل. وهذا في حد ذاته مطلب ضروري لربط الشباب بالبناء الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.[20] وهكذا نربط هؤلاء الشباب بالتغير الاجتماعي الأساسي في مجتمعهم المتجه نحو دعم التطوير العلمي

والتكـنولوجي والثقافي وهذا التطوير يحتاج أساسا إلى المشاركة الايجابية من الشباب،تلك التي تقوم بدورها على تدريبهم على استيعاب مقومات التغيير وكل ما هو جديد فتكون اتجاهاتهم وشخصياتهم أكثر قدرة على الانجاز في المجتمع.

والواقع أنه لا يوجد ميدانا تعاونت فيه العلوم الاجتماعية على دراسة ظاهرة معينة مثلما حدث في ميدان الشباب، فلقد اهتمت علوم النفس والاجتماع والأنثربولوجية بهذه الفئة، فأسهمت دراسات علم النفس لنمو الشخصية إسهاما كبيرا في تحليل مرحلة المراهقة لدى الشباب الجزائري وبيان خصائصها الجسمية والنفسية، وتناولت بعض الدراسات الاجتماعية العلمية القيم لدى الشباب الجزائري وقدمت تصورا محددا لمعالجة قضايا الشباب في صلتها بمشكلات المجتمع الجزائري. لأن اتجاهات الشباب ومواقفهم نتاج للسياق الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع كما أن فكرة "المسؤولية" تمثل أداة تصورية رئيسية ينبغي إبرازها عند تحليل هذه الاتجاهات.

ولذلك يمكننا أن نوزع اتجاهات الشباب بين ثلاث اتجاهات رئيسية هي:[21]

- **اتجاه "رفض"** التغيرات اللاجتماعية والقيمية رفضا مطلقا لأنها ليست نابعة من الظروف الداخلية للمجتمع بل هي وليدة الحضارة الغربية وشيء مفروض.
- **اتجاه وسيطي** انطلق من نقطة احترام الثقافة والتراث الديني المحلي ولكنه في الوقت نفسه لم يرفض الثقافة الغربية في بعض عناصرها على الأقل ومن ثم كانت مهمته التوفيق بينهما وقد سيطرت على معظم تفكير الشباب واتجاهاته.
- **اتجاه بلغ ذروته في تقبل** تلك التغيرات التي فرضتها الحضارة الغربية ومن ثم جاءت فكرة لكل ما يتطور وقد مثل هذا الاتجاه شريحة من الشباب.

ومنه فالاتجاه ناجم عن جانب نفسي اجتماعي ولكنه لا يختفي لأنه مستمد من الثقافة وتكمن في صلبه القيم. علما بأن الثقافة والقيم لها تأثير واضحا على الاتجاهات التي تحتل مركز هذه العوامل جميعها فهي تحدد بذلك مواقف الإنسان في مختلف الوضعيات وأمام مختلف المثيرات حسب المدرسة السلوكية وتظهر هذه الاتجاهات في السلوك اللفظي أو الحركي كتعبير عن شخصية الفرد وهويته وتمثلاته الاجتماعية.

كما أن هناك آثار سلبية متزايدة تؤثر على الاتجاهات وتشكل تحديات عنيفة تواجه الشباب الجزائري والتي ينجم عنها هذه الآثار ومن أهمها ما يلي:

- التغير القيمي وهو نوع من الصراع تتعرض له فئة الشباب وهذا نتيجة حدوث اصطدام بين رغبات الشباب وقيم المجتمع وموروثاته الثقافية مما ينجر عنه تعارض بين الشاب ومجتمعه بسبب التناقض بين المبادئ التي آمن بها وما يراه ممارسًا فعليا في الواقع، فيدخل الشباب في خانة المعارضين للقيم الجديدة ودخول فئة أخرى في خانة التقليد والإتباع والانسجام بالقيم الدخيلة وقيم الانفتاح فتقبل هذه التغيرات رغم ما يطرأ منها من تأثير في تغير اتجاهاتهم كل ذلك يزيد من حدة الصراع الذي يتعرض له الشباب. باعتبار الصراع الاجتماعي هو ظاهرة اجتماعية محورية بمقتضاها يمكن تقديم التفسير الموضوعي للواقع الاجتماعي ليس فحسب المجتمع الراهن وإنما أيضا لكل المجتمعات الإنسانية عبر الأحقاب الزمنية الغابرة. مما يولد هذا الصراع انقسام فئة الشباب إلى فئتين بين المؤيدين للتغير والمعارضين له حيث ثمة من يري أن الصراع الاجتماعي "صراع ينشأ بين الأفراد المتنافسين تتفوق فيه الجماعات المتماسكة على الجماعات التي تفقد تماسكها".[22]. وأيضا يشير الصراع إلى "آلية تحقق في النهاية التوازن، حيث يعمل على إيجاد معايير وقيم جديدة،ويعيد تأسيس الوحدة بين الجماعات المختلفة"[23]

- **الغزو الفكري الثقافي**: إن الغزو الفكري الثقافي لا يزال مستمرا في تبديل المبادئ وتغير القيم الثقافية، والفكرية، والاجتماعية. حتى أن الناظر إلى المجتمعات العربية كالجزائر اليوم يجدها مختلفة تماما عند المجتمعات في السابق قبل قرنين من الزمان وقد اوجد هذا الغزو حيرة دائمة في نفوس الشباب مما يلزمه التعمق في دينه ومواجهة التحديات التي تواجه كالعلمانية ونجد هنا بين شباب يريدون المحافظة على ما تعود عليه من قيم وأساليب سلوكية ورثوها، وبين شباب مندمجون في الظروف والتغيرات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي تمهد لظهور قيم جديدة مستمد من التغيرات العالمية.
- **تغيير نظم التعليم**: تشكل ازدواجية نظم التعليم في بعض البلاد العربية والإسلامية معاناة لشبابها حيث تمثلت في: إحداث مدارس حديثة توصل إلى المناصب والنفوذ والثروة وثانيهما: تعليم ديني في المعاهد الدينية لا يحظى أصحابه بشيء من ذلك كما أن نظام الانبعاث من الدول العربية والإسلامية إلى المعاهد العلمية والجامعات في الغرب خرج بعض المتأثرين بالحضارة الغربية في أخلاقهم وأفكارهم، ويتولى هؤلاء المناصب الهامة فيوجهون مواطنيهم توجيها غربيا وبذلك تحقق الثقافة الغربية بين شباب العرب أهداف الغزو الفكري الغربي. ويترتب على ذلك تفاوت في المسؤولية، والعمل وهذا ما أشار إليه الرسول(ص)في قوله"كل ميسر لما خلق له"فالشاب يختار العمل المناسب له.
- إن أهم ما يدعوا إليه المجتمع أن يشعر الشباب بالراحة النفسية، والاستقرار الروحي والعقلي، فهو يحاول بذلك إعطاء كل فرد حقه ويؤمن له حياته هو وأسرته وماله ليقلل من درجة قلقه على حاله لكي لا ينغمس في الانحراف.
- **البيئة الاجتماعية**: بالإضافة إلى أن للتغير القيمي تأثير في نمو اتجاهات الشباب كالنمو الاجتماعي والنفسي والانفعالي وهذا التأثير لا يأخذ

نسبا واحدة بل يتباين إلى حد كبير. فالبيئة الاجتماعية والثقافية والقيمية لا تؤثر في النمو الجسمي إلا في نطاق محدود بينما تؤثر تأثيرا كبيرا في نمو اتجاه الفرد فينمو اتجاهه نحو الأمور التي تحيط به كبيئته ويقاس ذلك من خلال قدرته على مواجهة المشكلات التي تعترضه مثل: البطالة والزواج والهجرة. أما الجانب العقلي له أي العمليات العقلية المعرفية فإنها تتأثر جميعا بالحيز الثقافي والقيمي المحيط به وما يكتسبه الشاب منها يساعده على توجيه ميولا ته، ورغباته نحو الإنشاء أو الهدم، وفي تحديد أنماط ومجالات تفكيره.[24] ولذلك يمكن أن تكون البيئة الاجتماعية والثقافية عاملا في إنضاج اتجاه الشباب وعملياته العقلية.كما تعتبر وظيفة القيم – عند تالكوت بارسونز" Talcote, Parsons"–هي تكوين اتجاهات الاختيار في مشكلة الفعل هذه الوظيفة وتعد القيم كموجهات لفعل الفاعل.

- **مرحلة التناقض:** ومن بين تأثيرات التغيرات القيمية على اتجاهات الشباب أيضا أن الشباب يعيش مرحلة من التناقض بين نوعين من المفاهيم والقيم، تلك المفاهيم التقليدية التي ورثها عن الثقافة القائمة، والمفاهيم والقيم الجديدة التي تنطوي على مجموعة من القيم المتناقضة مع هوية الشاب الجزائري والتي يدعمها التطور العلمي والتكنولوجي حيث يمكن أن تسعى هذه القيم الدخيلة إلى تحطيم مجموعة القيم والتقاليد التي تحدد معالم الشخصية الجزائرية وتمنحها طابعا متميزا له سماته الخاصة بمعنى، أنه يجب أن نحدد بوضوح تلك القيم الأصيلة التي ينطوي عليها تراثنا الثقافي لكي نكون على ثقة بما ينبغي تدعيمه وتوكيده. ولنا أن نتوقع إما أن يثور الشباب أمام المتغيرات الجديدة والدخيلة أو يتقبلها تحت ضغوطات معينة مما يؤدي إلى زيادة احتمالات الصراع بين ما هو تقليدي وما هو جديد.

- **انعدام الإحساس الاجتماعي العام:** ومن بين التأثيرات على اتجاهات الشباب هو انعدام الإحساس الاجتماعي العام بالمثاليات والقيم المتعلقة بالمستقبل يخلق عند الأفراد شعورا عاما بانعدام قيمة الوجود الفردي وعدم دلالة الحياة الإنسانية وبدون الاعتقاد في مستقبل أفضل للمجتمع والبشرية يحيل الواقع الاجتماعي المحيط بالإنسان إلى واقع أجوف منعدم المعنى أصم. وبهذا تكتسب القيم والمثاليات التي تنطوي على توجيه نحو المستقبل قيمة ايجابية، كما أن لها دلالة اجتماعية عالية في تحديد تطلعات الشباب وذلك بدلا من أن يفقد المرء إحساسه الداخلي ويصبح موجها فقط نحو الآخرين دون أن تنطوي ذاته الاجتماعية على قيم ومثاليات تنظم سلوكه.
- **القنوات الفضائية:**إن الكلام عن ايجابيات وأهمية الفضائيات يقودنا إلى ذكر سلبياتها العديدة. ولا يقتصر الأمر في ما تتركه الفضائيات من سلبيات تعمل على تغيير البناء الاجتماعي فحسب، وإنما هي تسهم وبشكل جدي في تغيير ما هو أهم في حياة الفرد في المجتمعات العربية وخاصة الجزائر، وتغيير الإرث ألقيمي والدين الإسلامي. ومن هذه العوامل ضعف الوعي بما يأتينا من البث الفضائي، وبكيفية التعامل معه من خلال أخذ الفوائد منه دون الإضرار، فدخول هذه الآليات إلى الجزائر هو بمثابة خطر على مؤسسات البناء الاجتماعي وجعلها في مواجهة صعبة، يحتم عليها التصدي لكل سلبياتها ومحافظة على أصالتها.[25] حيث أوضح اختصاصيون في الصحة النفسية والأعصاب والإعلام وعدد من الأكاديميين. أن الأطفال يقضون حوالي (7 ساعات) يوميا أمام البرامج الكرتونية التي تخاطبهم بشكل سنوي، وأكدوا أن تعرض الطفل للتلفاز يؤدي إلى آثار نفسية سيئة، وأشاروا إلى أن هنالك بحوث أجريت على الأطفال أكدت أن 74٪ من إجمالي المشاهد التي يراها

الأطفال في هذه البرامج تؤدي إلى سلوك إجرامي والتوجه إلى العنف، حيث إن 43٪ من هذه القصص مستقاة من الخيال.[26]

- غير أن بعض الدراسات كشفت على أن الأفراد يميلون إلى التوافق بشكل أفضل إذا تمت تنشئتهم في مناخ يسمح لهم بأن يشاركوا في عملية صنع القرار وبخاصة عالم العمل وهذه حقيقة هامة كشفت عنها الدراسات الحضارية المقارنة ويمكن الانطلاق منها لدعم برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الدول النامية كالجزائر.

وأود الإشارة في تحليلي هذا لنقطة مهمة عن تأثير منظومة القيم في اتجاهات الشباب أن الملاحظة الأولي تفيد أن هناك تأثير سلبي تمثل في أن هناك تعدّد لتوجهات الشباب واختلاف آرائهم وردود أفعالهم حيال عددٍ من القضايا (كالغزو الثقافي، وسائل الاتصال، نظم التعليم، والعمل..) والمواضيع الاجتماعية (كانعدام الإحساس الاجتماعي.)، سواءً ذات العلاقة بالمجتمع أو المرّتبطة بحياتهم اليومية. ويمكن ان يكون هذا التأثير على مستوى الفكر والاعتقاد أو على مستوى السلوكي، حيث يتغير الموقف أو الاتجاه من حالة المودة إلى حالة العداء، ومن حالة الاستهجان إلى القبول أو التقدير وتؤثر بذلك على تفكيره وقيمه وهذا نتيجة العلاقة القائمة بين القيم واتجاهات الشباب(احتمالية التعارض).

ثالثا: الشباب الجزائري والتحديات المستقبلية

إن حركة الشباب الجزائري لا تنفصل مطلقا من حيث خصائصها عن الحركة العالمية إذ هناك أوجه التقاء بين الظروف المؤثرة في أوضاعهم واتجاهاتهم بصفة عامة ولكن علينا النظر إليه كقوة يمكن استثمارها للمساهمة الايجابية في تنمية المجتمع.

فقضية الشباب الجزائري من القضايا التي استأثرت باهتمام علماء الاجتماع وعلم النفس والتربية. في مختلف المجتمعات خاصة المجتمع الجزائري الذي يضم أكبر نسبة من هذه الفئة التي تواجه مشاكل عدة نتيجة الظروف الاجتماعية

والاقتصادية التي هي في حالة تغير دائم مما جعل هذه الفئة في صراع دائم وسط كل هذه التغيرات داخل المجتمع مما أثر هذا في تكوين اتجاهاتهم والتحديات المفروضة نحو مستقبلهم خاصة في مجال سوق العمل واثبات هويتهم باعتبارها من الفئات التي تقع عليها مسؤولية تحمل أعباء الدور الطليعي في عملية التغير باعتباره يشكل قوة عمل حقيقية في تجسيد إرادة التغيير.

وهذا ما يجعل فئة الشباب أمام تحديات مستقبلية كثيرة ومن أهم التحديات ما يلي:

1. التحدي المهني والتكنولوجي:

أما في المجال المهني فللقيم دور مهم، فالمستقبل المهني للفرد لا يعتمد فقط على استعداده للعمل وإنما على المجتمع الذي يعيش فيه ويعمل به، والتوجهات السائدة فيه، فالنظام الاجتماعي الذي تسمح قيمه المهنية بالانتقال من مستوى اقتصادي اجتماعي إلى مستوى آخر يختلف مثلا من ناحية أثره في التوجيه التربوي أو المهني عن النظام الذي يفرض على الأبناء العمل في مهن الآباء نفسها.

كما أن المجتمع الذي يشترط شروطا لا تتعلق بقدرات الفرد وميوله للالتحاق بعمل ما يؤثر في التوجيه المهني لأفراده وبناءا على النضرة الاجتماعية للعمل (الفني أو الأكاديمي)يتجه الأفراد إلى التعليم المرغوب فيه. ويتجه الفرد للمهنة التي تشبع احتياجاته وقيمه، كما يختار الدراسة التي تؤهله للالتحاق بهذه المهنة والعمل فيها والنجاح في أدائها فثمة علاقة –مثلا– بين القيمة الجمالية واختيار الفرد للمهن. فالقيم المرتبطة بذات الفرد تشكل وجهة نظر للتحديات التي تفرضها الحياة، ومن ثم تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي.

كما أن هناك تحديات تمثلت في تأثيرات التكنولوجيا الحديثة في مجال التوظيف التي لن تشمل حجم العمالة وبنيتها المهنية فقط بل وحتى نوعية العمل كالعمل التعاقدي ..الخ. مما يؤثر على توزيع الدخل لأفراد المجتمع، وانخفاض في

معدل استيعاب في القطاعات الإنتاجية. ويتطلب من المجتمع تبني سياسة اقتصادية ضمن حدود الإمكانات لامتصاص الشباب البطال وتوسيع الفرصة أمامه لتحقيق طموحاتهم المستقبلية.

2. **التحدي القيمي:**

وقد يسبب التغير القيمي صراعات داخلية تمس شخصية الشاب كما أن القيم التي تحدد معايير ما هو مقبول أو مرفوض في المجتمع تشكل سلوك الفرد وتعامله الاجتماعي، ما يؤثر في توافقه النفسي ويؤدي عدم اتساق القيم لدى الفرد إلى حدوث اضطرابات في الشخصية وسوء التوافق الاجتماعي(أزمة قيمية) لهذا يكون تعديل القيم من أساليب العلاج دون أن يعيق توافقهم المستقبلي.

إن أهم ما يدعوا إليه المجتمع هو تبني سياسة تعمل على شعور الشباب بالراحة النفسية، والاستقرار الروحي والعقلي، فهو يحاول بذلك إعطاء كل فرد حقه ويؤمن له حياته هو وأسرته وماله ليقلل من درجة قلقه على حاله فالشاب الذي لا يجد مصروف جيبه، وخاصة في الظروف التي يعيشها قد يجد نفسه متمرد على القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية فينظم إلى اتجاه سلبي في سلوكه بالانغماس في المظاهر الانحرافية الذي هو وليد ظروف اجتماعية واقتصادية ولا سبيل للتغلب عليها إلا بمعالجة أسبابه مثل: البطالة.

3. التحدي المجتمعي:

كما يكمن دور المجتمع بمؤسساته في توجيه الشباب إلى الطريق الصحيح ذلك بالعمل المنظم من أجل استيعاب الشباب للمثاليات الأساسية والمبادئ التي ترتكز على فهم علمي دقيق لتطور المجتمع عبر طريق التقدم الاجتماعي. وعليه يجب أن يرتكز الشباب على مستقبلهم وتصورهم لنسق القيمة الملائم لمستوى التغير المنشود ولعل هذا الفهم المتكامل يمكن الشباب من التوافق مع نتائج التغيرات الثقافية.

4. تحديات العولمة:

إن جو ثقافة العولمة وعولمة الثقافة حريصة كل الحرص على صهر ثقافات الأطراف في ثقافة المركز مما أدى إلى ظهور فلسفة جديدة وقيم ثقافية جديدة افرزها الغرب، وفي ظل تأثيرات العولمة صار الأمر يتطلب استعداد كبير لمواجهة القيم الدخيلة من طرف الشباب الجزائري وذلك بضرورة اكتساب ثقافة مجتمعهم من قيم وعادات وتقاليد وقيم شريفة والقيم العلمية المختلفة، كالرغبة الملحة فى المعرفة والتعلم، وتطوير إمكاناتهم وقدراتهم مما يساعدهم في توجيه اتجاهاتهم للنجاح في حياتهم.

بالإضافة لذلك هناك تأثير واضح لوسائل الاتصال والإعلام في قيم الشباب، حيث تسعى جاهدة إلى إزالة قيمة وتثبيت أخرى، وهذا من خلال عملية التعرض الطويلة لقيم وأفكار دخيلة عن قيم المجتمع الجزائري مما يؤثر في تكوين اتجاهاتهم، وتحويل في قناعاتهم ومعتقداتهم، والمطلوب هو التدقيق في المفاهيم والقيم الدخيلة المأخوذة عنهم مما يخلق توازن بين ما هو متوفر من قيم مجتمعية محلية وقيم جديدة.

وفي الأخير يمكن القول بأن علماء الاجتماع أكدوا أن اتجاهات الشباب ومواقفهم وأنماط سلوكهم نتاج للسياق الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع بحيث لا نستطيع أن نعزلهم عن هذا السياق.[27] وبهذا تكتسب القيم والمثاليات التي تنطوي على توجيه نحو المستقبل قيمة ايجابية ودلالة اجتماعية تساعد الشباب في مواجهة تحدياتهم المستقبلية.

الخاتمة:

وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج تم إدراجها فيمايلي:

- تسليط الضوء على الآثار التي يسببها التغير القيمي على اتجاهات الشباب،وتوصلت نتائج البحث على أن الآثار السلبية للتغير القيمي على اتجاهات الشباب أكثر منه إيجابا وهذه بمثابة صورة مصغرة عن الإشكالية التي يواجهها الشباب الجزائري والعالم العربي بمختلف أقطاره مما يشير إلى الأخطار المستقبلية التي تواجهه.
- التركيز على توضيح العلاقة بين التغير في القيم واتجاهات الشباب(احتمالية التعارض أو التكامل) ان العلاقة البارزة في هذا البحث كون أن تأثر الشباب في تفكيره وقيمه هو نتيجة العلاقة القائمة بين القيم واتجاهاتهم أن هناك (علاقة التعارض).
- العمل على توفير الفرص الملائمة لترقية ملكات الشباب وصقل مواهبه وتنمية استعداداته وبناء شخصيته السوية حتى لا تقذفه رياح التطرف إلى متاهات خطيرة. وتبصير الشباب بحالتهم وواقعهم، وحسن الرعاية النفسية والسلوكية، كي يجد الشاب في محيطه الرعاية والاحترام والثقة، وبعد ذلك العمل على نشر القيم الأخلاقية.
- مساعدة الشباب في المشاركة في بناء مستقبلهم أفضل خطوة لتحديد اتجاهاتهم واحتواءهم بشغل أوقات فراغهم واستغلال طاقاتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة. وهذا من خلال وضع الشباب في موقع المسوؤلية ووتدريبهم عليها، بحيث لا يعتمدون كلياً على مؤسسات المجتمع، بل يعتمدون على أنفسهم من خلال خلق مشاريع مقاولتية صغيرة بتموين من الدولة وتشجيع المبادرات الشخصية ودعمها.

- مساعدة الشباب بحل مشاكلهم وتطلعاتهم في ظل التحديات المستقبلية التي يواجهونها في العمل والتعليم والعولمة وفى الوقت نفسه يكون شبابنا قادراً على التعامل الإيجابى مع التعددية الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية .
- ضرورة توجيه سلوك الشباب وتنمية القيم الإيجابية به إلى ما يتماشي وقيم المجتمع الجزائري. وهذا يتطلب قيامهم بأدوار اجتماعية مختلفة تتمثل فيها القيم والمبادئ الثقافية التي يتصف بها مجتمعنا الجزائري، وتحقيق هذا يكون من خلال تقديم تربية سليمة وايجابية من طرف مؤسسات التربية كالأسرة والمدرسة التي تعمل على تعزيز الهوية الوطنية وغرس قيمها في تفكيرهم ومعتقداتهم، وينسجم مع منظومة القيم الثقافية للمجتمع المعاصر من اجل مواجهة الغزو الثقافي القادم إلينا من الغرب بقيمه المختلفة.

❖ هوامش البحث

(1) سورة البينة: الآية 3.

(2) سورة البينة: الآية 5.

(3) ابن منظور: **لسان العرب**، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 12 ، 2003، ص 592.

(4) جميل صليبا: **المعجم الفلسفي**، دار اللبناني، بيروت، ج 2، 1973، ص 215.

(5) كمال التابعي: **الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم و التنمية**، دار المعارف، مصر، 1985، ص 14.

(6) شاكر مصطفى سليم: **قاموس الأنثروبولوجيا**، جامعة الكويت، الكويت، 1981، ص 1013.

(7) أحمد كنعان: **القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال**، جامعة دمشق، رسالة دكتوراه، 1990، ص 98.

(8) حافظ فرج أحمد: **التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، عالم الكتاب، 2003 ، ص 251.

(9) محمد أحمد بيومي: **علم اجتماع القيم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 89.

(10) علي عبد الرزاق جلبي: **دراسات في المجتمع والثقافة**، دار المعارف، الإسكندرية ، 1992 134.

(11) كمال التابعي، مرجع سبق ذكره، ص 42.

(12) محمد عاطف غيث: **التغير الاجتماعي والتخطيط**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1987، ص. 11.

(13) معن خليل عمر: **التغير الاجتماعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص. 71.

(14) محمد مسلم: **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة للنشر، الجزائر، ط1، 2007، ص. 61.

(15) Talcote Parsons**, the structure of social action**. New york,1937. p, 270 .

(16) عدلي سليمان: **مسؤولية الشباب في مجتمعنا الثائر**، المكتبة المصرية، بيروت، 1999، ص. 21.

(17) عمر التومي: **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**، منشورات الحلبي، سوريا، 1998، ص 30.

(18) سيد صبحي: سلسلة شبابنا، **الشباب.وأزمة التعبير**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص31.

(19) محمد على محمد: **الشباب العربي والتغير الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص 16.

(20) عزت حجازي: **الشباب العربي ومشكلاته**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت،العدد 06، 1985، ص 58.

(21) على ليلة: **النظرية الاجتماعية المعاصرة**، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص 296.

(22) عز الدين منصور: **مشاكل الشباب المعاصر تحت رعاية الإسلام**،دار اقرأ، ليبيا، 1985، ص41.

(23) محمد احمد بيومي: **علم الاجتماع الثقافي**، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 130.

(24) سعدي بزيان: **الشباب الجزائري في المهجر والبحث عن الهوية الثقافية**، مؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986،ص 49.

(25) صبري مصطفى: **المعلوماتية وانعكاساتها السلبيّة على الطفل العربيّ**، بحث منشور في مجلة المستقبل العربيّ، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، السنة 2004، العدد 308، ص 54.

(26) عبد الكريم بن عبد الله الحربيّ: **الإنترنت والقنوات الفضائيّة ودورهما في الانحراف والجنوح**، مكتبة العبيكان،، الرياض، 2003.

(27) خليفة، عبد اللطيف محمد: **ارتقاء القيم**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 160، 1992، 187.

دور النخبة المثقفة في المجتمع

الدكتور: نبيل حليلو، جامعة ورقلة، الجزائر

الأستاذ : طارق مخنان، جامعهة الجزائر، الجزائر

الملخص:

سنحاول في هذا المقال إبراز الدور والمكانة الحقيقية التى يفترض أن يشغلها المثقف في المجتمع، وذلك من خلال تسليط الضوء على آراء مجموعة من المفكرين العرب الذين كانت لهم رؤية واضحة في هذا الموضوع، ولقد انحصر السبب في اقتصارنا على عينة من المفكرين دون غيرها إلى كثرة إنتاجهم الفكري وحضورهم القوي والبارز في الساحة العربية و حتى العالمية.

Abstract :

This article tries to highlight the rôle and the real position of the cultured which he supposedly occupies in the society, by highlighting the views of a group of arab intellectuals who had a clear vision on this subject. So we have chosen to limit our sample to thinkers not others, because of their abundant intellectual production and their prominent attendance in the arab ,and even the global areas .

مقدمة:

إننا نعيش في زمن متسارع و متغير على الدوام تسعى فيه كل المجتمعات أن تواكب التطور و التقدم لتتجاوز التخلف و كل ما من شأنه أن يجعلها بعيدة عن مجاراة مجتمعات الريادة و الزعامة ،هذا كله لأن نتائج و آثار العولمة في مستوياتها المتباينة ليست واحدة على جميع المجتمعات.

ولمواكبة هذا التسارع و التغير الدائمين كان لزاما على أي مجتمع أن يمتلك جملة من المقومات التي تجعله في موضع آمنا، فإذا كانت القوة المالية و التكنولوجية أحد هذه المقومات فإن القوة البشرية التي تمثلها النخبة المثقفة تعد أحد أبرز و أهم عناصرها.

و عليه تبرز مكانة النخبة المثقفة كأحد مقومات نجاح المجتمع و تطوره كونها منتجة للفكر و الإبداع وهي من يستند إليها المجتمع في إيجاد الحلول و المخرج إذا ما واجهته المشكلات و العقبات.

سنحاول في هذا المقال أن نسلط الضوء على موقع النخبة المثقفة **في المجتمع العربي** من خلال وجهة نظر مجموعة من المفكرين البارزين الذين لهم زاد في هذا المجال ، ولقد كان تركيزنا على هذه المجتمعات دون غيرها لكون ان هذه الأخيرة تواجه مجموعة من التحديات و الرهانات تتطلب من النخبة المثقفة ان تتخذ موقفا ايجابيا نحوها لا موقفا سلبيا، و من هذا المنطلق جاء هذا المقال ليجيب عن تساؤلات عديدة تتمحور في مجموعها عن ما يلي :

_ من هو المثقف؟

ما هو دوره ؟

وما هو موقعه في المجتمع ؟

و سنحاول أيضا من خلال هذه الإجابات لهذه الأسئلة أن نحدد الموقع الحقيقي لهذا المثقف في المجتمع العربي إزاء ما يحيط به من تحديات ورهانات معاصرة في خاتمة هذا المقال.

أولا : مفهوم المثقف

مفهوم مستحدث في اللغة العربية، شاع استخدامه في الأدبيات الاجتماعية والسياسية خلال العقود القليلة الماضية. ولفظا (مثقف) و(ثقف) بمعنى (حذق وفهم وأدرك). اللفظ يقابل (intellectual) ذو الأصل اللاتيني المستخدم في اللغات الأوروبية.. فلفظ (intellectual) أقرب في معناه إلى كلمة (المفكر) لأن الكلمة مشتقة في اللغات الأوربية من كلمة (intellect) أي (الفكر).

فإذا انتقلنا من تبين الأصل اللغوي لكلمة (مثقف) لتحديد مجالها الدلالي، وجدنا أن الأدبيات العربية تكاد تعكس المفاهيم الرائجة في الكتابات الغربية. بل إننا نجد أصداء الحوار الجاري بين التيارات الفكرية الغربية يتردد داخل الفضاء الثقافي العربي بعد ترجمته إلى لسان عربي مبين. لذلك نجد الكتّاب العرب منقسمين بين المدارس الفكرية الرئيسية المهيمنة اليوم على ساحة الفكر الغربي:

(1) **مدرسة الحداثة**: التي تعتمد الرؤية الديكارتية لوظيفة الفكر، فترى المثقف ناقداً اجتماعياً، يسعى إلى نقد الممارسات الاجتماعية انطلاقاً من مرجعية نظرية محددة.

(2) **المدرسة الماركسية**: التي ترى أن الفكر سلاح يستخدمه المفكر للدفاع عن مصالح الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ويمثلها.

(3) **مدرسة ما بعد الحداثة**: التي تشدد على أن المثقف أسير هواجسه السلطوية، وأن مهمة الفكر تفكيك وإظهار التناقضات الداخلية، والهاجس السياسي للمثقف[1].

لنبدأ بتعريف محمد عابد الجابري، أحد أبرز وجوه الاتجاه الحداثي في العالم العربي اليوم. يرى الجابري أن المثقف ((في جوهره ناقد اجتماعي. إنه الشخص الذي همه أن يحدد ويحلل ويعمل، من خلال ذلك، على المساهمة في تجاوز

العوائق التي تقف أمام بلوغ نظام اجتماعي أفضل و نظام أكثر إنسانية وأكثر عقلانية)).

ويتسع التعريف السابق للمثقف ليشمل كل المشتغلين بعمليات توليد الثقافة وتجديدها أو الحفاظ عليها، أو باعتماد عبارة الجابري ((جميع الذين يشتغلون بالثقافة، إبداعاً وتوزيعاً وتنشيطاً)) .

يؤكد **برهان غليون** أن وظيفة المثقف "ليست شيئاً آخر سوى وظيفة إنتاج المجتمع نفسه من حيث هو آلية تختص بجمع وتوحيد الأجزاء والعناصر التي يتألف منها وبث الروح الجماعية فيها وتحويلها بالتالي إلى كيان حي قادر على الحركة والتنظيم والتحسين والإصلاح))

و يختار **برهان غليون** تعريفاً للمثقف يتفق مع التصور العام للمثقف ضمن الاتجاه الحداثي، الذي ميزنا طرفاً من رؤيته في تعريف (الجابري)، لكنه يزيد عليه باستحضار البعد الجمعي الذي يعطي للمثقف أهمية اجتماعية وسياسية، إذ يكتسب المثقف قدرته على التأثير ضمن المجتمع الحديث من انتمائه إلى نخبة واعية لمكانتها الاجتماعية ومتعاونة لتكريس قدرتها الجمعية، وتوظيفها للتأثير في القرار السياسي والفعل الجماعي. فالمثقف جزء من نخبة مثقفة، والمثقفون ((فاعل اجتماعي جمعي وليس مجموعة أفراد يشتركون في نشاط مهني أو علمي أو ذهني واحد يقرب فيما بينهم)). ويتابع غليون مبيناً المقصود من عبارة فاعل اجتماعي فيقول: ((وعندما نتحدث عن فاعل اجتماعي فنحن نشير إلى قوة محركة وديناميةاجتماعية لا إلى مبدع فكري))[2].

ونجد "**علي أومليل**" في مؤلَّفه الهامّ: "السلطة الثقافية والسلطة السياسية"، الذي توقف فيه عند الدلالة التاريخية لمفهوم المثقف، معتبرا أن هذا المفهوم هو من بين المفاهيم الحديثة النشأة "التي يصعب الجزم بوجودها في فترات تاريخية سابقة، مما يجعل هذه العبارة "تحيل إلى مفهوم حديث للكاتب صانع الأفكار ومروجها، هذا إضافة إلى كونه أسس لنسق من المعارف الجديدة، اتخذت من الانقلابات العلمية

الحديثة قاعدتها في إثبات نسبية الحقائق، لم يظهر إلا حديثا بعد أن ارتبط بتحول عميق في الوعي لدى الكاتب ذاته، وأصبح يعبر بالفعل عن قاعدة اجتماعية من القراء تدعم مواقفه وسلطته الفكرية .

أما مفهوم المثقف في البيئة الغربية نجده يرتبط أساسا بالباحث **فلفريدو باريتو Vilfredo Pareto**، عالم الاجتماع الإيطالي لينطلق المفهوم بعد ذلك في استعمالات عديدة تتراوح بين الخصوص والعموم، والقوة والضعف.. من حيث تعدد "النخب" بتعدد مجالات المعرفة، أو خصوصيتها ببعض المجالات، . و يضيف **باريتو** مفهوم النخبة في صيغة المفرد أو الجمع، ويعمم مفهوم النخبة لتشمل الصيغتين معا، كما يربط المفهوم بالمجال المعرفي الذي تتحرك داخله، وبتعدد المجالات المعرفية تتعدد النخب.. هذا فضلا عن العلاقات التي يمكن أن تسود أفراد النخبة الواحدة أو النخبة مع غيرها من النخب أو مع الجمهور.. إيجابية كانت تلك العلاقات أو سلبية..

من خلال تعريف باريتو لمفهوم النخبة يتضح أنه يشير بذلك إلى أولئك الذين يتفوقون في مجال عملهم، فهو يقوم بربط مفهوم النخبة بقدرتها على ممارسة وظائف سياسية أو اجتماعية تخلق منهم طبقة حاكمة ليست بحاجة لدعم و تأييد، لأنها تقتصر في حكمها على مواصفات وخصائص ذاتية تتمتع بها، وهذا ما يميزها ويؤهلها – حسبه – لاحتكار المناصب.

عند التمعن في التعريف السابق نجد أن باريتو ركزّ في تعريفه للنخبة على توفر مجموعة من الخصائص والمواصفات لدى فرد أو مجموعة معينة تؤهلها لاحتكار السلطة بمستوياتها المتباينة و المختلفة سواء كانت سياسية أو اجتماعية، بمعنى انه لم يركز على عنصر الثقافة و المستوى التعليمي للفرد لوحده في تحديده لمفهوم النخبة كمعيار بارز و مؤشر قوي، أي أن مفهوم النخبة المثقفة ليس بالضرورة أن يكون مفهوما دالا على ما يتضمنه مفهوم النخبة عند باريتو، لكون هذه الأخيرا"لنخبة المثقفة" يعبر بكل وضوح على أنه يشير لأولئك الذين يتميزون و يمتلكون قدرات ثقافية تعليمية عالية تؤهلهم و تميزهم عن غيرهم داخل المجتمع.

ونجد مصطلح المثقف في اللغة الانجليزية قد, استخدمت كلمات مرادفة للمثقف كالمتعلم (Educated) والباحث المتمرس (Scholar) والمثقف الواعي المطلع(Cultured) ، والمثقف النشط) .(Intellectual) ، أما الباحث الألماني **ماكس فير** يعتقد أن المثقف يحمل صفات ثقافية وعقلانية مميزة، تؤهله للنفاذ إلى المجتمع، والتأثير فيه بفضل المنجزات القيمية الكبرى، أما **إدوارد شيلز**، فيعرف المثقف على أنه الشخص المتعلم الذي يمتلك طموحاً سياسياً للوصول إلى مراكز صنع القرار السياسي أو من خلال دوره المحوري الحاسم في توجيه المجتمع عن طريق التأثير على القرارات السياسية الهامة التي تؤثر على المجتمع ككل. ميزة هذا المثقف قدرته العالية لاستخدام رموز ودلالات ومفاهيم لغوية عالية متصلة مباشرة بالإنسان والكون والفرد والمجتمع).

ثانيا : دور المثقف في المجتمع

من الصعب جدا الحديث عن جميع المفكرين الذين تناولوا هذا الموضوع بالدراسة والتحليل وعليه سيكون الحديث حول البعض على سبيل المثال لا الحصر، وتبرير اختيارنا بعض المفكرين دون غيرهم يعود سبب ذلك إلى كثرة إنتاجهم الفكري وتأثيرهم وحضورهم القوي والبارز في الساحة العربية و حتى العالمية، ومن بين المفكرين الذين سنتطرق إلى آرائهم حول دور المثقف ومكانته في المجتمع نجد كل من: مالك بن نبي، محمد أركون، محمد عابد الجابري، علي حرب، ادوارد سعيد .

1. النخبة المثقفة في فكر مالك بن نبي:

انه لمن الصعب جدا الحديث عن فكر مالك بن نبي لما تميز به من تحليل و عمق في تحليله لمشكلات الحضارة بمنهجية علمية دقيقة، وهو على وجه الخصوص أول المفكرين المعاصرين ممن غاصوا حديثا في أعماق الحضارتينالغربية والإسلامية بحثا عن أسباب التخلف وشروط النهضة ومقارنة بين المفاهيم الغربية والإسلامية، وما تميز به من التحليل الدقيق والملاحظة الشديدة وعمق النظر واتساع واسع،

فهو كما قال البروفيسور محمد مولاي السعيد جمع بين موسوعة خلدونية وعقلانية كانط[3].

وسنحاول في بحثنا التركيز على أفكار بن نبي ومرئيته لدور النخبة المثقفة في تغيير المجتمع، وهو يحدد مصدر الصعوبات التي تعبر عن أزمة نمو وهو يشبهها بالحالات المرضية ويرجعها إلى ثلاث عناصر: إما أن تنشأ من خلل في عالم الأشخاص، وإما خلل في عالم الأفكار، وإما خلل في عالم الأشياء أو من خلل في **علاقة العوالم بعضها ببعض**،[4] ويترتب على النخبة أن تقوم بدورها في بناء المجتمع الجديد، إن عالم الأفكار لدينا يجب أن تبنيه تلك النخبة، تلك هي مهمتها الأساسية وعليها – في هذا المجال كذلك ودون شك – أن تحرر أذهاننا من بعض البلبلة التي فيها والعالم ليس مجرد تكوين للأشياء والأفكار على الأخص، فيما يتعلق بالأفكار التي يعني تكوينها الاختلال و الفوضى والتوفيقية والمواطنة العالمية، أي كل ما يجعل الفكرة تفقد أصالته أو قيمتها البناءة ..... فالحضارة ليست (كومة) من الأشياء والأفكار ولكنها بناء يعكس عبقرية البلد وشخصياته، [5] ويسترسل أستاذنا في الحديث عن أهمية عالم الأفكار في حياة المجتمع حيث تتجلى في صورتين: فهي إما أن تؤثر بوصفها عوامل نهوض بالحياة الاجتماعية وإما أن تؤثر على عكس ذلك بوصفها عوامل مرضية، تجعل النمو الاجتماعي صعبا أو مستحيل ،فلكل نشاط على علاقة مباشرة بالفكر، فمتى انعدمت هذه العلاقة عمي النشاط واضطرب وأصبح جهدا بلا دافع وكذلك حين يصاب الفكر و ينعدم و عندها يكون تقدير الأشياء تقديرا ذاتيا[6].

ويتحدث بن نبي عن فكرة الفاعلية باعتبارها المحرك الأساسي في التغيير فمن خلال مشروعه الحضاري الذي أراد من خلاله أن يعيد للأم فاعليتها التي فقدتها على مستويات متعددة في الوقت الذي تتقدم فيه الحضارة المجاورة الغربية التي لا تملك بقدر ما تملكه الأمة الإسلامية ، فوجد أن الفاعلية من أهم الخصائص للفكر الغربي وأن هذا الأخير يخضع لمبدأ الفاعلية .....التي توفرت للرجل الغربي على مستويين الفردي و الجماعي، كما أنها على المستوى الأخير هي القدرة على

توليد ديناميكية اجتماعية ،وهنا يستشهد بن نبي بديكارت وهو يتحدث في كتابه عن مشكلة الثقافة "وأتى ديكارت بالتجديد الايجابي الذي رسم الثقافة الغربية طريقها الموضوعي الذي بني على المنهج التجريبي، والذي هو في الواقع السبب المباشر لتقدم الحضارة الغربية"[7].

كما نلاحظ مفكرنا أنه دائما يركز على الطريقة أو المنهج الفعال في التغيير، والذي يتوقف عليه نجاح أو فشل مشروع التغيير الاجتماعي، ويعطي أستاذنا أمثلة من الواقع ليوضح أهمية المنهج و دوره المهم، فبالرغم من إعجابه بالحركة الإصلاحية الجزائرية، "إن مجهود الحركة الإصلاحية لا ينكر، فبدايته كانت سليمة، إذ سخر رجاله فكرهم وأوقاتهم لإدخال مفاهيم جديدة تساعد على التغيير الاجتماعي و تقضي على الآفات المتسلطة على المجتمع.

لقد دأبوا على إدخال الوعي في صفوف الجماهير وتشخيص المرض الذي يفتت أجسادها، ويشعر بآلامه البعض وتتعايش معه الأغلبية تعايشا سلميا لا ترى فيه أذى ولا خطر، **ابن باديس** رائد الإصلاح في الجزائر كان من الأوائل الذين انتبهوا لهيمنة المرابطين على ثقافة الشعب الجزائري، الذين شكلوا إحدى أسباب انحرافه، فاستطاع المصلح الجزائري ....أن ينزع ذلك المرض من قلوب الجزائريين" لكن بن نبي يبقى غير راضي عن نشاطها السياسي مقتنعا أن الحركة الإصلاحية انحرفت عن منهجها الصحيح عندما دخلت المعترك السياسي فأفرغوا الحركة من محتواها الثوري والعلمي و أصبحت في نظر أستاذنا تابعة لجماعة هدفها الوصول إلى السلطة ....,نعود مرة أخرى إلى الجانب المنهجي، فإذ يتجاوز أستاذنا على الخطأ السياسي ووجد له مبرراته، فلم يتسامح مع سلوكيات المصلحين في منهجهم التربوي والتعليمي وفي معاملتهم للجماهير، فهو ينتقد نشاطهم الاجتماعي ويعيب منهجهم التعليمي فيقول "إن الفكر الإصلاحي يهدف إلى إصلاح الإنسان ، لكن لا نرى أبدا المصلح في المكان الذي يجب فيه أن يظهر و يتواجد .....فأستاذنا نجده لا يعبأ بمظاهر الخلابة، فهو يبحث عن اللب حتى

يستطيع أن يحكم على سلامة الحركة و يستنتج مستقبلها، فالتغيير في عالم الأشياء فقط هو بمثابة ترقيعات سطحية غير كافي و هي ناتجة عن خلل في منهج التغيير.

ويشير أيضا أستاذنا في كتابه إنتاج المستشرقين وأثره على الفكر الإسلامي الحديث وهو يتحدث عن كيفية اكتشاف الغربيين لتراثنا نجده يتحدث عن نقطة مهمة وهي أن النخبة المثقفة قد أصيبت بمرضين خطيرين ألا وهو مركب النقص، ومنهجية التغلب عليه وهي الصدمة التي إصابته بها الثقافة الغربية ولقد أحدثت هذه الصدمة، عند قبيل من المثقفين شبه شلل في جهاز حصانتهم الثقافية، حتى أدى بهم مركب النقص إلى أن ولوا مدبرين أمام الزحف الثقافي الغربي وألقوا أسلحتهم في الميدان كأنهم فلول جيش منهزم في اللحظة التي بدأ فيها القتال يحتدم بين مجتمع الإسلامي والغرب.

فأصبح هذا القبيل من المثقفين يبحث عن نجاته بالزى الغربي وينتحل في أذواقه وسلوكياته كل ما يتسم بالطابع الغربي حتى ولو كان هذه الطابع ليس إلا مظهرا لا شيء وراءه من القيم الحضارية الغربية الحقيقية، [8] و يشير أستاذنا إلى مشكلة أخرى تواجه الأمة هي النقطة التي تبدأ منها تاريخها وبناء حضارتها فعدما تحدث بن نبي عن شروط النهضة ووضع لها القانون التالي الحضارة = إنسان+تراب+وقت ، ولكن هناك الأهم من هذا وهو العنصر الذي يجمع بين هذه العناصر وهو مركب الحضارة أي العامل الذي يؤثر في مزج العناصر الثلاثة بعضها ببعض، فكما يدل عليه التحليل التاريخي مفصلا ، نجد أن هذا المركب موجود فعلا هو الفكرة الدينية التي رافقت تركيب الحضارة خلال التاريخ .

2. النخبة المثقفة في فكر علي حرب:

قبل الحديث حول نظرية المثقف **لعلي حرب** نشير إلى قوة وعمق هذا المفكر فهو يمتاز بباع طويل وصعوبة في فهم أفكاره وقدرته الخارقة في التحليل ومن الصعب جدا تصنيفه هل هو في خانة السياسيين، أو الفلاسفة، أو علماء

الاجتماع..، فهو بحق موسوعة، لذا وجدت صعوبة بالغة في قراءة أفكاره على الرغم من أسلوبه السهل في الكتابة.

انطلقنا في البحث عن مرئية **علي حرب** حول المثقف من خلال مجوعة من كتبه القيمة، وعلى رأسها،(كتاب أوهام النخبة ,هو كتاب مهم جدا ترجمه إلى اللغة الفرنسية **الباحث الجزائري محمد شوقي الزين**)(*) وحديث النهايات، أزمة الحداثة الفائقة، أصنام النظرية وأطياف الحرية، الاستلاب والارتداد ، وكما أشرنا منذ قليل سننطلق من كتاب أوهام النخبة حيث نجد **علي حرب** قد فتح النار على النخبة (المثقفون العرب بشكل خاص، كما يطال هذا النقد المثقفون غير العرب أي المثقفون بشكل عام)، إن هذا المصطلح ولد في فرنسا، وازدهرت مهنة المثقف في الوطن العربي بصفة عامة، فهذا الكتاب لم يختلق المشكلة بقدر ما حاول تشخيص الأزمة والمقصود بالأزمة حسب رؤية الكاتب فقدان المصداقية والفعالية النضالية ...وهذا ما جعل المثقف في مأزق حرج ، وبالتالي المثقف بات أعجز من أن يقوم بتنوير الناس[9] "جاء في كتاب حرب "الإنسان الأدنى أمراض الدين والحداثة" ،على النخبة إعادة ترتيب العلاقة، وإعادة الدور النخبوي الذي مارسه ..المثقفون بوصفهم وكلاء على القيم والحقوق .....لقد ولى زمن المثقف بوصفه مفتاح الحداثة أو مشعل الثورة والتغيير، أو عاشق الحرية أو رمز القضية المقدسة، إذ هو أصبح يحتاج إلى التنوير"[10].

ومن هنا نفهم لماذا انطلق علي حرب من مشكلة الآتية وهي أن إشكالية النخبة الثقافية تكمن في نخبويتها بالذات، حيث أن المثقفون مازالوا يشتغلون ب حراسة الأفكار ومعنى الحراسة التعلق بالفكرة كما لو أنها أقنوم يقدس أو وثن يعبد (نشير إلى أن علي حرب له كتاب بعنوان أصنام النظرية وأطياف الحرية ينتقد فيه **بيير بورديو ونعوم تشو مسكي** فهو يرى – حرب- أن مشروعهما ونضالهما تحول إلى توهمات أيديولوجية ومعالجات طوباوية) [11] بل إن الأفكار والنظريات ما هي في الحقيقة إلا أدوات تساعدنا في فهم الواقع إنها حيلنا في التدبر والتعقل ، ويكمل علي حرب في نقده للمثقف انطلاقا من المثقف في حد

ذاته خاصة بعد فشل المشاريع الأيديولوجية -أي الحداثة- في تحقيق العدالة والرفاهية التي كانت تدعيها، ومن هنا على المثقفين أن يعيدوا تشكيل أفكارهم ومفاهيمهم بنقد أفكارهم، وعلى نحو يحرر اللغة من التوهم المثالي وهذا هو معنا أزمة المثقف،إن مشكلة المفكر تكمن في أفكاره، وعلى النخبة إعادة ترتيب العلاقة بالأفكار لنسج العلاقات مع الواقع، من خلال شبكة جديدة من المفاهيم، ذلك أن المفكر هو فاعل فكري بالدرجة الأولى ...يبتدع ممارسات فكرية جديدة، و يبتدع منهجا فكريا جديدا.

كمشتغل في ميدان الفكر همه إنتاج أفكار جديدة، - "كما انتقد **حرب** أداء النخبة المثقفة في الدول العربية ووصفهم بالهشاشة الفكرية وأنهم كانوا أصوليين حداثيين [12]"- تتجدد معها أدوات الدرس والتحليل أو شبكات الفهم والتشخيص، لكن من هو المثقف الذي يقصده علي حرب ؟ و ما هي خصائصه؟ وإلى أي مدى تمتد مسؤوليته؟ وما هو دوره في المجتمع؟ إن علي حرب لا يعطي تعريف محدد للمثقف ولا خصائص واضحة له، فكأنه جمع بين تعاريف كل من غرا مشي، وسارتر، و بورديو، و منهايم المثقف اللآمنتمي لأي طبقة، فهو يقول- **علي حرب**- :

"وأعني بالمثقف بالمقام الأول من تشغله قضية الحقوق والحريات، أو تهمه سياسة الحقيقة، أو يلتزم الدفاع عن القيم، المجتمعية أو الكونية، بفكره أو سجالا ته أو بكتاباته و مواقفه، قد يكون المثقف طوبا ويا أو عضويا، ثوريا أو إصلاحيا، قوميا أو أمميا، اختصاصيا أو شموليا، متفرغا لمهمته أو غير متفرغ، وقد يكزن شاعر أو كاتبا أو فيلسوفا أو عالما أو فقيها أو مهندسا أو أي صاحب مهنة أو حرفة ، ولكن أيا كان نموذج المثقف وحقل اختصاصه أو مجال علمه، فهو من يهتم بتوجيه الرأي العام ...فهذه صفة المثقف ومهمته، بل هذه مشروعيته ومسؤوليته، بهذا المعنى، فالمثقف هو الوجه الآخر للسياسي، والمشروع البديل عنه، والمثقف بصفته يستخدم سلطة الكلام أو الكتابة، ويعمل في حقل الإنتاج الرمزي، أي ينتج أو يستخدم هذه السلع الرمزية المتمثلة

بالعقائد والمعارف..... أو بسواها من المنتجات الثقافية، إنما يتصرف كصاحب حظوة وامتياز، أي بوصفه يمثل الطليعة و ينتمي إلى النخبة الممتازة أو الصفوة المختارة " و قد اعتمد حلي حرب في نقده للمثقف على مجموعة من عوائق تمسك بفكر المثقفين وهذه العوائق تتعلق بخمسة أوهام لم يتطرق إليها أي باحث وهي:

الأول هو الوهم الثقافي ويرتبط بمفهوم النخبة ، والثاني هو الوهم الأيديولوجي، ويرتبط بمفهوم الحرية، والثالث هو الوهم الأناسي ويرتبط بمفهوم الهوية، والرابع هو الوهم الماورائي ويرتبط بمفهوم المطابقة، والخامس هو الوهم الحداثي ويرتبط بمفهوم التنوير، إنها خمسة أوهام تستوطن الذهن وتعرقل عمل الفكر ونشاط الفهم، على ما تكشفت عنه تجربتي الفكرية وقادتني إليه طريقتي في ممارسة تفكيري، واني إذ سعيت إلى تفكيك تلك الأوهام ـ مارست في الوقت نفسه فاعليتي الفكرية، بقدر ما أقمت مع فكري علاقة نقدية أتاحت لي التفكير بدورة جديدة ومغايرة أو سبر مناطق لم يجري التفكير فيها والعمل عليها من قبل وهذا يعني حسب **علي حرب**، الوهم الأول: وهم النخبة، وهي تحمل وهم نخبويتها وهي لم تنجز المشروع الثقافي الديمقراطي التنويري الذي حققته النخب الغربية بالمقابل والتي أصبحت لها مكانة رمزية حقيقية وسلطة فكرية.

ثانيا: يستندون إلى هوية مفقودة وغير محددة وواضحة لم يتمكنوا من التوفيق بين الأصالة والحداثة.

ثالثا الحرية، يرفعون شعارها وهم أول من يغتالها في ممارساتهم فلا يتقبلون بعضهم بعضا.

ورابعا: وهم المطابقة المرجعية بين ما يوجد في الواقع وما يعيشه الناس وبين ما يحملون من أفكار

وخامسا: وهم الحداثة والتنوير، واهمين أنفسهم بأنهم حراس الحداثة وهم في الحقيقة غارقين في غيابات الماضي السحيق.

يضيف **علي حرب** في معرض المقارنة بين المثقفين العرب والغربيين: ((هذا في الغرب، حيث المثقفون مارسوا مهنتهم بامتياز. أما في العالم العربي فالوضعية مختلفة. ذلك أن المثقف العربي الحديث لم يُؤتَ له أن يلعب الدور الذي لعبه المثقفون الغربيون منذ فولتير وروسو إلى سارتر و فوكو، أي لم يشارك في صناعة الرأي العام وصوغ الوعي الجماعي أو في التأثير في الديناميكية الاجتماعية والصيرورة التاريخية؛ كما لم يُؤتَ له أن يمارس الدور الذي كان يمارسه العلماء والفلاسفة في العصر الإسلامي، بمعنى أنه لم يشكل سلطة رمزية معترفاً بدورها وأهميتها، وقلّما تمكّن من إقامة علاقة فاعلة و متوازنة مع السلطة السياسية".

وبهذا يرى علي حرب أن المثقف العربي لم يؤت أن يمارس الدور الذي لعبه نظيره في الغرب، ولم يشارك في صناعة الرأي العام وصوغ الوعي الجماهيري اللازم لتطوير حياة فاعلة كريمة تعيد للأمة دورها التاريخي، وتمكنها من التأثير في مجريات الأحداث محلياً وعالمياً .

3. النخبة المثقفة في فكر محمد عابد الجابري :

استطاع محمد عابد الجابري عبر سلسلة نقد العقل العربي القيام بتحليل العقل العربي عبر دراسة المكونات والبنى الثقافية واللغوية التي بدأت من عصر التدوين ثم انتقل إلى دراسة العقل.

أن أول ملاحظة انتابتني وأنا أحاول فهم نظرية الجابري حول المثقف هو أنه حاول إعادة بناء مفهوم المثقف بالصورة التي تجعله يعبر داخل الثقافة العربية عن المعنى الذي يعطى له اليوم في الفكر الأوروبي حيث يجد مرجعيته أصيلة وهو ما عبر عنه الجابري ب " التبيئة" أي تبيئة مفهوم المثقف في ثقافتنا و تراثنا العربي الإسلامي، ذلك حسب الجابري انه لا معنى في الحديث عن مفهوم دون أن تكون له مرجعية أصلية واضحة، وإلا يكون الحديث عنه شبيه بشيء معلق في فراغ –التعبير للجابري–، ومن هنا نتساءل أي نموذج يستحضره المثقف العربي المعاصر وهو بصدد الحديث عن قضية من قضايا مجتمعه ؟ بل أي مثال يجد نفسه

على الأقل مشدود إليه؟ والتبيئة تعني حسب الجابري ربط المفهوم بالحقل المنقول إليه ربطا عضويا، (14).

وذلك ببناء مرجعية له فيه تمنحه المشروعية والسلطة، وعملية البناء هذه تتطلب الرجوع والاطلاع على المرجعية الأصلية، وتتبع ظروف تشكلها ومراحل تطورها، أي استحضار تاريخيتها وذلك للتعامل مع المعطيات التي وضع المفهوم للتعبير عنها في الحقل الأصلي، ومقارنتها بنوع "قياس الأشباه بالنظائر"مع الاحتفاظ دوما بالفارق، لكن لا بوصفه جدار حديدي، بل بوصفه جسرا و معبرا، وهذه عملية النقل كخطوة ابستيمولوجية لازمة بل ضرورية لتحقيق نتائج يصعب إلى حد الاستحالة في التوصل إليها من دون هذه الخطوة، يقول الجابري في ذلك: "لقد لاحظنا ضبابية واسعة في الخطاب بالعربي المعاصر في استخدام مصطلح " المثقف" رغم رواجه الواسع.

إذ هو لا يشير إلى شيء محدد ولا يحيل إلى نموذج واضح ولا يرتبط بمرجعية واضحة ذلك لأنه بقي يفتقد إلى التبيئة الصحيحة في الثقافة العربية الإسلامية، ذلك لأن مفهوم المثقف الذي نقل إلى الثقافة العربية عبر ترجمة ناجحة دون شك، غير أنه لم تتم تبيئته بالصورة التي تمنحه مرجعية واضحة في فضائنا الثقافي، فبقي غريبا رغم انتشاره الواسع"، أما عن استخدام كلمة المثقف، فقد قسم الجابري، ثلاث أصناف مختلفة من حيث الاستخدام، الصنف الأول، هناك من يستخدم كلمة مثقف وينشدون إلى مرجعيته الأوربية ويعطونه معنى في خطابهم من هناك في خطابهم العربي، الجابري يعيب عليهم هذه التعبير الغريب لكونه يرتبط بظروف تاريخية غير ظروفنا، أما الصنف الثاني، فيستخدمونه من غير علم سو ى ما يتصورونه من هذا المفهوم فهو لا يتجاوز حروف" ث،ق،ف" بالمعنى العام، أما الصنف الثالث، فلا يستخدمونه إطلاقا، كون مصطلح مثقف لا ترتبط أبدا بمرجعيتهم الثقافية، فهم بالنسبة إليهم بضاعة دخيلة غير صالحة الاستخدام، ونشير إلى أن هذه الفئة التي يقصدها الجابري، هم أساتذة وخريجي الدراسات

التراثية والتي تطلق على أعضائها أسماء تراثية ذات مرجعية عربية إسلامية مثل، الشيخ، الفقيه، العلامة، الإمام، المفتي.

ومن خلال هذه المدخل وحتى لا نطيل الكلام ولا يكون فيه إطناب حاولنا تلخيص الخطوات التي قام بها الجابري في تأصيل كلمة "مثقف"

1. ناقش دلالته اللغوية العربية
2. عرض تاريخ تطور مصطلح مثقف في الثقافة الأوربية
3. استنتاج المعطيات الخاصة التي تستعمل للدلالة عليه
4. قياس الأشباه بالنظائر بين الثقافتين العربية و الأوربية، وتبيان العلاقة القائمة بينهما .

ثم تحدث الجابري إلى عودة المثقفين في الحضارة العربية ابتداء من القرن الماضي، كما أنه حاول أن يقدم لنا الجابري منهجية تطبيقية لعملية التبيئة لمفهوم "المثقف" ذلك من خلال تقديم نموذجين لبناء المرجعية داخل ثقافتنا، وهما دراستين منفصلتين لمحن العلماء، "محنة الإمام أحمد ابن حنبل 218 234 هجرية، ونكبة **ابن رشد** فيلسوف قرطبة 595 هجرية" عمل على كشف الأسباب الحقيقة لمحنتيهما، ويعتبرهما الجابري نموذجين تاريخيين يعطيان مرجعية "المثقف" و هو البعد الضروري في كل مرجعية بعد النموذج والمثال.

ونشير إلى أن عملية تبيئة مفهوم المثقف ، تدخل في المشروع الذي عمل الجابري على بناءه و هو" مشروع التأصيل الثقافي"، يقول الجابري هذا ما ينقصنا بالذات أعني التأصيل الثقافي للمفاهيم الحديثة وبالخصوص تلك التي تشكل قوام الحداثة، وحان الوقت لتجاوز التصنيفات الثلاث في الفكر العربي(ويقصد : تيار عصري مشدود إلى الحضارة الأوربية وحدها، في المقابل تيار مجذوب إلى التراث العربي الإسلامي وحده وتيار ثالث يحاول التوفيق ببين التيارين) والعمل على تجاوز هذا التصنيف و هذه المواقف و ذلك بانكباب على عملية التأصيل الثقافي لقيم الحداثة وهذا ما يطلق عليه الجابري" إستراتيجية التجديد من الداخل" تجديد ثقافتنا من الداخل لها ثلاث أبعاد، الأول النقد الابستيمولوجي لتراثنا ،الثاني

التأصيل الثقافي للحداثة في فكرنا ووعينا، الثالث نقد الحداثة الأوربية نفسها والكشف عن مزالقها ونسبية شعاراتها، و ربما زيفها.

ونعود إلى ما يهمنا دائما، المثقفون، فحسب الجابري من هو المثقف؟ وما هي مميزاته؟ وما هو دوره في المجتمع المعاصر؟ و على أي أساس يتحدد المثقف ؟

يجيبنا الجابري على هذه الأسئلة من خلال كتابه المعروف "المثقفون في الحضارة العربية " المعنى العام السوسيولوجي لكلمة "مثقف " المشتغل بأفكاره، في فرع من فروع المعرفة، والذين يحملون آراء خاصة بهم حول الإنسان والمجتمع ن ويقفون موقف الاحتجاج والتنديد ايزاء ما يتعرض له الأفراد والجماعات من ظلم و عسف من طرف السلطات أيا كانت سياسية أو دينية ، ونضيف إلى أن هذا التعريف للمثقفين، يرجع و يكتسب معناه من "قضية دريفوس"، أما عن وضع المثقف فلا يتحدد لا بنوع علاقته بالفكر ولا بأنه يكسب عيشه بفكره، بل بالدور الذي يقوم به في المجتمع كمشرع و معترض و مبشر بمشروع أو على الأقل كصاحب قضية ، يقول "بول باران : عندما يتعلق الأمر بموقف إزاء قضية تطرحها الصيرورة التاريخية ، يظهر خط فاصل بين العمال الفكريين والمثقفين إن المفكر إذن هو ناقد اجتماعي، ويصبح بذلك ضميرا للمجتمع، وأما عن ظهوره في العالم الغربي فقد ارتبط بثلاث محددات تاريخية :

1. معطى حضاري قوامه ظهور المدن في أوربا نتيجة الاتصال مع الحضارة العربية الإسلامية (تحدث عن هذه العلاقة في المحور الثاني من الكتاب: المثقفون في القرون الوسطى الأوربية) .
2. معطى ثقافي متمثل في ترجمة الفلسفة والعلوم من العربية إلى اللاتينية.
3. معطى مهني، قوامه ظهور فئة تمتهن العمل الفكري و تمتهنه و يتعلق الأمر بأساتذة الجامعات أساسا.

بعدما حدد لنا الجابري من هو المثقف، ودوره، في المجتمع وخصائصه، ووضع لمفهوم المثقف سلطة مرجعية عربية إسلامية، انطلاقا من النتائج المتحصل

عليها في ظهور مفهوم المثقف في أوروبا باعتماد المنهج الارتدادي، إي الانطلاق من النتائج إلى المقدمات ، لكن ليس باعتبارها قوالب جاهزة بل كخبرة أو لياقة فكرية، نتساءل مرة أخرى كيف ظهر المثقف ومتى ظهر في التاريخ العربي الإسلامي، طبعا حسب الجابري؟ ولماذا العالمين أحمد بن حنبل، وابن رشد بالذات ؟ كنموذجين للمثقف؟

يرى أولا الجابري أن ظهور المثقف مرتبط بظهور الخلاف، أي ظهور الآراء والاختلافات المتعددة والمختلفة، وأول خلاف كان بعد مقتل الخليفة الثالث عثمان بن عفان- رضي الله عنه- وظهور الجيل الأول من فئة المثقفين الذين اعتزلوا الفتنة والقتال بين علي ومعاوية - رضي الله عنهما - وتوقفوا عن مناصرة (علي، معاوية، الخوارج) لكن كان اعتزالهم ليس سلبيا، بل كان لهم رأي في الحرب والاقتتال بين المسلمين وهي فتنة كبرى، و إن هذه الحرب تحركها أما الغنيمة، أو العصبية، أو الغلو والتطرف ،نعم ربما هو موقف ديني وسياسي، لكن مايهمنا هو أنه موقف فكري ، و عليه وحتى لا ندخل في الجانب التاريخي الذي لا يهمنا هنا ، يربط الجابري مسألة ظهور المثقف في أول مرة في التاريخ الإسلامي بظهور الفرق الإسلامية و على رأسها المعتزلة وبظهور على الكلام بشكل عام الذي كان ميدان ارتقى به أصحابه إلى ترقي لرأي شخصي في قضايا الأمة و المجتمع، وكانت تدور في محور إشكالية الإمامة، إلا أنه لم يكن لهم تأثير كبير في العصر الأموي، بل اتسعت دائرتهم مع بداية الدعوة العباسية فكانوا بمثابة الفلاسفة التنويريين ويمكن وصف أفكارهم بأنها كايدولوجيا تنويرية قامت في وجه إيديولوجية الجبر وأفكار الزندقة.

فقد كان لهم- أي المعتزلة- دور أساسي في تعبئة الرأي العام يومئذ في إنجاح قيام الدولة العباسية و بذلك تحولوا إن صح التعبير إلى مثقفين عضويين في العصر العباسي، ظهرت في هذا الوقت بالذات مسألة كان لها شأن كبير مسألة خلق القرآن التي كان يقول بها المعتزلة في عهد المأمون والمعتصم والواثق، وهنا ظهرت فئة ـ تحدت الأيديولوجية الاعتزالية متخذة من ذلك سلاح المعارضة لهذه

الأيديولوجية حيث تعرض هؤلاء المثقفون الفقهاء إلى محن ، لكن نجد الجابري هنا يميز ويحدد بدقة المثقف ، فيقول إن المثقف يتميز عن الفقهاء و أهل العلم و المؤرخون ..الخ، لا يتخذ من العقيدة مجرد إطار للانتماء و الاحتماء، بل يمارس " فرديته" فيها و عليها فيحولها إلى رأي له، انه يمارس العقيدة لا كمجرد اعتقاد ، بل أيضا كرأي و تعبيرا عنه، ويتجه بكلامه إلى الجمهور ويتخذ من الأطر الاجتماعية التي تؤطر هذا الجمهور موضوعا لكلامه،

وهنا نعود لسؤلنا لماذا اختار الجابري أحمد بن حنبل كنموذج؟ وهل يوجد أفراد بالمعنى المعاصر لمصطلح الفرد في الثقافة العربية الإسلامية في العصر الأول؟ حاول الجابري الدخول على رواق المثقفين من باب ظل مغلق أو شبه مغلق وهو "الفرد"، ومرة أخرى نعود إلى المعنى المعاصر الغربي لنحدد ما المقصود بالفرد الذي يعني في الخطاب السياسي والسوسيولوجي و السيكولوجي " الموجود البشري بوصفه بوصفه كائن متميز عن الآخر ويقابل في الغالب المجتمع و الدولة " وهو بدون تعقيدات علاقة الفرد بالمجتمع علاقة تأثير وتأثر وعلاقة تمرد و اندماج، يقول الجابري: صحيح أن مصطلح الفرد لم يكن موجود في الثقافة العربية الإسلامية، إلا أننا يمكن أن نجد دلالاته وهذا هو المقصود، ويزيد الجابري أن المثقف يمتلك سلطة فكرية و يحظى بمساندة شعبية، ومن هنا اتضح لنا جواب تساؤلنا حول سبب اختيار الجابري محنة الأمام ابن حنبل كنموذج لبناء سلطة و مرجعية فكرية وتأصيل مصطلح المثقف، إن المحنة يقول مفكرنا لا تتعلق بفرد بل بجماعة علماء، أصحاب رأي، أو قضية فهم يشكلون بصورة أو بأخرى "معارضة " و هي تشكل خطرا على الحكم، و أيضا" يذكرهم التاريخ " وقد نظر إليها من الجانب السياسي الذي بقي لغزا ، إن هذه المحنة لا تتعلق بالجانب الديني أو بفتوى شرعية، بل لها بعدا آخر، حيث تحولت إلى ما تشبه في عصرنا بقضية أخرى وهي أمن الدولة، حيث تم توظيف قضية دينية " مسألة خلق القرآن"، وهنا يتساءل الجابري، لماذا امتحن(المأمون والمعتصم و الواثق218،234هجري)، الفقهاء العلماء والمحدثين وعلى رأسهم الأمام بن حنبل على القول بما تقول به الدولة في أن القران مخلوق

أي على عهد الخلفاء الثلاثة المذكورين ؟ ويجب باختصار الجابري !وهي مسألة في الفروع و ليست حتى من الأصول في الدين.

في مسألة المحنة، هناك كلام ظاهر و خفي و منطوق به و مسكوت عنه، أما الظاهر والمنطوق حول مسألة خلق القرآن، أما المسكوت عنه فهو الشغب على الخليفة ومحاولة الخروج عنهـ تلك هي الدوافع الحقيقية التي كانت وراء قيام المأمون والمعتصم و الواثق من امتحان الناس عامة ورجال الدولة والقضاة و رجال العلم خاصة، فهي في ظاهرنا قضية دينية وجوهرها سياسي محض، ويقول الجابري كلام لم يكن موجودا و مهم، هو أن أيا من الطرفيين لم يكن يرغب في تسمية الأمور مسمياتها، سواء العلماء الذين تعرضوا للمحنة وعلى رأسهم الأمام ابن حنبل، أو الدولة أو حتى المعتزلة الذين يشبههم الجابري بالمثقفين العضوين أو كما وصفهم أحمد أمين بأنهم كانوا الحزب الحاكم للدولة.

وما يبرر هذا الادعاء ، هو حادثة قتل الواثق للفقيه الثائر الإمام احمد بن نصر الخزاعي اثر انكشاف مؤامرة انقلاب ضد الواثق – حاكمه- كان قد تورط فيها فحاكمه الواثق لا باسم المؤامرة بل في مسألة خلق القرآن فقتله سنة 231 هجرية بسبب رفضه قول أن القرآن مخلوق، وحتى لا نطيل الكلام في الجانب التاريخي، و لا نخرج عن موضوعنا ، نختصر الكلام و نقول إن مسألة خلق القرآن اتخذت كأيديولوجية تحارب بها التيار المعارض والذي كان ضد الدولة آنذاك، ومايهمنا هو مواقف العلماء و مضمونها السياسي، أو ما يمكننا تسميته مثقفين بالمعنى المعاصر و ما حاول إثباته الجابري في كتابه الذي اعتمدتاه في هذا المبحث.

كذلك الأمر يتعلق بقضية نكبة ابن رشد، فبعد التحليل الذي قام به الجابري في هذا الكتاب في المسألة الثانية، وحتى لا نطيل، يقول الجابري إن نكبة ابن رشد كانت بسبب ما نسب إليه من أور ذات طبيعة سياسية، هي ما ورد في كتابه جوامع سياسة أفلاطون من انتقادات الأوضاع في الأندلس، وهي انتقادات كان لا بد من أن تثير الشكوك حول علاقته بأبي يحي أخي المنصور ، وتعلق الأمر كذلك بالأعيان و الفضلاء" الذين تعرضوا للنكبة، معه فسبب نكبة ابن رشد لم

تكن إذن بسبب المنشور الذي أصدره الخليفة المنصور و الذي يتهم ابن رشد و جماعة من أصحابه بالاشتغال بالفلسفة و العلوم القديمة كلا، و هنا وقع الفلسفة ضحية للسياسة، وبدلا من أن يأمر الخليفة بإحراق الكتاب الذي أثار غضبه كتاب جوامع سياسة أفلاطون أمر بإحراق كتب الفلسفة ذاتها بل تغطية للكتاب المقصود، و بدلا من أن يحقق الخليفة المنصور مع ابن رشد بعلاقته بأخيه يحيى، حقق معه في عبارة قيل أنه حكي فيها قول اليونان "إن الزهرة أحد الآلهة "[15].

4. النخبة المثقفة في فكر ادوارد سعيد

هو عالم وكاتب وناشط أمريكي فلسطيني، ولد في القدس بفلسطين عام 1935 وتوفي في نيويورك عام 2003 اشتهر ادوارد، الذي كان شخصية حقيقية لعصر النهضة في زمن تزايد التخصص الفكري بصورة كبيرة بأعماله في الأدب والنقد الفكري، وحول الصراع العربي – الإسرائيلي، وبخاصة في دفاعه عن القضية الفلسطينية، وفي مجال الاستشراف الذي كان عمله البارز، ومن بين أكثر من عشرين كتابا كتبها طوال حياته بما فيها النصوص الكلاسيكية هو أن هذا الكتاب جمع التطور الحادث في الدراسات الثقافية و سلط الضوء على ظهور دراسات" الفئات الدنيا" و" دراسات ما بعد الاستعمار" وبالفعل من وجهة نظر العلوم الاجتماعية فان هذا الكتاب من الكتب الكثيرة للنقاش وإعمال العقل[16].

وكذلك كتابه المهم في بحثنا صور المثقف صدر بثلاث ترجمات عربية حيث عرض بصورة فعالة بإمكانية عمل المثقف المعارض وعن الوسائل التي من خلالها يؤدي دوره، كما نجد معظم أفكار سعيد حول المثقف، هي عبارة عن توليفة أو جمع بين ما جاء به **غرا مشي وجوليان بندا** اللذين استعرضهما بشكل واضح في بداية كتابه صور المثقف في الفصل الأول، فنجده يقبل بفكرة أن المثقفين شريحة اجتماعية واسعة وكبيرة لها ارتباطاتها الطبقية، فضلا عن اتصالها بالحركات والتقاليد والأعراف، حيث يقومون بكل الأدوار الاجتماعية وبضمنها إنتاج وإعادة الإنتاج الإيديولوجيات والأفكار، في الوقت نفسه يقبل من جهة أطروحة بندا القائلة: بأن المثقف هو عضو مجموعة صغيرة متحمسة ومندفع أخلاقيا

لمعارضة التيارات السائدة بغض النظر عن عواقب تلك المواقف وتأثيراتها عليه شخصيا، وهو يرى أن معظم المثقفين يؤدون الدور الاجتماعي الذي قال به غرامشي، لكن قلة منهم يرتقون بأنفسهم إلى المصاف الذي وصفه لهم جوليان بندا لكي يصبحوا حسب تعبير سعيد أحد أولئك المتمكنين من قول الحقيقة بوجه السلطة بشجاعة وبصلابة وبلا موارية، كما نوه سعيد إلى خطر اختفاء المثقف أو صورته، واحتمال تحول المثقف إلى مجرد مهني أو أحد وجوه تيار اجتماعي ما.

فالمثقف يقول سعيد : هو فرد في المجتمع له دور علني محدد لا يمكن تصغيره إلى مجرد مهني لا وجود له، أو عضو كفؤ على مجموعة أو طبقة ما ،لا يهمه سوى أداء مهامه، فالحقيقة بالنسبة إلى، المثقف هو وهب ملكة عقلية لتوضيح رسالة، أو وجه نظر أو موقف أو فلسفة أو رأي أو تجسيد أي من هذه، أو تبيانها بألفاظ واضحة لجمهور ما، وأيضا نيابة عنه، و لهذا الدور محاذيره، و لا يمكن القيام به من دون شعور المرء بأنه إنسان مهمته أن يطرح علنا لمناقشة أسئلة حرجة، ويجابه المعتقد التقليدي و التصلب العقائدي بدلا من أن ينتجها ، ويكون شخصا ليس من السهل على الحكومات أن تستوعبه .....ويقوم المثقف بهذه المهمة على أساس مبادئ عمومية [17] و لكن هل يجب على المثقف أن يكون دائما معارض حتى يسمى كذلك حسب ادوارد ؟ يجيبنا ب لا، لا يجب أن يكون المثقف دوما ناقدا وليس شرط ذلك، بل يرى في المهنة الفكرية حفاظا على حالة من اليقظة المتواصلة و من الرغبة الدائمة في عدم السماح لأنصاف الحقائق و الأفكار التقليدية بأن تسير المثقف معها، وينطوي ذلك على واقعية ثابتة ....على الأقل تغني المثقف فكريا ولو أنها لا تجعله يحظى بشعبية واسعة، و هناك نوع آخر من المثقفين تحدث عنهم سعيد في كتابه صور المثقف في الفصل الثاني،وهو المثقف المداهن، وظيفتهم الرئيسية هي حماية الوضع الراهن، والتأكد من أن الأمور تجري بسلاسة، لا تبديل فيها، لا اعتراض عليها، واستعرض كلام **جورج اورويل** عن ذلك على نحو مقنع جدا ، .....أن لغة هؤلاء مصممة على جعل الأكاذيب صادقة أو تبدوا كذلك وتضفي مظهر الحصافة على الهراء [18].

أما في الفصل الرابع تطرق سعيد الى قضية مهمة وهي، هل على المثقف أن يكون محترف أم هاوي؟ للإجابة على هذا التساؤل استعرض سعيد في مطلع كلامه لكتاب **راسل جاكوبي** المعنون ب آخر المثقفين "وهو محاولة منه إثبات أن المثقف الأكاديمي قد اختفى نهائيا من الو.م.أ، ولم يخلف وراءه سوى مجموعة من الأساتذة الرعاديد ممن تستحوذ عليهم اللغة الاصطلاحية ولم يعد المجتمع يعرهم أي اهتمام، وقد حل محله جيل تقنيو غرف التدريس متحفظون لا مبالون / مستخدمون لدى لجنة، تواقون الى إرضاء جهات معينة، وأنه قد ولى جيل المثقف العنيد الذي لا يأتمر لجهة معية، مستقل بذاته وقراراته، وظهر ما يسمى بالمثقف المحترف و المقصود هنا بالاحترافية هو الانجرار وراء السلطة ومقتضياتها، والعمل مباشرة في خدمتها، و التوجيه السياسي للأبحاث العلمية لخدمة إيديولوجية ما، كما حدث بين أمريكا والاتحاد السوفيتي سابقا في إطار ما عرف بالحرب الباردة، وعليه المشكلة التي على المثقف أن يتكيف معها ويحتويها تكمن في المقدرة على التعاطي مع التعديلات العصرية، ويتحتم على المثقف أن يكون هاويا أي عضوا عاقلا ومعنيا في مجتمع ما بإثارة قضايا أخلاقية حتى في صميم أكثر النشاطات تقنية واحترافية، وعلى المثقف قول الحقيقة في وجه السلطة- وهو المحور الخير الذي تطرق إلية في الفصل ما قبل الأخير من الكتاب "صور المثقف " – فهو التزام أخلاقي، و التخلي عنه يعني السقوط و الإخفاق الأخلاقي، بل الأكثر من ذلك يجب على المثقف حسب سعيد أن يمتنع عن الارتباط بأي حزب سياسي، أو جمعيات.

بل ليس عجبا أن المثقف المنغمس في قضايا المصلحة العامة مجرد معارض على طريقة السياسيين، بل يجب عليه أن يتخذ طريقة متميزة وأسلوبا فرديا منفردا ، بهذا المعنى تناول سعيد لدور المثقف كان أمرا حديثا في تصور هذا الدور كان بمعنى آخر مشروعا فنيا بقدر ما كان سياسيا جدا ، مركزا على "السمات الشخصية " للمثقف بكارزماتيته المميزة وأسلوبا توقعيا خاصا به بحيث يمكن تمييز عمله، وعليه ليس من الصدفة أن نجد سعيد و هو يستحضر مثقفين كبار في تحليله ورؤيته

لدور المثقف أمثال **سارتر، بندا، غرا مشي ، فرانز فانون، راسل، جان جينيه، جورج أنطونيوس، أيميه سيزار،** كل منهم ارتبط واتخذ مواقف سياسية وثقافية معينة، لكن بأسلوب متميز فني وشخصي فريد وحضور عميق وبالطبع كاريزما قوية [19]، وهي نفس الصفات التي نجدها في ادوارد سعيد نفسه.

ويظهر لنا مناشدة ادوارد سعيد للمثقف لاستعادة الدور التقليدي للمثقف، وأسلوبه المعارض بذاته إنما هو خاصية مركزية بذاته بالمعنى العام الواسع، أسلوب ومنهج المثقف الحقيقي مهم في توصيف المثقف و إبرازه فهو لا يستحيل تميزا فريدا يحيط به من التجانس الموجود والتخصص والمهنية بل يسجل أيضا رفضا لقبول امتيازات السلطة وإغراءاتها و ضغوطاتها، لكن إذا كانت الحداثة زمن المثقف الأسطوري والكارزماتي، فهل تتيح لنا ما بعد الحداثة نفس المثقف أي التقليدي؟ وهو ما حاول الإجابة عليه بعض المفكرين ممن يرون بأن زمن ما بعد الحداثة لا توفر المثقف بالمعنى الحداثي بحجة أنه أصبح النظام الاجتماعي غني بمعارفه، على الأقل أكثر ديمقراطيا فالمجتمع لم يعد بحاجة الى من يوجهه فمثل هذه الشخصيات السحرية لم تعد تجذبه فوداعا لهم بلا أسى كما قالها برخت وأسفاه على بلد يحتاج إلى عباقرة وأنبياء و كتاب عظماء أو الآهة ثانوية، وهو ما طرح هذا الاتجاه **فريدريك جيمسون** في كتابه ما بعد الحداثة، وكما رأينا مع علي حرب في أوهام النخبة ونهاية المثقف، و**راسل جاكوبي** في كتابه نهاية اليوتوبيا و **مشال فوكو** .

النخبة في فكر محمد أركون:

بعد الحديث حول الجابري و تحديده للمثقف، ارتأينا أن نعرض لمنهج مغاير و رأي مناقض تماما لما جاءنا به الجابري في تحديد المثقف، وقبل ذلك نود أن نشير بأن محمد أركون لم يكن منظر يحرث في الهواء، بل كان يغوص في غيابات التاريخ التراث الإسلامي، بحثا عن إيجاد حلول وأجوبة لمشاكل المسلمين في العصر الحالي، ودليلنا هو مؤلفاته "قضايا في نقد العقل الديني، الفكر العربي، الإسلام أوربا الغرب، العلمنة والدين ،من الاجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي، أين هو

الفكر الإسلامي المعاصر ...الخ " التي كانت عبارة عن مشروع حضاري و طرح مغاير يعتمد في ذلك على التفكيك والطرح الابستيمولوجي وهو ما جعله يقف بجرأة فكرية محدثة في جسد العالم الإسلامي المريض، فهو يعتقد أن المجتمعات الإسلامية المعاصرة تعاني من قطيعتين : الأولى مع الفترة المبدعة من تراثها، والتي تنتهي بابن رشد ، والثانية مع الحداثة الأوربية المتواصلة منذ القرن 16 عشر حتى الآن.

ضمن هذا المشروع الحضاري لأركون، احتل المثقف نافذة مهمة في فلكه الفكري، حول تحديد مفهوم المثقف، ودوره في العصر الحالي، خلافا لعديد من المفكرين العرب الذين حاولوا أن يسقطوا مفهوم المثقف في الثقافة الغربية، وكما رأينا ذلك مع الجابري في كتابه المثقفون في الحضارة العربية الإسلامية الذي سعى إلى تبيئة مفهوم المثقف بقياس الأشباه بالنظائر و"إعادة بناء هذا المفهوم بالصورة التي تجعله يعبر داخل الثقافة العربية عن نفس المعنى الذي يعطى له في الفكر الأوربي حيث يجد مرجعيته الأصلية".

وخلافا كذلك لعلي حرب الذي أخذ مفهوم المثقف كما هو جاهزا من الثقافة الغربية وحاول أن يعالج به أزمة المثقف العربي الإسلامي، وخلافا لمسعى المفكر المغربي "**علي أومليل**" في مؤلَّفه الهامّ: "السلطة الثقافية والسلطة السياسية"، الذي توقف فيه عند الدلالة التاريخية لمفهوم المثقف، معتبرا أن هذا المفهوم هو من بين المفاهيم الحديثة النشأة "التي يصعب الجزم بوجودها في فترات تاريخية سابقة، مما يجعل هذه العبارة "تحيل إلى مفهوم حديث للكاتب صانع الأفكار ومروجها"، وبكون صورة المثقف، باعتباره صاحب موقف نقدي من قضايا المجتمع، وفاعل اجتماعي قادر على التأثير في الواقع.

هذا إضافة إلى كونه أسس لنسق من المعارف الجديدة، اتخذت من الانقلابات العلمية الحديثة قاعدتها في إثبات نسبية الحقائق، لم يظهر إلا حديثا بعد أن ارتبط بتحول عميق في الوعي لدى الكاتب ذاته، وأصبح يعبر بالفعل عن

قاعدة اجتماعية من القراء تدعم مواقفه وسلطته الفكرية، وهو ما لم يتحقق في الواقع العربي الإسلامي[20].

خلافا لهذا وذاك اعتمد أركون على" إستراتيجية النقد من الداخل " متأثرا بمنج التفكيكdeconstruction * لجاك دريدا * وهذا يعني كشف الأوهام والفبركة الموجودة في التراث وهدمها وإعادة بنائها بطرق تقوم على المنهج والإثبات العلمي.

ينطلق أركون لتحديد مفهوم المثقف من فرضية مفادها، أنه من المضجر وغير المفيد وبلا أي قيمة أن نعود مرة أخرى إلى تلك المناقشات التي دارت في فرنسا حول مفهوم المثقف، بل إن في ذلك إضلال للقارئ والبحث العلمي إذا ما نقلنا بشكل سريع وآلي النموذج الغربي وطبقناه بصورة آلية على حالة الإسلام، وبالمقابل سيكون من المفيد، أن نرجع إلى التراث العربي الإسلامي وأن نبحث على من نسميهم بالعلماء = رجال الدين، وعند طرح المسألة بهذا الشكل فان ذلك يعني العودة إلى دراسة تطور مجريات تراث فكري وطريقة عمله ضمن سياقات تاريخية واجتماعية محددة [21].

فإذا كان التعريف الذي يعطى للمثقف، باعتباره "فاعلا اجتماعيا"، يتمايز عن غيره من الفاعلين الاجتماعيين الآخرين، وبكونه يسهم من موقعه الفكري في "إنتاج المعنى"، فإنه يمكن القول بناء على هذا المفهوم حسب أركون، بأن العلماء من رجال الدين هم مثقفون بامتياز، لأنهم يركزون كل جهودهم لتفسير معنى الوحي، ولتحديد المعاني الدقيقة للنصوص المقدسة، ولاستنباط الأحكام انطلاقا من هذه المعاني"

غير أن مجال الممارسة الثقافية للمثقف العربي الإسلامي سيتسع ابتداء من القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي، بفعل التصدع الاجتماعي والإيديولوجي الذي شهده الحقل الثقافي الإسلامي. ومن ثم احتدم الصراع بين ممثلي اتجاهين رئيسين: أصحاب المعارف الدينية النقلية أو "الأصلية"، و أصحاب المعارف العقلية

التي اعتبرت دخيلة، وإن كانت الغلبة في هذا الصراع تميل دوما للفاعل التقليدي، الذي ظل يراقب ويتحكم في الحقل الثقافي برمته.

وابتداء من القرن الرابع الهجري سيتبلور مفهوم المثقف هذا بشكل خاص في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، باعتباره "ذلك الرجل الذي يتحلى بروح مستقلة، محبة للاستكشاف والتحري، وذات نزعة نقدية واحتجاجية تشتغل باسم حقوق الروح والفكر فقط".. وفي هذا الصدد، يورد أركون بعض النماذج الكبرى من هؤلاء المثقفين، الذين مارسوا مثل هذا الموقف الحر المستقل، كالجاحظ والتوحيدي اللذين يعتبرهما الأكثر جرأة وحداثة من بين هؤلاء المثقفين، هذا إضافة إلى أسماء أخرى مثل الفارابي وابن سينا وابن رشد.

غير أن هذه التجربة الرائدة سرعان ما تراجعت وبدأت "تضيق وتتقلص بدءا من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، عندما راح تأسيس المدرسة (السكولاستيكية) والإعلان الرسمي للمذاهب السنية يفرضان بالتدرج ممارسة "أرثوذكسية" سكولاستيكية للفكر الديني بعيدا عن العلوم الدنيوية"بسياجدوغمائي مغلقclôturedogmatique حسب تعبير أركون، ما زال يجد أكبر تعبيراته إلى حدود اليوم في خطاب الحركات الإسلامية المعاصرة، وحتى لا نبق حبيسي التاريخ ننتقل مباشرة إلى تاريخ ظهور المثقفين في العصر الحديث، حيث قسم أركون ظهور المثقفين منذ القرن التاسع عشر.

فهناك أولا ظهور المثقفين النقديين الليبراليين 1820-1952، ثم مرحلة المثقفين الثوريين العرب التي امتدت 1951-1970، ثم مرحلة الثورين الإسلاميين، لكن هذا لا يعني غياب علماء الدين بل أثبتوا مكانتهم ونافسوا الليبراليين مؤكدين على أسبقية العامل الديني نوقد مثلت مرحلة الثلاثينات من القرن الماضي حركة الإخوان المسلمين التي مارست دورا بارزا في السيطرة على الأملاك الفكرية الرمزية خاصة الفضاء الثقافي، ويبرر أركون فشل المثقفين الليبراليين العرب –" أي اللذين درسوا في الجامعات الغربية"– أنهم كانوا قليلي العدد، فلم تكن لهم قاعدة اجتماعية يرتكزون عليها من أجل نشر أفكار جديدة ، زيادة على هذا السبب هو

ردود الفعل العنيفة من طرف علماء الدين اللذين بقوا مغلقين بفكرهم الدوغمائي، وهذا ما ساعد على اتساع الهوة بين الليبراليين من جهة- اللذين أصبحوا ينعتون بالبورجوازيين التابعين للغرب- وعلماء الدين من جهة ثانية، لقد أشار أركون إلى قضية جد مهمة وهي الصراع الحاصل بين المثقفين بسبب توجهاتهم وتكوينهم الثقافي، فهو يدعوا من خلال كتاباته إلى ضرورة التقارب والحوار بين مختلف أطياف المثقفين العرب والمسلمين بصورة عامة.

لكن السؤال المطروح من قبل أركون هو: هل ينبغي للمثقف أن يكون اختصاصيا حرفيا لا يعرف شيئا خارج دائرة اختصاصه ؟ ولا يحشر أنفه في القضايا العامة ؟ إن إجابة أركون واضحة هي طبعا لا فالمثقف مسئول وليس مجرد باحث في ميادين المعرفة، ينبغي على المثقف أن يكون منتجا للبحوث العلمية الناضجة، وأن ينخرط كذلك في الهموم العامة لمجتمعه خصوصا إذا كان المجتمع يعاني من مشاكل حارقة كالمجتمع العربي الإسلامي، فالمثقف الفرنسي المعاصر يمكنه في نهاية المطاف ألا ينخرط وألا يل تزم إذا شاء ، يمكنه أن يكون عالم اجتماع فقط، أو عالم نفس أو تاريخ ...الخ و ذلك لأن مجتمعه تجاوز مرحلة الانعطافات الحادة والأزمات الكبرى،انه ينتمي إلى مجتمع قوي ومستقر نسبيا، أما المثقف العربي كيف له ذلك في الوقت الذي يعيش مجتمعه في ظل مشاكل وأزمات كبرى.

وبالتالي أركون يلح على المثقف ألا يكتفي بالعيش ، بل عليه أن يتساءل عن معنى الوجود أي يرى ويراقب ويفهم، ولعل من المهام التي يجب على المثقف العربي المسلم بحسب أركون هو أن يعيد النظر في ما هو" اللاّمفكر" فيه والمستحيل فيه وهو "نقد العقل اللاهوتي القروسطي المسيطر علينا منذ مئات السنين. إذ بدون القيام بهذا العمل فلا تحرير ولا خلاص".

والنقد بهذا المعنى لا يعني مغازلة النصوص الدينية من بعيد، أو استرجاعها حرفيا إلى الذاكرة، بل بتشريحها وتفكيكها وإعادة قراءتها من جديد. هذا النوع من المعرفة التقليدية بالتراث الديني، يجعل التفكير لا يخرج عن كونه

عبارة عن تذكر، ويجعل العقل الإسلامي، يتلقى تراثه وكأنه معطى هلامي متعال على معطيات الواقع والتاريخ. وضمن هذه الشروط، فإن مهمة المثقف المسلم ووظيفته، تختزل إلى مجرد التعرف على الشيء، لا مجرد المعرفة الحقيقية به"[22].

إن دعوة أركون النخبة المثقفة إلى أن تقوم بدور تغيير الأطر الفكرية التي يستند إليها الفكر العربي وتحريره من القيود و الدوغمائية على حد تعبيره هي أحدى أكبر المشاكل التي جعلت من تسارع الخط البياني الحضاري إلى الهبوط، وبالتالي على النخبة المثقفة ذات الطابع النقدي عليها أن تضطلع بمهمة إعادة الخط البياني إلى الصعود من الدخول من باب إعادة قراءة التراث بنظرة نقدية وفق منهج علمي موضوعي .

الخاتمة:

قد لا نجد فروقا مهمة حول مفهوم النخبة في الفكرين العربي والغربي، من حيث دلالته على فئة أو طبقة تتعدد بتعدد المجالات التي ترتبط بها والأنشطة التي تزاولها. لكن يوجد الاختلاف دون شك في مناهج وطرق مزاولة هذه النخب لأعمالها، وفي انتماءاتها وولاءاتها، وفي رؤاها ومنطلقاتها. وهذه المبادئ التصورية، أو حتى بعض مناهج العمل المتفرعة عنها، التي تحاول بعض النخب العربية استعارتها وتوظيفها، تصطدم في الغالب بالقناعات المحلية فترفض وتقاوم وتنحى إلى الظل وهو ما يساهم في عزل النخبة، أو على الأصح تساهم النخبة بهذا في عزل ذاتها وإبعاد نفسها عن تلك القناعات المحلية المعبرة عن هوية وانتماء حضاري ،فلما كان المثقف نتاج بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها من جهة ، و أن المجتمع العربي يشهد أزمة حقيقية تتسم بالتنوع و التشتت و التشوه من جهة أخرى فإنه لا غرابة أن نجد الفكر العربي منعزلا عن واقعه أو متقوقع داخل ذاته أو يترجم ثقافة غيره أو يحلق في تصورات طوباوية ليست متجذرة في مجتمعه، و من ثم فمن المتوقع ألا تتحول الثقافة في المجتمع العربي إلى جزء عضوي من الحياة الاجتماعية، بحيث يمكنها أن تتفاعل مع المشكلات اليومية للأحداث و القضايا، مما يمكن أن يخلق تلاحما أساسيا بين الفكر و الواقع ، و بين النظرية والتطبيق .

إن ما تم التطرق إليه من رؤى المفكرين العرب لمفهوم النخبة المثقفة، إلى جانب دورها الرائد في المجتمع كوظيفة ما يجب أن يكون في المجتمع من إصلاح و مساهمة في رفع مستوى وعي الجماهير وغيرها من الوظائف الأخرى التي من شأنها أن تلعب دورا فعالا و عاملا قويا في تنمية و تطوير المجتمع و الارتقاء به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة لاسيما أننا نعيش في زمن المعرفة و التكنولوجيا التي تفرض علينا مواكبتها يجعلنا معه أن نلمس في الأخير أن دور النخبة المثقفة في المجتمع لاسيما المجتمعات العربية بما فيها مجتمعنا الجزائري لأن مجمل هذه الوظائف و الأدوار التي تلتصق بالنخبة المثقفة تكاد أن تختفي و لا يظهر لها أي شكل منها، وقد لا نجد كلاما يوصف لنا هذه الحالة البائسة لحال المثقف في المجتمع إلا بما **قاله ادونيس عنهم ما يلي: " انه ثمة مثقفون يؤثرون أن يملكوا دكانا على أن يملكوا مكتبة، ثمة مثقفون يدعمون طاغية الذي يضطهد مثقفين آخرين، ثقة مثقفون يتكدسون هشيما لا يصلح حتى للنار، ثمة مثقفون موتى وهم يتحركون، ضيقون ، منغلقون، المصلحة عندهم قبل الحقيقة و السلامة قبل الحرية "** [(23)].

❖ هوامش البحث

(1) أحمد موصلي، لؤي صافي : **جذور أزمة المثقف في الوطن العربي** ، دار الفكر، بيروت، 2002، ص15.

(2) برهان غليون: **اغتيال العقل**، محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، دار التنوير، بيروت، 1979.

(3) مالك بن نبي: **حياة وآثار**، شهادات و مواقف، إعداد مسعودان نور الدين، دار النشر، النور و القلم.

(4) مالك بن نبي: **تأملات**، ط 9، دار النشر، دار الفكر المعاصر، 2009، ص22.

(5) مالك بن نبي: **من أجل التعيير**، دار النشر، دار الفكر المعاصر ، 1995، ص 57

(6) مالك بن نبي: **وجهة العالم الإسلامي**، ص 8.

(7) مالك بن نبي: **مشكلة الثقافة**، ط4، دار الفكر دمشق، 1984، ص.71

(8) مالك بن نبي:**إنتاج المستشرقين وأثره على في الفكر الإسلامي الحديث**:دار الإرشاد، 1969.

(*) كاتبوفيلسوف من الجزائر. من مواليد1972 مدينة وهران. درس في جامعة بروفونسبفرنسا. تحصل على الدكتوراه في الدراسات العربية، تخصص الفلسفةوالتصوف، علي حرب، **أوهام النخبة أو نقد المثقف**، ط3، المركز الثقافي العربي، 2004، ص13.

(9) علي حرب: **الإنسان الأدنى أمراض الدين والحداثة**، ط2، المؤسسة العربية لدراسات والنشر، 2010، ص180.

(10) علي حرب: **أصنام النظرية وأطياف الحرية**، المركز الثقافي العربي،ص07.

(11) أوهام النخبة، مرجع سبق ذكره، ص21.

[12] علي حرب: **توافق الأضداد، الآلهة الجدد وخراب العالم**، منشورات الاختلاف، 2008، ص 123

[13] المرجع السابق، ص27 ، 38

[14] محمد عابد الجابري : **المثقفون في الحضارة العربية**، - *محنة ابن حنبل و نكبة ابن رشد*-، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية ، 2000، 14.

[15] المرجع السابق، ص ص 14 ، 153 .

[16] خمسون عالم اجتماع أساسيا، مرجع سبق ذكره ، ص199.

[17] ادوارد سعيد: **صور المثقف**، ترجمة، غسان غصن، النهار للنشر ش..م.ل . بيروت ، 1996 ، ص ص 27، 28.

[18] المرجع السابق، ص 37، 79.

[19] مجلة الثقافة الجديدة، بغداد، العدد 331، سنة 2009

[20] علي أومليل: **السلطة السياسية والسلطة الثقافية**.- بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى،1996ص09.

(*) التفكيكية منهج نقدي أسسه الفيلسوف الفرنسى جاك ديريدا (1930-2004) ويهدف من خلاله دراسة النصوص التى غلبت عليها صفة المطلق و المثالية اعتمادا على هذا المنهج التفكيكى الذي لا يعطى اعتبارا للمقدس فيولد من خلاله أشياء كثيرة سكت عنها النقاد القدماء

(**) جاك دريدا Jacques Derrida فيلسوف فرنسي من مواليد الجزائر، صاحب نظرية التفكيك. ولدفي 15 تموز1930 في حي البيار بمدينة الجزائر، توفي 08/ 10/ 2004.

(21) محمد أركون: **الفكر الإسلامي نقد واجتهاد**، ترجمة هاشم صالح، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1993، ص03.

[22] مرجع نفسه ،ص ص4 – 8.

(23) صاحب الربيعي: **الصراع و المواجهة بين المثقف و السياسي**، صفحات للدراسات و النشر، دمشق، 2010، ص18.

المنهج الإسلامي في الرعاية الاجتماعية

الأستاذة: ليلى بتقة، جامعة بالمسيلة، الجزائر

الملخص:

لقد عني الإسلام بالإنسان كمخلوق ميزه الله تعالى دون سائر الكائنات وحباه بمنه وفضله وأولاه رعايته وتكريمه قبل أن يولد وحتى الممات حتى عرف الدين الإسلامي بدين الرعاية الاجتماعية فقد جاء لخدمة الإنسان واستدامة نوعه بصلاحه والصلاح المنوّه به ما أراد الله به مجرد صلاح العقيدة وصلاح العمل فحسب بل أراد منه أيضا صلاح أحوال الناس وشؤونهم في الحياة الاجتماعية من خلال مجموع الخدمات الاجتماعية التي تستهدف العقل والروح والنفس والموجهة للفرد والجماعة والمجتمع. فهذا المقال يوضح معالم المنهج الإسلامي في الرعاية الاجتماعية وفلسفته التي تميزه وتجعله فريدا عن غيره من المناهج والأنظمة الوضعية بالاضافة إلى خصائص المنهج الإسلامي التي جعلت منه بحق دين الرعاية الاجتماعية.

Abstract:

Islam has taken care of humans, Allah has honoured the sons of Adam; and conferred on them special favours, above a great part of his Creation. Therefore Islam knew as the religion of social welfare, came to service Human and the sustainability of his kind. Allah wanted for human to continue their life with purity of faith and Work earnestly, a life that is good and pure through total social services that target the mind and soul, and directed to the individual and the community and society. This article explains features of the Islamic approach in social welfare, and the philosophy of this approach that makes it unique and distinguish from other approaches and Legal positivism. In addition to viewing the properties of the Islamic approach that made Islam the religion of social welfare.

مقدّمة:

إن الإسلام كمنهج له فلسفته وتصوره الخاص الذي ينفرد به عن باقي المناهج والأنظمة الوضعية وفي ضوء هذا التصور النابع من المصادر الأصلية للمنهج الإسلامي تتحدد معالم الممارسة المهنية بين طبيعة التصور ألاعتقادي وطبيعة الممارسة المهنية للرعاية الاجتماعية تلازما لا ينفصل ولا يتعلق بملابسات العصر والبيئة وإنما هو أبعد من ذلك فالرعاية الاجتماعية هي جزء من التفسير الشامل لهذا الكون ولمركز الإنسان ووظيفته فيه حيث أن الإسلام ليس صيغة عبادات فحسب بل هو منهج حياة لم يترك شاردة ولا واردة إلاّ وتدخل فيها بالتوجيه إذ قال الله تعالى في محكم تنزيله :(**ويوم نبعث في كل أمة شهيدا عليهم من أنفسهم وجئنا بك شهيدا على هؤلاء ونزّلنا عليك الكتاب تبيانا لكلّ شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين** [1].

كما عني الإسلام بالإنسان كمخلوق ميزه الله تعالى دون سائر الكائنات وحباه بمنه وفضله وأولاه رعايته وتكريمه قبل أن يولد وحتى الممات(**ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البرّ والبحر ورزقناهم من الطيّبات وفضّلناهم على كثير ممّن خلقنا تفضيلا**) [2] حتى عرف الدين الإسلامي بدين الرعاية الاجتماعية فقد جاء لخدمة الإنسان واستدامة نوعه بصلاحه والصلاح المنوّه به ما أراد الله به مجرد صلاح العقيدة وصلاح العمل فحسب بل أراد منه أيضا صلاح أحوال الناس وشؤونهم في الحياة الاجتماعية من خلال مجموع الخدمات الاجتماعية التي تستهدف العقل والروح والنفس والموجهة للفرد والجماعة والمجتمع فالإسلام جاء لجلب المصالح ودرء المفاسد ولما فيه صلاح البشر في العاجل والأجل وهذا يحصل بإصلاح حال الفرد لأن في صلاح حاله صلاح لحال المجتمع والعالم بأسره.

وبالتالي السؤال المطروح والذي نحاول الإجابة عليه من خلال هذا المقال هو ماهي معالم الرعاية الاجتماعية وفلسفتها في المنهج الإسلامي؟.

1.معالم الرعاية الاجتماعية في المنهج الاسلامي:

الإسلام باعتباره يدعو إلى الخلقية الإنسانية ويؤصل تعاليمه من أوامر ونواهي على الضمير الإنساني وحده يجعل الرعاية الاجتماعية ضربا من ضروب العبادة يتقرب بها الإنسان إلى ربه وإذ يجعلها عبادة يجعل أداءها واجبا بإلزام الفرد نفسه بالإيمان بالله وبالوحي ككل وليس بإكراه شخص أو سلطة معينة.

وإذ يجعل العبادة قربى إلى الله يضمنها الحافز النفسي على الأداء وهو حافز الرغبة والأمل حافز الحصول على رضاء الله وهو أمر لا يعدله في نفس المؤمن دنياه التي يعيش فيها ويحصل متعها[3] .

(ومثل الذين ينفقون أموالهم ابتغآء مرضات الله وتثبيتا من أنفسهم كمثل جنّة بربوة أصابها وابل فأتت أكلها ضعفين فإن لم يصبها وابل فطلّ والله بما تعملون بصير) [4].

كما نجد أنّ هذه الرعاية التي تقدم للأفراد تقوم على أساس احترام كرامة الفرد وإنسانيته فنرى أنّ تكريم الإسلام للإنسان قد وضع في إطار غاية كبرى هي بناء المجتمع وإذا كان الإسلام قد ركز على بناء الفرد فإنما استهدف من ذلك بناء مجتمع متكامل قوامه لبنات قوية تمثل كل منها فردا مؤمنا .

ولقد رسم القرآن للفرد المسلم المؤمن صورة الإنسان الممتاز بتربيته وتكوينه على طاعة الله ورسوله والصلاة والصوم والزكاة وفي منطلق الأمانة ورعاية العهد وقوة الخلق وسلامة التفكير ولقد انفرد الإسلام بأنه رعى الفرد وكرمه في إطار المجموعة فيما ركز على ضمير الفرد المسلم وحمله منفردا مسؤولية عمله(**ولا تزر وازرة وزر أخرى وإن تدع مثقلة إلى حملها لا يحمل منه شيء ولو كان ذا قربى إنّما تنذر الذين يخشون ربّهم بالغيب وأقاموا الصلاة ومن تزكّى فإنّما يتزكّى لنفسه وإلى الله المصير**) [5] وقوله تعالى:(**والذين ءامنوا واتبعتهم ذرّيّتهم بإيمان ألحقنا بهم ذرّيّتهم ومآ ألتناهم من عملهم من شيء كلّ امرئ بما كسب رهين**) [6] ثم وضع ذلك النموذج في إطار المجتمع (**والمؤمنون والمؤمنات بعضهم**

أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويقيمون الصّلاة ويؤتون الزكاة ويطيعون الله ورسوله أولئك سيرحمهم الله إنّ الله عزيز حكيم) [7] ولم يذهب الإسلام في الرعاية مذهب من أعطوا الفرد الاهتمام بلا حدود كما أنه لم يذهب مذهب من أفنوا صورة الفرد في المجتمع ولما كان أفراد المجتمع هم نتاجه في نفس الوقت وكلهم يجمعهم دين الله فإن وحدة الهدف أمر يأتي بلا اجتهادات داخلية في المجتمع ويتم الترابط بين المؤمنين وينصرفون إلى أعمالهم تلقائيا بتصرف رجل واحد (**إنّما المؤمنون الذين ءامنوا بالله ورسوله وإذا كانوا معه على أمر جامع لم يذهبوا حتى يستأذنوه إنّ الذين يستأذنونك أولئك الذين يؤمنون بالله ورسوله فإذا استأذنوك لبعض شأنهم فأذن لمن شئت منهم واستغفر لهم الله إنّ الله غفور رحيم**)[8].

ويصور العامري هذا المفهوم فيقول :يعطي الإسلام أهمية كبرى للإنسان كفرد في مجتمع ويؤكد حاجته إلى التقدم المستمر وبذلك يحرر طاقاته الخلاقة كلها (فكرية، عقلية وعملية) لتنطلق في خدمة تقدمه كإنسان وفي خدمة المجتمع ككل دون السماح لعائق ما أن يقف في وجهها،لا ريب أن معظم معطيات الإنسان سواء كان سويا أو من ذوي الاحتياجات الخاصة وتكريمه وإعزازه ثم وضعه في مكانه الذي يجعله قوة قادرة على البناء والتعمير ومن أجل ذلك جعل المجتمع الإسلامي بمثابة عقد مشاركة وتضامن بين أفراده وقد حث على رعايتهم جميعا وبذلك عارض نظريات الجنس الممتاز وقتل المرضى والضعفاء ولعل أروع صورة لوصف علاقة المجتمع بالفرد والفرد بالمجتمع تلك الصورة التي رسمها النبي:جماعة ركبوا سفينة في عرض البحر ثم عمد واحد من أهل الطابق الأدنى إلى خرقها لإدخال الماء فإن تركوه يعبث بالسفينة غرقوا وإن وقفوا في وجهه أنقذوا السفينة ونجو جميعا [9].

فالمنهج الإسلامي منهج شامل متكامل فهو لا يدع ناحية من النواحي إلا ودخل فيها بالتوجيه والتشريع فهو رسالة شاملة للفرد وللأسرة وللمجتمع والأمة

ومن دلائل هذا التكامل هذه الشعب التي تنقسم إليها تعاليم الإسلام ويفهم في ضوئها:

أولا:شعبة تتجه إلى النفس:

فابتدأ الدعوة بإصلاح الاعتقاد الذي هو إصلاح لمبدأ التفكير الانساني ذلك أن الفكر هو أساس التقدم الحضاري لأي مجتمع من المجتمعات وأداة التغيير والتطور في أي مجتمع وحركيته فتغيير وإصلاح الفكر الانساني هو المنطلق لتغير السلوك الانساني وفي هذا نجد مالك بن نبي "يرى أن عالم الافكار هو المتحكم في حركة المجتمع والدافع لنهضته وتطوره بالإضافة إلى دعوة المنهج الإسلامي إلى إصلاح نفس الإنسان بتزكيتها وتهذيبها ومن وراء هذا المقصد (إصلاح الاعتقاد والنفس) يهدف المنهج الإسلامي إلى تعزيز دور الإنسان الريادي واستحقاقه للخلافة في الأرض وإعمارها بما يخدمه ويخدم غيره .

وإصلاح النفس يكون بالإيمان والتزكية وهذا هو "البعد الإيماني" فأساس الحياة هو الإيمان ولن نستطيع أن نصلح مجتمعاتنا إلا إذا أصلحنا الأنفس فصلاح وتقدم المجتمعات بصلاح أفرادها وصلاح الأفراد أنفسها ولا يمكن أن يصلح الناس بغير هذا الأمر (...**إنّ الله لا يغيّر ما بقوم حتّى يغيّروا ما بأنفسهم** ...) [(10)] سنة من سنن الله في المجتمع والحياة .

فكيف نغير ما بالأنفس؟

نغير ما بالأنفس-وفقا للمنهج الإسلامي- عن طريق العقيدة بأن نصب في عروق الفرد بصفته إنسان الإيمان الصحيح والتوحيد الصحيح بحيث لا يرضى بغير الله رباّ ولا يتخذ غير الله وليّا ولا يبتغي غير الله حكما.

هذا التوحيد الذي يسقط الأرباب الزائفة كلها من البشر أو من الحجر فلا يعفر الفرد جبهته إلا لله تعالى ساجدا ولا يحني ظهره إلا لله تعالى راكعا ولا يرجو إلا الله ولا يخاف إلا الله هذا هو الذي يصنع الإنسان البطل المنتج في السلم المنتصر في الحرب الصالح في نفسه النافع لغيره الواثق بنفسه المؤمن بربه الناصر

للحق المحب للخير الذي يبذل لأمته وإن لم تكافئه ويخدم مجتمعه وإن تنكر له هذا الفرد الذي يبحث عنه الوطن وتحرص عليه الأمم إنما يصوغه ويصهره عندنا مصنع الأبطال وهو العقيدة, إنما يصنعه الإيمان ولا شيء دون الإيمان "أعطني إيمانا أعطيك أبطالا" [11].

فالفرد المؤمن بإيمانه تجده في كل الأحوال مطمئن البال راضي الحال فإن أصابه خير حمد الله وشكره وإن أصابه شر عرف أن ذلك من عند الله وبأمره وبذلك فهو مع الخير والشر يخطو خطواته التالية مستندا إلى ذات القوة التي حققت له السكينة والطمأنينة ومتوكلا على القدرة الحقيقية التي تملك ناصية الأمر وهي قدرة الله سبحانه وتعالى بمعنى أنّه يعلم أنه لا يتم شيء في هذا الكون إلا ما قدره الله وأن قدر الله هو الذي ينفذ في الحقيقة والقضية في حس المسلم المؤمن لا تنتهي عند تلك النقطة وإنما تتعداها إلى ما هو أبعد في رد فعل مرارة العجز عن النفس أنه ما دام قد توكل عل الله مع اتخاذ الأسباب يحس أن قدر الله في أي حالاته هو الخير بالنسبة له فيصبر على ما أصابه من مكروه مطمئنا إلى قدر الله فعن أبي يحي صهيب بن سنان رضي الله عنه قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :(عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله له خير وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن:إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له)رواه مسلم [12].

وترتيبا على ذلك يقبل المسلم المؤمن بالله على كل أنشطته وهو يقول:- كما علمه الله-(**قل لن يصيبنا إلاّ ما كتب الله لنا هو مولانا وعلى الله فليتوكل المؤمنون)** [13].وفي الإيمان بمحتوى هذه الآية الكريمة العامل الأساسي للطمأنينة التي يشعر بها المسلم دون غيره في جميع الأحوال .

إذ المؤمن بربه يصبر على ما يصيبه في هذه الدنيا وهو يرجو حسن ثواب الاخرة موقنا بأن ما عند الله خير وأبقى سواء فيما يجده أو يضيع منه خلال عمره المحدود على هذه الأرض ويضل دائما مطمئنا إلى قدر الله يسعى وفي قلبه السكينة لا الفرح بنعمة الله يطغيه ولا الحسرة على ما فقد يتلف نفسه أو يصيبه بالخبل

والاضطراب ومن هنا يملك الدواء الناجع أي الإيمان الكامل المستقر في القلب والوجدان يعيد إلى ذاته تكيفها الاجتماعي بالصورة الإسلامية دون ما حاجة إلى خمر ولا مخدر ولا دافع إلى جريمة ولا جنون ولا انتحار ...الخ وذلك هو قمة التكيف الاجتماعي الايجابي بالمعنى الإسلامي [14] .

ثانيا: شعبة تتجه إلى المجتمع:

وهي التي تتوجه إلى المجتمع لتقيم فيه العدالة والتكافل بين الناس بعضهم وبعض وهذا هو "البعد الاجتماعي" فالإسلام دين اجتماعي ولا يتصور الإنسان فردا في فلاة يعيش وحده فهو مدني بطبعه كما قال الأقدمون أو هو حيوان اجتماعي كما يقول المحدثون .جاء الإسلام دينا وسطا لأمة وسط يعنى بحاجات الفرد ويوازن بين النظرة الفردية والنظرة الاجتماعية فلا يضخم الفرد على حساب المجتمع كما لا يضخم المجتمع على حساب الفرد بل يعطي كلا منهما حقه ويطالبه بواجبه بلا طغيان ولا إخسار(**وأقيموا الوزن بالقسط ولا تخسروا الميزان**) [15] .

جاء الإسلام بهذا المعنى الاجتماعي فاهتم بالمجتمع وبمشكلاته ومن حيث يقرر الإسلام التوازن بين الفرد والجماعة فهو يقيم التكافل الاجتماعي على أساس الأخوة والعدل الاجتماعي وهو طراز من الرعاية الاجتماعية المثلى حيث يقوم مفهوم المجتمع في الإسلام على أمرين:

أولا:التعادل بين ثنائية الفرد نفسه وبين الفرد والفرد من ناحية أخرى.

ثانيا:التوازن بين الفرد والمجتمع.

ويقرر الإسلام أن تنسيق الفرد والجماعة يتم عندما يتحقق عاملان مهمان:

أولهما:أن تكون البيئة مثمرة بكل الحوافز المادية.

ثانيهما:أن يسود الإيثار نوازع الأفراد في مجتمع ينشد الحياة الكريمة.

ونظرة الإسلام تتمثل في أن هناك تفاعلا دائما بين الفرد والمجتمع يأخذ ويعطي حيث يكون دور المجتمع واضحا مرة ودور الفرد بارزا مرة أخرى ويصور الباحثون المسلمون المجتمع الإسلامي على أنه عقد مشاركة وتضامن بين جميع أفراده وقد حث الإسلام على رعايتهم جميعا وبذلك عارض نظريات الجنس الممتاز [16].

ونجد من صور الرعاية الاجتماعية الإسلامية التعاون حيث يقول المولى عز وجل :(... **وتعاونوا على البرّ والتّقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتّقوا الله إنّ الله شديد العقاب**)[17].

فالعلاقة بين العبد وربه لا ينبغي أن تبقى عقيدة مستترة في ضمير الفرد وإنما ينبغي أن تكون لها مظاهر عملية يعرف بها المسلم من غيره ذلك أن العقيدة الإسلامية والتوجيهات النبوية تبني المجتمع الإسلامي على البر والتقوى ولذلك فالنبي صلى الله عليه وسلم اهتم بعلاقة المسلم بأخيه في الإنسانية مهما كان حاله ونهى عن ظلمه وتحقيره ...الخ فعن أبي هريرة قال:قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:(لا تحاسدوا ولا تناجشوا ولا تباغضواولا تدابروا ولا يبع بعضكم على بيع بعض وكونوا عباد الله إخوانا، المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره التقوى هاهنا ويشير إلى صدره ثلاث مرات بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم كل مسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه.

وفي رواية أخرى عن النبي صلى الله عليه وسلم:(المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ومن تركه يجوع ويعرى وهو قادر على إطعامه وكسوته فقد أسلمه)وعن النبي صلى الله عليه وسلم كذلك قوله :(المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه عن مسلم كربة من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله عنه بها كربة من كرب يوم القيامة ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة)[18] .

فهذه الأحاديث تحث المسلم فردا كان أو مجموعة على خدمة الفرد ورعايته من باب العبادة يتقربون بها إلى المولى عز وجل وبهذه التوجيهات النبوية يكون الفرد قد حضي برعاية اجتماعية قائمة على الحب تهتم بالجانب المادي والمعنوي معا والإسلام بما افترض من زكاة فإنما لكي يكون هناك تعاون وتكافل اجتماعي بين أبناء الأمة الإسلامية.

ونرى التوجيه التعاوني السديد للمسلم في كل معاملاته هو الأرض الخصبة الصالحة لنمو العواطف الإنسانية التي تؤدي إلى الترابط بين القلوب على أسس من المحبة والأخوة لا سيما وأن النبي صلى الله عليه وسلم شبه الأمة الإسلامية بالجسد الواحد حيث يقول الرسول صلى الله عليه وسلم (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى).

وفي رواية أخرى قول النبي صلى الله عليه وسلم:(المسلمون كرجل واحد إن اشتكى عينه اشتكى كله وإن اشتكى رأسه اشتكى كله) [19]وهذا التشبيه يقصد به أن يكون المجتمع في خدمة أبنائه والعمل على رعايتهم وأن يكون التألم إيجابيا (تعاونيا)وليس (لفظيا)وتتأتى الإيجابية بعمل الآخرين قدر جهدهم على تخفيف آلام الناس بمشاركتهم أتراحهم قبل أفراحهم ومساعدتهم على الاندماج الاجتماعي وقد عبر الرسول صلى الله عليه وسلم على ذلك بقوله :(من يسر على معسر يسر الله عليه في الدنيا والآخرة)والتيسير هنا هو أرقى صور التعاون وفي حديث آخر يقول عليه الصلاة والسلام :(إن في الجنة غرفا يرى ظاهرها من باطنها وباطنها من ظاهرها أعدها الله سبحانه وتعالى لمن أطعم الطعام وأفشى السلام وصلى بالليل والناس نيام)وهذا الحديث الشريف يبين منزلة الإنسان العطوف الودود المساعد الذي يمد يده بالإحسان ويحرك لسانه بحلو الكلام والذي يصلي والناس نيام فعلاقة المسلم بربه تفرض عليه أن يكون متعاونا بصورة إيجابية مع بقية الناس في المجتمع[20] .

2.فلسفة الرعاية الاجتماعية في المنهج الاسلامي :

من خلال ماتقدم نلاحظ أن فلسفة رعاية الفرد في المنهج الإسلامي وخدمته تقوم على مجموعة من النقاط:

أ.أن الفرد يتساوى مع غيره في الحقوق والواجبات لأن ميزان التفاضل والتعامل في المنهج الإسلامي هو التقوى لا غير .

ب.الثقة في إمكانات وقدرة الفرد على التغيير الذي ينطلق من الذات ليصل للآخرين فالمنهج الإسلامي لا ينظر للفرد على أنه عاجز ومجرد مستهلك يتلقى المساعدة دون أن يشارك ويساهم في خدمة نفسه فعندما نقوم برعاية الفرد وفقا للمنهج الإسلامي لا ننظر للفرد على أنه عاجز ينتظر منا أن نشرف على حياته فنقرر نحن ما يصلح له وما لا يصلح فنجعله خارج دائرة الظرف أو الموقف أو المشكلة ونجعل منه مشاهدا وكأنه غير معني بهذا الأمر فنفصم بينه وبين ذاته.

وبهذا نعطل ما لديه من قدرات ليساعد نفسه ونورثه صفة الاتكالية والاعتماد على الغير فبدلا من جعله فردا منتجا قادرا على مساعدة نفسه وعلى التفكير الايجابي الذي يجعل منه فاعلا متحكما في واقعه مسيرا له نجعله عاجزا مستهلكا متكلا معتمدا على غيره بل الاسوء من ذلك نشعره بالعجز وننقل إليه الإحساس بأنه لا يستطيع تغيير حاله إلا بوجود الآخرين- هناك فرق بين لا تغيير إلا بوجود الآخرين وبين التغيير مع الآخرين فالأولى تحمل معنى الاتكالية والعجز والثانية تحمل معنى التعاون والتكافل وشتان بين المعنيين –فالفرد قادر وقدرات الأفراد تختلف من شخص لآخر لوجود المبدأ الثاني وهو الفروق الفردية والمنهج الإسلامي لم يهمل هذا الجانب فلم يكلف كل الأفراد بنفس التكاليف فتعامله مع الفرد الصحيح يختلف عن تعامله مع المعتل وتعامله مع المسافر يختلف عن تعامله مع المقيم وتعامله مع الفرد في حالة السلم يختلف عن تعامله مع الفرد في حالة الحرب وتعامله مع الطفل أو الشاب يختلف عن المسن وكل ميسر لما خلق له وكل يكلف حسب قدرته وطاقته.

كما نجد هدي النبي صلى الله عليه وسلم مع أتباعه في إدارة شؤونهم وفي علاج مشاكلهم يؤكد هذا الأمر فلم يعطي لهم حلولا جاهزة –وله القدرة على ذلك-بل لعب دور المشرف والموجه الذي يأخذ بيد المحتاج لمساعدته بشكل إيجابي يجعل القرار وتحديد المصير بيده فيقرر لنفسه ما يصلحها وما يخرجها من دائرة العوز والاحتياج وقصته مع الاعرابي الذي طلب منه أن يساعده ليتجاوز فقره وكان جل ما يطمع فيه مساعدة مالية لكن النبي صلى الله عليه وسلم بهديه أرشده إلى إلى حل يحافظ به على تكامل شخصيته ويشعره بالعزة فلا يمدن يده ليتسول فيريق ماء وجهه ولا يتكل على غيره في كل مرة فيعطل طاقاته ويظل في دائرة الاستهلاك بدلا من أن يكون فردا منتجا بل قد يكون سببا في عون غيره فأمره النبي صلى الله عليه وسلم بأن يبيع ما يجده في بيته وليشتري به فأسا ويعود إليه فلما عاد إليه قال له اذهب إلى الغابة واحتطب والأمثلة كثيرة في هذا المقام.

ج.إقرار مسؤولية المجتمع على مساعدة ورعاية الفرد فهذا من حقوق الفرد على مجتمعه .

وفي النقطتين السابقتين- الاهتمام بقدرة الفرد أي إحساس الفرد بفرديته والنقطة الأخرى مسؤولية المجتمع على مساعدة ورعاية الفرد أي إحساس الفرد بالميل إلى الاجتماع بالآخرين والحياة معهم كواحد منهم وواجبهم في في رعايته ومساعدته – نجد أن المنهج الإسلامي قد وافق بين النزعتين الفردية والجماعية ووازن بين ثنائية الفرد والمجتمع وفي هذا يقول الأستاذ محمد قطب:"والإسلام يوفق بقدر ما في طاقة البشر بين النزعتين الأصيلتين المتناقضتين في الظاهر إنه بادئ ذي بدء لا يعتبر إحداهما أصيلة وغيرها دخيل ولا يعتبر أن تغذية إحداهما تعني بالضرورة الإساءة إلى الأخرى أو إسقاطها من الحساب والإسلام دين الفطرة وهذه فطرة الإنسان :فرد داخل في المجتمع، أصيل الفردية، أصيل في الميل للمجموع وهو دائم التقلب بين نزعتيه المتناقضتين كما يتقلب في نومه من جنب إلى جنب ليستريح لكنه في كل لحظة شامل لجنبيه معا على اختلاف في النسبة والمقدار والإسلام يعالج كلتا النزعتين فيغذيهما معا ويجعلهما متساندتين بدلا من أن تكون

متنازعتين لأنه يحتاج إليهما معا لأن الفطرة لا تستقيم بإحداهما دون الأخرى"[21]

.

د.وتأتي النقطة الرابعة في فلسفة الرعاية الاجتماعية في المنهج الاسلامي كدعم وتأكيد على شمولية وتكامل المنهج الإسلامي والمتمثلة في اعتماد المنهج الإسلامي على الأسلوب التكاملي البناء في الرعاية الذي يتناول الإنسان كوحدة متكاملة جامعة لكل جوانبه العقلية والنفسية والاجتماعية والروحية فلم يقع المنهج الإسلامي في فخ التجزئة والنظر إلى الإنسان من جانب واحد وإهمال بقية الجوانب.

هـ. ومن أهم وأبرز عناصر قوة وتميز المنهج الإسلامي في تقديم الرعاية الاجتماعية نجد :

❖ **خصائص المنهج الإسلامي:**

أي أن قوة وتفرد المنهج الإسلامي تكمن فيه بما يتمتع به من خصائص تجعل من الرعاية الاجتماعية رعاية شاملة وذات أثر واضح وملموس (ناجعة) هذه الخصائص تتمثل في:

➢ **الربانية:**

ونعني بها ربانية المصدر والغاية .

➢ **الشمولية:**

والمراد بهذه الخاصية هو شمول المنهج الإسلامي لكل ما يحتاجه الناس على الإطلاق

➢ **الواقعية:**

تبرز واقعية المنهج الإسلامي في تعامله بواقعية مع طبيعة الإنسان فلم يلغ بشريته ليرتقي به ويرفعه إلى درجة الملائكة ولم ينظر له على أنه جسد له احتياجات مادية فقط لهذا حتى تكون المبادئ والقوانين التي جاء بها تحاكي فطرة الإنسان

وتنأى بنفسها عن المغالاة والتطرف وبالتالي تبتعد عن مجانبة واقع الناس لم يغفل المنهج الإسلامي عن تقديم تصور سليم وواضح للطبيعة البشرية ذلك أنّ كل عمل وكل مساعدة الغرض منها خدمة الإنسان إن لم تقم على تصور واضح لهذا الأخير فلن تؤتي الثمار المرجوة منها وبالتالي توافق الخدمات الاجتماعية المقدمة للإنسان مع ما يحتاجه فعلا لن يكون إلاّ بمعرفة حقيقة ما يحتاجه الإنسان فعلا وما هي مكوناته وما يؤثر فيه فمثلا عندما أهمل الغرب الجانب الروحي في تعاملهم مع مشكلات الإنسان وأرجعوا جل هذه المشكلات للعنصر المادي لم يصلوا إلى حل جذري لهذه المشكلات بل كانت حلول عابرة ومؤقتة كالمسكنات التي تعطى للمريض فهي لا تقضي على مرضه ولكنها تخفف من ألمه.

فمن خلال ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ومن خلال تفحص سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وحياته وما جاء به نصل إلى بلورة التصور الإسلامي للطبيعة البشرية والذي يختلف عن غيره بطبيعة الحال لأن الاختلاف حول مفهوم الإنسان يؤدي بطبيعة الحال إلى الاختلاف في التصور والنظرة وفي التعامل فمثلا في أوربا التي عرفت بأنها جاءت لتحرر عقل وجسم الإنسان ومجتمعه من التخلف والانحطاط فقد ساهمت في إعطاء نظرة فلسفية بعيدة كل البعد عن حقيقة مفهوم الإنسان عندما وصفته بأنه كائن تافه تحكمه الغرائز والشهوات فنجد عند علماء النفس الفسيولوجي يرون الإنسان بأنه مجموعة من الوظائف الفسيولوجية ويرون سلوكه مجموعة من العمليات الفيزيائية والكيميائية وأصحاب التحليل النفسي والذي يمثلهم" فرويد" يرون الإنسان مجموعة من الغرائز المكبوتة ويرون سلوكه نتيجة للاشباعات السوية والشاذة لتلك الرغبات .

أما السلوكيون وعلى رأسهم "جون واطسون" يرون الإنسان آلة حية وما سلوكه إلا مجموعة من الاستجابات الآلية لمجموعة من المثيرات وفي هذا نجد "سكينر" كأحد السلوكيين يرى أنّ الإنسان وحدة تتلخص في جانب بيولوجي فهو فرد لا يؤثر في

الكون بل الكون هو الذي يؤثر فيه والدين والأخلاق ليست سوى استجابات شرطية يتعلمها الناس بالتعزيز والثواب والعقاب .

وهناك الكثير من النظريات التي تناولت الإنسان وحاولت فهمه لكن من جانب واحد فهؤلاء العلماء سقطوا في فخ التجزئة حين قسموا الإنسان إلى أجزاء وبنوا علمهم ونظرياتهم على معطيات جزء واحد دون غيره من الأجزاء مما أعطى في النهاية نظرة قاصرة ومجحفة في حق الإنسان إلاّ أنه حتى ولو تجمعت كل معطيات هذه الأجزاء معا سيبقى المشكل قائم لأنها اقتصرت على دراسة الجانب المادي وأهملت الجانب الروحي في الإنسان. كما أنها اشتغلت بالمحسوسات ولم تؤمن بالغيبيات فهي إما تعطي تصورا ومفهوما للإنسان يقترب من المفهوم الحيواني الذي تشكل الغريزة جوهره أو مفهوم جديد علمي يرى كل ما هو غيب موضوع فلسفي لا علاقة له بالعلم .

وبالمقابل نجد تصور الإسلام للإنسان كما سبق ذكره تصور شامل لكل جوانبه فهو لا يحلق في أجواء المثالية المجنحة ولا يعامل الناس على أنّهم ملائكة أولو أجنحة بل بشر يصيبون ويخطئون ويستقيمون وينحرفون وهو يعترف بضعف البشر –وباعترافه بوجود نقاط ضعف في الإنسان يعتبر هذا الضعف حالة طبيعية فطرية ناتجة من تكوينه البشري والذي لايفقده قدرته على الحركة بحرية واختيار – ووجود الخطأ والشر ويقول:"ساعة وساعة" ولهذا رغب ورهب وشرع العقوبات وفتح باب التوبة ووضع للضرورات أحكامها وقدر لأصحاب الأعذار أعذارهم فشرع الرخص والتخفيفات والاستثناءات في أحوال شتى منها الخطأ والنسيان والإكراه وأجاز النزول إلى الواقع الأدنى عند تعذر المثل الأعلى ومن واقعيته انه يكرم الإنسان ويسمو به ويعترف بفطرته وكرامته لا يهبط به إلى درك الحيوان ولا يعلو به إلى درجة التأليه يعترف بأشواقه الصاعدة وغرائزه الهابطة يعترف به روحا وجسما وعقلا وعاطفة ذكرا وأنثى وفردا ومجتمعا ويهيئ له فرصا للهو المباح والترفيه البرئ كما يهيئ له المناخ الايجابي ليحيا بلا ضغط وتنازلات[22].

والإسلام عندما اعترف وأقر بضعف الإنسان وتحدث عن نوازع الضعف لديه (**يريد الله أن يخفّف عنكم وخلق الإنسان ضعيفا**)[23] وقوله تعالى:(**الآن خفّف الله عنكم وعلم أنّ فيكم ضعفا فإن يكن منكم مائة صابرة يغلبوا مائتين وإن يكن منكم ألف يغلبوا ألفين بإذن الله والله مع الصابرين**)[24] لم يطلب منه إلغاءها بل علمه كيف يتعامل معها كوجه من أوجه الرعاية له كما أقرّ أنّ الانسان من طبعه الخطأ ففتح له باب التوبة وحببها إليه ودعاه إلى ترك القنوط واليأس من رحمة الله التي وسعت كل شئ كما أنه لم ينس نوازع القوة التي يملكها الإنسان والتي تثيرها طبيعته كونه كائن عاقل مميز مكرم على سائر الكائنات فقد خلقه الله من طين ونفخ فيه من روحه وهذا مصداقا لقوله تعالى:(**إذ قال ربّك للملائكة إنّي خالق بشرا من طين؛فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين**)[25].

فما هو ملاحظ أن القرآن لم يهتم بشيء اهتمامه بالإنسان فقد تحدث عن خلق الأب الأول آدم عليه السلام" وما أحيط به من وقائع هي من متعلقات الغيب كما أنه تعرض لحياة الإنسان –عموما-منذ نشوئه نطفة إلى أن يصبح خلقا آخر في أحسن تقويم وإذا تتبعنا بعض المقامات التي كان محور الحديث فيها الإنسان أمكن أن نلاحظ أنها وإن تنوعت سياقاتها واختلفت كيفية عرضها فهي تمكننا من استنباط جملة من الصفات التي يمكن أن نقول في حقها إنها تلك التي اهتم بها علم النفس واعتنى بها التحليل النفسي فالإنسان حسب الوجهة الإسلامية هو الكائن البشري الذي حوى في تركيبه من المقومات ما يجعل روابطه بالمادة وما يترتب عنها قوية ومن المؤهلات ما يجعله يتجاوز حدود المادة إلى غيرها من السمو والرفعة بل إلى جعل المادة نفسها منطلقا إلى السمو ومدعاة لإنعاش الروح كما أنّ المادة في حاجة إلى روح وأنّ الروح في حاجة إلى مادة أي أنّهما في حاجة إلى الانسجام وإلى تعاون متلائم بين معطيات كل منهما وأنّ سلامة الإنسان تقاس بحسب ما يتوفر من توازن بين مقتضيات الجانبين لدى الفرد [26].

- **الانسانية:**

المنهج الإسلامي يمتاز بنزعته الإنسانية الواضحة الثابتة الأصيلة في معتقداته وعباداته وتشريعاته وتوجيهاته إنه دين الإنسان وهذا ما نجده في القرآن الكريم فهو إما حديث عن الإنسان أو حديث موجه إليه.

- **الاعتدال والتوازن:**

فهو يدعوا إلى التوازن بين المادية والروحية أي بين الدين والدنيا إذ قال الله تعالى في محكم تنزيله:

(وابتغ فيما ءاتاك الله الدّار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدّنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إنّ الله لا يحبّ المفسدين) [27]

فهو يراعي في خدمته للإنسان متطلبات الروح والنفس وكذا متطلبات الجسد من خدمات مادية وكمثال على هذا التوازن بين الجانبين المادي والمعنوي في الرعاية الاجتماعية نجد الله حرّم الانتقاص من قدر الإنسان أو ممّا قد يمسه من أشياء كما منع التعيير باللون والنسب وفي هذا روى البخاري :(أن ّ أبا ذر تغاضب مع بلال الحبشي وتسابا فقال له أبا ذر :يا بن السوداء فشكاه بلال إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال النبي صلى الله عليه وسلم لأبي ذر أعيرته بأمه ؟إنك أمرؤ فيك جاهلية)[28].

كما منع الإسلام الاستهزاء والسخرية من الآخرين إذ قال تعالى :(**ياأيها الذين ءامنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكنّ خيرا منهنّ ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون**) [29].

وهناك جانب آخر من جوانب حفظ المقومات المعنوية للشخصية الإنسانية ويتعلق بحفظ كرامة الإنسان وذلك من خلال تقرير الحقوق الاقتصادية التي لا غنى عنها لكرامة الإنسان ولنمو شخصيته نموا حرا من ذلك ضمان مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على حاجاته الأساسية ولمن يعولهم وهو واجب الدولة إزاء موظفيها وعمالها ففي الحديث الذي رواه أحمد:(من ولى لنا

عملا وليس له منزل فليتخذ منزلا،أو ليست له زوجة فليتزوج، أو ليس له خادما فليتخذ خادما، أو ليس له دابة فليتخذ دابة، ومن أصاب شيئا سوى ذلك فهو غال)[30] ومعنى ذلك تقدير كفاية هذه الاحتياجات في الرواتب عند تحديدها ويتعلق بذلك فرض الإسلام في مصارف الزكاة لمن كان معاشه دون المستوى اللائق ولو كان له مورد مادام لا يكفي لتحقيق الحد الأدنى للمعيشة الواجب التحقيق .

- **الجمع بين الثبات والتغير:**

باعتبار أن مصالح العباد هي أساس التشريع الإسلامي والتيسير غرضه تعتبر هذه الخاصية جوهر المنهج الإسلامي فهو عند خدمته للإنسان يتسم بالمرونة من خلال مراعاته للظروف البيئية وتغير الزمان وطبائع البشر وهذا ما جعل الدين الإسلامي صالح لكل زمان ومكان.

- ومن الأمور التي سبق ذكرها والتي تثبت هذا المنهج وتجعله فريدا في تعامله مع الفرد كفرد في المجتمع ومع المجتمع كجهة مسؤولة عن هذا الفرد نجد قضية الحبل الوثيق الذي يربط الفرد كفرد مؤمن بربه ألا وهي العقيدة هذه الصلة وهذا الإيمان الوثيق الذي يمنعه من الانزلاق في مقبات الكآبة والشعور بالعجز والوحدة والإتكالية والملل والعدوانية فجوهر المنهج الإسلامي هذه العقيدة التي تجعل من الفرد فردا واثقا بنفسه قادرا على إعانتها وعلى التعامل مع الأمور ومع غيره بإيجابية كما تجعل من المجتمع جسدا واحدا حينما يسعى إلى رعاية هذا الفرد فإنما من باب تحقيق العبودية لله والمسؤولية التي تفرضها عليه عقيدته وليثبت إتباعه لملة نبيه عليه الصلاة والسلام بالإضافة إلى الجزاء الذي أعده الله لهم والذي يعتبر من أكبر المحفزات .

الخاتمـــة:

وأخيرا وبناء على ما تقدم ذكره نجد أن الإسلام وحده هو المنهج القادر على رعاية الفرد وإشباع حاجاته وحل مشاكله بل وتحقيق التوازن والانسجام

والتكيف الاجتماعي له مع نفسه ومجتمعه ولما لا يكون كذلك وهو حكم الله :(...**ومن أحسن من الله حكما لقوم يوقنون**)[31] وقوله تعالى:(**صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون**)[32] فالإسلام مفهوم شامل للحياة البشرية في كل اتجاهاتها بل هو في الحقيقة مفهوم شامل للكون والحياة والإنسان وهو مفهوم شامل ودستور يحكم الحياة وينظمها ويوجه الأفكار والمشاعر والشعائر ويضبط السلوك العملي في واقع الحياة [33] يقول الله تعالى:(... **مّا فرّطنا في الكتاب من شيء...**) [34] فمنهجه في رعاية الإنسان هو الذي جعل منه بحق دين الرعاية الاجتماعية .

❖ هوامش البحث

(1) سورة:النحل، الاية.89.

(2) سورة :الاسراء،الاية.70.

(3) محمد البهي:الفكر الإسلامي والمجتمع المعاصر "مشكلات الأسرة والتكافل"، دار الفكر، مصر، 1969، ط2.ص.368.

(4) سورة :البقرة، الآية.265.

(5) سورة: فاطر، الآية.18.

(6) سورة :الطور، الآية.21.

(7) سورة :التوبة، الآية.71.

(8) سورة :النور، الآية.62.

(9) أنور الجندي: **الإسلام والعالم المعاصر "بحث تاريخي حضاري"**، ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1980، ص ص317-320.

(10) سورة :الرعد، الآية.11.

(11) يوسف القرضاوي: **الإسلم كما نؤمن به "ضوابط وملامح"**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، 1999"، ص ص38,37 .

(12) النووي:**رياض الصالحين، باب الصبر**، مكتبة النهضة الجزائرية، لجزائر، 1979، ص22.

(13) سورة:التوبة، الآية.51.

(14) زيدان عبد الباقي :**علم الاجتماع الإسلامي**، مطبعة السعادة، القاهرة، 1984، ص ص53-51.

(15) سورة:الرحمن، الآية.9.

(16) أنور الجندي: **مفاهيم العلوم الاجتماعية والنفس والأخلاق في ضوء الإسلام**, ط3، دار الكتب، الجزائر، د ت، ص187.

(17) سورة:المائدة, الآية.2.

(18) مسلم بن الحجاج النيسبوري:**صحيح مسلم**، المجلد الثامن، الجزء16، ط2، كتاب البر والصلة والآداب، دار الفكر، بيروت، 1982، ص ص135-120.

(19) المرجع السابق، ص ص131-132.

(20) زيدان عبد الباقي :مرجع سبق ذكره، ص ص119,118.

(21) السيد محمد نوح: **شخصية المسلم بين الفردية والجماعية**، ط4، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع, المنصورة, 1993, .ص.37,36.نقلا عن محمد قطب :**منهج التربية الإسلامية**، ج1، ط5، دار الشروق، القاهرة، 1981، ص ص163,162.

(22) يوسف القرضاوي: **الاسلام كما نؤمن به**، مرجع سبق ذكره, ص.61-62.

(23) سورة:النساء، الآية28.

(24) سورة:الأنفال،الآية.66.

(25) سورة:ص، الآية.71-72.

(26) محمد التومي:**نحو بسيكولوجية اسلامية**، شركة الشهاب للنشر والتوزيع، الجزائر , دت.ص.22-24.

(27) سورة:القصص، الآية.77.

(28) ابن حجر العسقلاني: **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، ج1، كتاب الإيمان، دت.ص106.

(29) سورة:الحجرات، الاية.11.

(30) أحمد بن حنبل:**مسند الإمام أحمد بن حنبل**، مجلد5، د ت.ص ص 270-271.

(31) سورة:المائدة، الآية50.

(32) سورة:البقرة، الآية.138.

(33) محمد عبد الخطيب: **خصائص المجتمع الإسلامي**، دار الصديقية، الجزائر، 1986، ص.175.

(34) سورة:الأنعام، الآية.38.

إدارة الجودة الشاملة بين نظرة إدوارد ديمينغ وواقع المؤسسة الجزائرية

دراسة ميدانية بالمطاحن الكبرى لعوينات – تبسة – الجزائر

الأستاذة: صبرينة حديدان ، جامعة قسنطينة، الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع إدارة الجودة الشاملة كأنموذج حديث في الإدارة في مؤسسة المطاحن الكبرى لعوينات، وذلك من خلال اتجاهات عمالها الذين لهم الأثر الكبير في إنجاح تطبيق هذا الأنموذج أو إفشاله. من أجل هذا، تم تطبيق مقياس للإتجاهات على 100 عامل بالمطاحن الكبرى لعوينات، وهى المؤسسة التى شهدت فشلا ذريعا كا يؤدي إلى غلقها وتسريح عمالها، رغم ما تمنحه لها الدولة من دعم.

Résumé:

Cette étude a pour objectif d'analyser les attitudes des travailleurs d'une entreprise Algérienne – les grands moulins Laouinette – dans le contexte de l'application d'un nouveau model administratif qui s'appel LA GESTION DE LA QUALITE TOTALE. La méthode appliquée dans cette recherche est celle de Likert qui a été testé sur 100 travailleurs.

مقدّمة:

لقد أضحى المجتمع المؤسساتي الحديث منفردا بخصائص تميّزه عن أي وقت مضى، فهو مجتمع فرض على أفراده (المؤسسات) شروط الجودة والفعالية، وإلّا، فلا مكان لأية مؤسسة تعمل بتجاهل هذه الشروط. ولم تعد مؤسسات اليوم مكانا يلتقي فيها العمال من أجل إنجاز مهام موكلة إليهم وتقاضي أجور مقابل ذلك فقط، ولكنّها صارت فضاءات يتم من خلالها إعداد الفئات المسيرة والمنفذة التي تشارك في خدمة المجتمع بطريقة مباشرة (تقديم السلع والخدمات) وغير مباشرة (تطوير المستوى الثقافي والإقتصادي للمجتمع)، وتساهم بذلك في توسيع دور المؤسسة ليشمل استيعاب الثقافات وتطويعها لخدمة المجتمع.

ولقد شهدت العقود الماضية اهتماما واسعا من قبل علماء الإدارة والتسيير، للبحث عن أسلوب إداري حديث يصلح للتعامل مع مشكلات الإدارة في المؤسسة، وكيفية الوصول لحل يجعلها تساهم في عملية التنمية الإقتصادية والإجتماعية، وجعل المؤسسة تتكيف مع متغيرات البيئة، حتى توصل الباحثون إلى قناعة لا يمكن تجاهلها، وهي التي تتمحور حول فكرة مؤدّاها أن نجاح أي مؤسسة واستمرارها مرهون بفعالية أدائها وجودة إنتاجها (سلعة/ خدمة). وبات من المسلّم به، أنّه لا يمكن أن توجد مؤسسة وتستمر دون فعالية وجودة في الأداء تضمن لها زبائن دائمين؛ فالجودة ليست مطلوبة فقط للحصول على زبائن بقدر ما هي وسيلة للحفاظ عليهم على المدى البعيد.

مشكلة الدراسة:

من المؤكد أن إدارة الجودة الشاملة لا تتحقق بالتفكير والتخطيط فقط، ولا تعتبر فعلا عاديا، وإنما هي تعوّد على الإتقان واعتقاد ينغرس في ثقافة المؤسسة وفي ذهنية عمالها بدء بصانعي القرار وانتهاء بمن ينفذه. لذلك، فقد غيّرت إدارة الجودة الشاملة اهتمام المؤسسات من الإعتماد على السعر في تحقيق القدرة

التنافسية إلى الإعتماد على النوعية. وصارت القدرة التنافسية للمؤسسة تعرف على أنها القدرة على الإنتاج أكثر وأكفأ وبيع ما تنتج.

ولتحقيق الجودة في الإنتاج كان على المؤسسة أن تعتمد على التحسين المستمر لأداء مواردها البشرية عن طريق تكريس مبادئ العمل الجماعي، وكذا التدريب والتطوير المستمرين لمواردها البشرية وكفاءاتها.

ولقد أصبح الهدف النهائي الذي تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة هو كسب زبون راض ووفي لمنتجاتها، ويتعلق رضا الزبون بما تنتجه المؤسسة وفق ما يرغبه وما يشبع حاجاته، وبالتالي صارت المؤسسات تسعى لمعرفة رغبات الزبون قبل تصميم المنتجات مما يساعدها على الإحتفاظ بزبائنها الحاليين، وأكثر من ذلك جلب وكسب زبائن جدد .

والواضح أن إدارة الجودة الشاملة مفهوم حديث في أدبيات التسيير والإدارة، ومن ثم فإن اتخاذه كأنموذج للتسيير في أية مؤسسة هو بمثابة تغيير تنظيمي، وأن التخطيط لهذا التغيير لا بد أن يأخذ المنحى الإستشرافي الذي يجعل من المؤسسة تنفتح على المستقبل من جهة وعلى البيئة الخارجية من جهة أخرى، وإلّا أخذ التغيير التنظيمي منحى سلبي غير الذي تريده المؤسسة.

وحيث أنّ كل مؤسسة تريد تحقيق الجودة في أدائها لا بد أن تحدد المجالات التي يمكن تحسينها ، فأهم المجالات هو ما يتعلق بالفكر والإتجاه، وهو ما يحمله عمال هذه المؤسسة أو تلك تجاه طريقة معينة في التسيير أو نظام ما. ولعل ما يمكّن المؤسسة من ترسيخ اتجاهات تؤيد ما تريد الوصول له هو ترسيخها لثقافة تنظيمية تدعو للتغيير وتدعمه؛ حيث أنّ إدخال أيّ مبدأ جديد يتطلب إعادة تشكيل لثقافة تلك المؤسسة، لأنّ قبول العمال لما هو جديد يعتمد على ثقافتهم وما يشكّلها من معتقدات وقيم واتجاهات. فما المؤسسة إلّا التقاء للعديد من الأفراد الذين يحملون ثقافات مختلفة، وبالتالي اتجاهات قد تتفق وقد تتباين، خاصة إذا ضمّت المؤسسة

عمالا مختلفي التخصصات، وهو ما يجب وضعه في الحسبان إذا ما أراد أصحاب القرار تغيير النظام الإداري أو حتى تعديله.

وباعتبار المؤسسة منتجا إجتماعيا يضم أفرادا ذوي أصول اجتماعية وثقافية مختلفة، ومستويات فكرية متباينة تسهم في تكوين اتجاهاتهم – التي تكون حتما مختلفة ولو نسبيا – فعلى المؤسسة أن تجعل العنصر البشري النقطة المحورية في تخطيطها للتغيير التنظيمي، وهو ما تدعو إليه النظريات التنظيمية التي تناولت موضوع التغيير التنظيمي؛ حيث تؤكد على أن نجاحه يعتمد على مشاورة العمال ومعرفة اتجاهاتهم لتسهيل عملية بناء ثقافة مؤسسية تكون فيها الجودة هي القيمة الموجهة لسلوك العمال.

اعتمادا على كل ما سبق، فإن الدراسة الحالية تنطلق من التساؤل المركزي التالي:

- **ما هو واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة المطاحن الكبرى لعوينات تبسة ؟**

ومنه تتفرع التساؤلات التالية :

- ما هي استجابات المبحوثين نحو تحقيق القدرة التنافسية للمطاحن الكبرى لعوينات؟
- ما هي استجابات المبحوثين نحو تحقيق التحسين المستمر لأداء عمال المطاحن الكبرى لعوينات ؟
- ما هي استجابات المبحوثين نحو تحقيق رضا زبائن المطاحن الكبرى لعوينات ؟

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية الموضوع من كونه محاولة بحثية لتسليط الضوء على مفهوم حديث نسبيا يعد من أهم المفاهيم التي تطمح للتطوير والتقدم ، وهو مفهوم إدارة الجودة الشاملة الذي أقل ما يقال عنه أنه يهدف للتحسين المستمر والتجويد في

كافة مجالات العمل المؤسسي، خاصة والمجتمع يعيش عصرا أصبحت فيه الجودة ضرورة ملحة للبقاء في البيئة التنافسية.

كما تساهم هذه الدراسة في إضافة نتائج تتعلق بإدارة الجودة الشاملة كطريقة حديثة يسمح تطبيقها بإحداث تغييرات إيجابية في أداء الموارد البشرية وتحقيق أهداف معيارية، وتفتح هذه الدراسة المجال للبحث في مؤسساتنا على اختلاف أنشطتها لمعرفة إمكانية توفرها على العوامل الأساسية التي تساعدها على تبني إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها ؛ فرغم أهمية المؤسسة عموما ودورها في دفع عجلة التنمية وتحديث المجتمعات، إلا أن العديد من المؤشرات تدل على أن معظم المؤسسات الجزائرية لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب الذي يجعلها تتطلع إلى مواجهة تحديات عالم المنافسة الحديث.

وتعتبر هذه الدراسة محاولة لإثارة وعي واهتمام الباحثين في هذا المجال لمحاولة إثرائه أكثر والخروج بنتائج أكثر عقلانية سعيا للوصول إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة. كما أن هذه الدراسة قد تسهم في تعريف العمال في المؤسسة ميدان الدراسة بمعايير الأداء المتميز وتزويدهم بمفاهيم– ولو عامة– حول إدارة الجودة الشاملة حتى يتمكنوا من تطوير نوعي وكمي لمنتجات المؤسسة .

الهدف من الدراسة:

وانطلاقا من هذه الأهمية، فالدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على واقع جودة في المؤسسة الجزائرية من خلال اتجاهات عمال المؤسسة ميدان الدراسة ، هادفة من خلال ذلك إلى التعرف على إمكانية تطبيق هذه الإدارة بالمؤسسة ميدان الدراسة .

مفهوم إدارة الجودة الشاملة: يرتبط مصطلح إدارة الجودة الشاملة عموما بمصطلح الجودة الذي يعتبر مفهوما نسبيا يشوبه غموض يكمن في كثرة تداوله واختلاف معانيه، وفي كونه أكثر من نسبي. من أجل ذلك سيتم التوقف عنده ليتم تحديد معناه وصولا إلى إبراز أهم خصائصه؛ حيث يجمع الباحثون على عدم

وجود تعريف واضح ومحدد للجودة لما لها من خصائص أهمها النسبية ؛ فما هو جيِّد بالنسبة لشخص ما ليس كذلك بالنسبة لآخر ، وما هو جيِّد في مكان ما قد لا يكون كذلك في مكان آخر، وما يعني لنا الجودة اليوم قد يعني نقيضها يوما ما. وهذا ما أوجد تباينا كبيرا في آراء الباحثين في هذا المجال، ممّا دفع بالقول: دعِ الجودة دون تعريف.

فالجودة بالرغم من كونها مطلبا ضروريا لجميع المؤسسات، إلا أن معظم الباحثين يجدون أن مفهومها مبهم وغامض ومن الصعب تحديده. وهكذا فإن عملية تعريف الجودة صعبة، غير أنه لا بد من تحديد واضح لهذا المصطلح، وهذا ما سيأتي في مايلي:

ويرى محمد عبد الوهاب العزاوي أن الجودة : " تعني لمعظم الناس التفضيل superlative لذلك تعدّ سيارة مرسيدس هي سيارة الجودة وكذلك ساعة رولكس فهي ساعة الجودة ... إلخ من الأمثلة، وفي المثالين السابقين تعد الجودة مرادفا للرفاهية والتميّز، وهذه من الصعب قياسها ... وتعرّف الجودة بأنها المواءمة للإستعمال، وذلك لأهمية الجودة في التصميم والإنتاجية [1]. والمعنى، أن الشيء الذي يستعمل بطريقة ملائمة ويسد حاجات المستهلكين دون الإخلال بها هو شيء جيّد.

ونظرا لهذا التباين في تحديد مفهوم الجودة ، فقد آثر بعض الباحثين الإبتعاد عن تحديده وعن البحث فيه، مشيرين له ببعض الدلالات التي تحمل معنى الجودة كالتميّز، النوعية، المعايير ... وعلى كلٍّ، فللجودة عدّة خصائص منها:

- أنها نسبية: تختلف باختلاف الأشخاص والأماكن والأوقات.
- أنها تعني دوما الإيجابية والفاعلية.
- لا يمكن تحديد جودة الشيء إلا بمقارنته مع ما هو من الجنس نفسه.

- أن الجودة تعني الملاءمة للإستعمال.

وعليه ، يمكن الوصول إلى أن مفهوم الجودة يرتبط بفهم واقع اجتماعي معين موجود في إطار زماني (حقبة تاريخية) محدد ومنظور إليه بمنظار فكري يحمل إيديولوجية معينة؛ فربّ شيء جيّد في واقع اجتماعي اليوم يغدو سيّئا في هذا الواقع غدا، أو يُنظر إليه على أنه سيء بالنسبة لشخص آخر ...

وانطلاقا من مفهوم الجودة يمكن الوقوف عند إدارة الجودة الشاملة على أنها تعني :

" فلسفة كاملة، أو نظرية جديدة أو نمط عمل ، ترتكز على فكرة التحسين المستمر بشكل متلازم في كل شيء : في المدخلات ، والعمليات ، والخدمات ، والمخرجات. وترتكز أيضا إلى أن الإنسان هو القيمة الكبرى للمنظمة (داخليا وخارجيا). وينبغي الإيمان بقدرته وطاقته . وتقوم هذه النظرية من فلسفة خلاصتها: تنفيذ العمل المطلوب على الوجه الصحيح في الوقت الصحيح ومن أول مرة؛ ودائما سعيا للتحسين المستمر من أجل تحقيق احتياجات الجمهور ، وصولا إلى درجة الإسعاد والإشباع [(2)].

لقد فصل هذا التعريف الخدمات عن المخرجات، وهذا أمر غير مقبول نسقيا؛ فالنسق المفتوح يتشكّل من مدخلات يتم تحويلها عن طريق الأنشطة والعمليات إلى مخرجات، وهذه المخرجات هي المنتوج الذي قد يكون سلعة أو خدمة. وعلى الرغم من هذا، إلا أن التعريف – على طوله – قد أبرز أن إدارة الجودة الشاملة تبتدئ بالفكر (فلسفة، نظرية) ، وأن هذه الأفكار جديدة ترفض النظرة الكلاسيكية كسبيل وحيد لمعالجة القضايا العالقة، وأن أهم مرتكز لتحقيق إدارة الجودة الشاملة هو المورد البشري الداخلي (العامل) والخارجي (الزبون أو العميل أو المستهلك) ، وهو الذي تطمح المؤسسة من خلال إدارة الجودة الشاملة لإرضائه.

وقد لا نخطئ حينما نقول أن هناك مغالاة في هذه الفلسفة من خلال المطالبة بأداء العمل على الوجه الصحيح من أول مرة، إذ أن ذلك أمر غير ممكن في كل الحالات؛ لأن الأعمال تُنجز من طرف بشر يخطئون ويصيبون، ثم أن الإختراعات العظيمة قد بدأت بخطأ.

فالأمر إذن يتعلق بمحاولة الوصول للتقليل من أخطاء الأداء إلى حدّها الأدنى ، ولا ينبغي المطالبة بالأخطاء الصفرية لأن الخطأ أمر طبيعي في إنجازاتنا.

وما يمكن استخلاصه من كل هذه التعاريف هو أن إدارة الجودة الشاملة فلسفة جديدة ومتجددة في العمل المؤسسي، ترتكز على أساسيات منها:

- أنها تحتوي على معنى الشمولية؛ أي أنها تعم جميع عمليات ومكونات المؤسسة المادية والبشرية والتنظيمية.
- التوجه نحو التحسين المستمر؛ بمعنى اتجاهها نحو الحسن والجيّد دون النظر إلى معنى القدم والجِدّة، أي الإبداع الإيجابي والتميّز حتى في الأعمال القديمة.
- التركيز على التميّز، وذلك من أجل كسب الزبون في الميدان التنافسي
- فعالية أداء المؤسسة، وذلك باعتمادها على معايير متغيّرة ومتنوِّعة من شأنها مواكبة تغيرات البيئة.
- ارتباط هذه الإدارة ارتباطا وثيقا بالثقافة التنظيمية باعتبارها منظومة قيمية في حدّ ذاتها، لا يمكن تطبيقها إلا إذا ترسّخت ضمن القيم والمبادئ التي يحملها عمال المؤسسة. ففعل التجويد وإجادة العمل لا بد أن يُرسّخ في ثقافة العمال، وإلا فلا مجال لتبني ثقافة الجودة الشاملة ولا لتطبيق هذه الإدارة.

الإطار النظري:

أسهم في التأصيل النظري لإدارة الجودة الشاملة العديد من الباحثين في مقدمتهم إدوارد ديمينغ الذي يعتبر الأب الروحي لهذه الإدارة. في الحقيقة لقد تبعه العديد من الباحثين، إلّا أنهم لم يختلفوا كثيرا عنه، بل أضافوا فقط بعض الأفكار لأفكاره. ومن بين هؤلاء الباحثين نذكر: فيليب كروسبي، جوزيف جوران، أرماند فينبيوم، كورا إيشيكاوا.

إلا أن الحديث سيقتصر على إدوارد ديمينغ الذي يعتبر الأب الروحي لهذه الإدارة.

- **إدوارد ديمينغ** [3]. يميل ديمينغ للإعتقاد بنظرية Y في السلوك التنظيمي، وتقوم هذه النظرية حسب ماك غريغور دوغلاس (1906 - 1964) على افتراض أن العامل ذو كفاءة ويحب العمل ويسعى جاهدا من أجل إتقانه، ويبقى على الإدارة فقط أن توفر له الوسائل التي تساعده على تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة. ومن بين هذه الوسائل: المشاركة في اتخاذ القرارات، منح جزء من الحرية والثقة التي تتجسد في الرقابة الذاتية، غرس ثقافة تنظيمية تسمح بتهيئة المناخ التنظيمي الجيد للعمل...

من أجل ذلك، وضع ديمينغ نظريته في إدارة الجودة الشاملة متكونة من أربعة عشر مبدأ هي كالتالي [4].

1. تحديد المؤسسة لأهدافها ضمن خطة بعيدة المدى.
2. تبني فلسفة عمل تقوم على اعتماد الجودة ركنا أساسيا في الإنتاج، ولا بد أن تُصاغ هذه الفلسفة ضمن رسالة تُعمَّم على كافة العمال داخل المؤسسة، الزبائن وحتى المجتمع الذي توجد فيه المؤسسة.

3. الإعتماد على جودة المنتج لا على سعره الأقل، وإن كان هذا الأخير (السعر الأقل) هدف لابد من وضعه في الحسبان حتى تصل المؤسسة إلى درجة: جودة عالية وسعر أقل.

4. إنشاء مراكز للتدريب الفعّال للعمال حتى يمكنهم أن يتشربوا ثقافة الجودة الشاملة ويحسنوا تطبيقها.

5. وجود قيادة فعّالة: وقد ركّز ديمينغ على المعنى الحديث للقيادة، وهي التي تسمح بتسهيل عمل الأفراد والآلات عن طريق التسيير الحكيم [5].

6. الإيتعاد عن الشعارات والنصائح الجوفاء؛ حيث أن القيادة لابد أن تتفانى في تطبيق كل ما تنادي به، وأن تجعل شعارها " قول وعمل "؛ أي أن تقرن مخططاتها بالعمل الجاد.

7. الإبتعاد عن التقويم الرقمي وتحديد أهداف رقمية للعمال، والتوجّه نحو تعزيز اهتماماتهم بالنوع (الجودة) لا بالكم. ويركّز ديمينغ على الإبتعاد عن الأهداف التي تتطلب من العمال الوصول إلى " صفر من الأخطاء [6].

8. تفعيل فريق العمل؛ فالعمل الجماعي يجنب الوقوع في العديد من المشاكل. وتفعيل فريق العمل لا يعني التدريب، بل هو تمكين العمال من العمل الجماعي وزيادة الدعم الوظيفي لهم في وظائفهم.

9. تبديد المخاوف التي يمكن أن تتشكّل لدى العمال جرّاء تطبيق إدارة الجودة الشاملة باعتبارها تغييرا تنظيميا، وذلك عن طريق القيادة الفعّالة التي تدعّم اتصالاتها بالعمال لتفهيمهم بأهداف ومنافع هذا التغيير.

10. تغيير هدف الرقابة من رقابة فاضحة عقابية إلى رقابة تصحيحية وقائية، وتنبيه القائمين على العمليات بالأخطاء التي قد يقعون فيها، وبالتالي تمكينهم من تجنب الأخطاء قبل وقوعها.

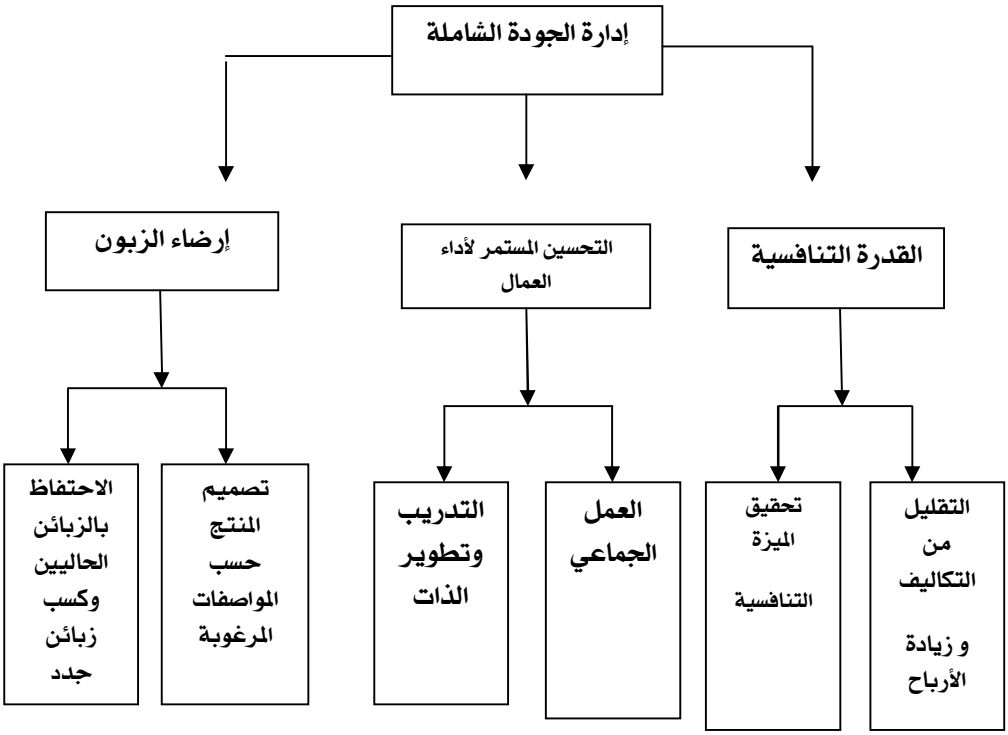
11. تحسين العلاقات مع الموردين وإشراكهم في عملية تحسين المنتج باعتبارهم شركاء غير مباشرين في إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يتم من خلالهم الحصول على مستلزمات تطبيق هذه الإدارة.
12. تشجيع التعلم والتدريب الذاتي والتركيز عليهما حتى يتمكّن العمال من اكتساب مهارات ومعارف متجددة تمكنهم من أداء عملهم بجودة أفضل.
13. إجراء التغييرات الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتشمل هذه التغييرات الهيكل التنظيمي، الموارد البشرية والمادية، وكذا الثقافة التنظيمية.
14. السعي إلى ترسيخ جميع هذه المبادئ لدى العمال والعمل على تطبيقها على أرض الواقع والإلتزام بها، وهذه مهمة الإدارة العليا (القيادة).

إذن، فإدارة الجودة الشاملة عند ديمينغ عبارة عن حلقة تبدأ بمبادرة القيادة وتنتهي بالتزامها.

ويمكن تصنيف هذه المبادئ إلى:

- مبادئ تتعلق بعمليات تنمية الموارد البشرية: التدريب، القيادة، الرقابة وتفعيل فرق العمل.
- مبادئ تتعلق بالثقافة التنظيمية: فلسفة العمل، الإبتعاد عن الشعارات الجوفاء، ترسيخ مبادئ الجودة.
- مبادئ تتعلق بعلاقة المؤسسة بمحيطها: الإعتماد على جودة المنتج، تحسين العلاقة مع الموردين، والتغييرات التنظيمية.

نموذج الدراسة:



حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بالمطاحن الكبرى، بمدينة لعوينات ولاية تبسة.

الحدود الزمانية: بدأت الدراسة الميدانية بتاريخ 20 مارس 2011 أين تم الإتصال الأولي بالمؤسسة لتقديم طلب الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية. وبعد ذلك بدأ الإتصال المباشر بعمال المؤسسة في لقاءات غير موجهة من أجل تدعيم وجود الباحثة في المؤسسة (من زيارة إلى زيارتين في الأسبوع) والسبب

الرئيسي في عدم البدء في إجراء الدراسة مباشرة هو عدم اكتمال تحكيم الإستمارة من طرف بعض المحكمين، وبعد الإنتهاء من تعديل الإستمارة وفقا لآراء المحكمين، تم تطبيق إستمارة تجريبية بتاريخ 24 ماي 2011، ثم التطبيق النهائي للإستمارة الذي امتد من 23 جوان 2011 إلى غاية 28 جويلية 2011.

مجتمع الدراسة: طبقت الدراية على 100 عاملا موزعين بين 84 عامل و16 عاملة، يختلفون من ناحية الفئات المهنية والعمرية وحتى المستوى التعليمي، وسيأتي تحديد الخصائص الديمغرافية للمبحوثين في تحليل بيانات الدراسة الميدانية.

طريقة تحديد الإتجاه: بطريقة ليكرت في بناء مقياس الإتجاه وتعديلها بما يتلاءم ومتغيرات الدراسة. ويمر بناء مقياس الإتجاه حسب ليكرت بالمراحل التالية [7]:

أ. تحديد الموضوع المراد قياس اتجاه الفرد (الأفراد) نحوه. زالمتمثل في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وبالتالي لابد من تحديد المقصود بتطبيق إدارة الجودة الشاملة على النحو التالي:

- مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ب. وضع عبارات يرى الباحث أنها تتصل اتصالا وثيقا بموضوع الإتجاه، وبما صاغه من فرضيات. على أن تستوفي هذه العبارات الشروط سابقة الذكر من وضوح وبساطة وارتباط وثيق بالموضوع.

وفي هذه الدراسة سيتم وضع عبارات يمكن من خلالها الإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة في الإشكالية من حيث إدراك العامل لتحسين القدرة

التنافسية للمؤسسة، طموح العامل لتحقيق التحسين المستمر في الأداء و مساهمته في تحقيق رضا الزبون.

ج. إعطاء خمس درجات لكل عبارة لتحديد أوزان العبارات. وللباحث الحرية في هذه الدرجات، فإما أن يعطي درجة 05 لموافق بشدة فتكون بذلك درجة 03 للمحايد ودرجة 01 للمعارض بشدة، وإما أن يعطي درجة +02 للموافق بشدة فتكون بذلك درجة 0 للمحايد ودرجة – 02 للمعارض بشدة. وفي هذه الدراسة تم تعديل المقياس بحذف درجتين والإحتفاظ بثلاث درجات هي: موافق، محايد ومعارض.

د. تجريب المقياس على المبحوثين لمعرفة مدى ملاءمة العبارات للموضوع.

هـ. إعادة صياغة العبارات بعد تعديلها.

و. تطبيق المقياس.

ويتم معرفة طبيعة اتجاهات العمال بتحديد طبيعة اتجاهاتهم نحو المحاور المختلفة التي تتكون من مجموع العبارات في المقياس. " وتتميز طريقة ليكرت بسهولة استعمالها وارتفاع درجة الثبات والصدق في المقياس، وذلك لتفاوت الدرجات أمام كل عبارة بين الموافقة الشديدة والمعارضة الشديدة. وهي تتيح للفرد أن يعبّر عن اتجاهه بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، بخلاف طريقة ثرستون، فضلا عن أنها تقلل من درجة التخمين وعامل الصدفة[8].

أداة جمع البيانات:

لأن الهدف الأساسي من الدراسة هو معرفة اتجاهات العمال نحو إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كانت الأداة التي تمكننا من الوصول إلى هذا الهدف هي استمارة الإستبيان. حيث تم تصميم استمارة قياس اتجاه تضمنت البيانات الأولية و مجموعة من البنود التي تقيس اتجاهات العمال نحو إمكانية زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة، التحسين المستمر للأداء وإرضاء الزبون كمايلي :

تحقيق القدرة التنافسية للمؤسسة وفيه:

تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، وتقيسه البنود 01، 04، 10، 19، 20، 22، 36،39 ،45، 52، 56، 59، 62، 65.

تقليل التكاليف وزيادة الأرباح، وتقيسه البنود: 24، 27، 30، 42، 46، 50، 58، 63، 64، 66، 68.

التحسين المستمر لأداء العمال. وفيه:

العمل الجماعي، وتقيسه البنود: 05، 11، 23، 25، 28، 33، 37، 40، 43، 67.

التدريب، وتقيسه البنود: 02، 07، 08، 13، 14، 16، 17، 21، 49، 61.

تحقيق رضا الزبون. وفيه :

تصميم المنتج بالمواصفات المرغوبة، وتقيسه البنود: 03، 06، 09، 15، 31، 34، 38، 48، 53، 54، 57.

الإحتفاظ بالزبائن الحاليين وكسب زبائن جدد، وتقيسه البنود: 12، 18، 26، 29، 32، 35، 41، 44، 47، 51، 55، 60.

وبالتالي فإن عدد بنود المقياس هي 68 بندا، منها 34 بندا موجبا و34 بندا سالبا

وقد حوى الإستبيان على جملة من البنود التأكيدية كما يلي: البند 1 يؤكده البند 4، البند 3 يؤكده البند 15البند 10 يؤكده البند 62، البند 12 يؤكده البند 38 ،البند 22 يؤكده البند 36 ،البند 32 يؤكده البند 41، البند 34 يؤكده البند 48 والبند 52 يؤكده البند 63.

وبالتالي يكون عدد البنود المؤكدة 08 بنود.

كما تمّ اعتماد إجابات مؤلفة من ثلاث درجات حسب تعديل مقياس ليكرت لضمان الحصول على أكبر دقة ممكنة في إجابات المبحوثين.

وقد تم تصميم المقياس اعتمادا على ما جاء في الجزء النظري مع محاولة مراعاة أن تكون بنوده واضحة وسهلة، وبالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ليتم عرضه بعد موافقة المشرف عليه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في الميدان لدعم واختبار مصداقية المقياس، وبعد تصحيحه من طرفهم تمت إعادة صياغته ليجرّب على 20 مبحوثا، من أجل **اختبار صدق وثبات المقياس**. وقد تم اختيار المبحوثين بطريقة عشوائية بسيطة، واستعمال طريقة الإختبار وإعادة الإختبار للمقياس نفسه على المبحوثين أنفسهم وذلك في مدة زمنية قدرت ب15 يوما بين التطبيقين، ثم جرت مقارنة بين إجابات المبحوثين في التطبيق الأول وإجاباتهم في التطبيق الثاني **وحساب معامل الإرتباط** للتأكد من صدق وثبات الأداة، وهو ما يتضح من خلال ما يلي:

تمّ تطبيق 20 إستمارة تجريبية. وحيث أن عدد بنود المقياس 68 بند، منها 34 بندا إيجابيا و34 بندا سلبيا، فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث: 136هذا إذا كانت كل إجاباته موافقة مع منهج إدارة الجودة الشاملة، وأدنى درجة 121. وقد جاءت نتائج تجريب المقياس كما هو موضح في مايلي:

الجدول رقم 01 : معامل الإرتباط في تجريب المقياس:

المبحوث	X	X^2	Y	Y^2	XY
1	138	19044	138	19044	19044
2	133	17689	136	18496	18088
3	138	19044	140	19600	19320
4	135	18225	138	19044	18630
5	132	17424	134	17956	17688
6	132	17424	132	17424	17424
7	140	19600	132	17424	18480
8	136	18496	136	18496	18496
9	132	17424	137	18769	18084
10	135	18225	132	17424	17820
11	133	17689	133	17689	17689
12	135	18225	133	17689	17955
13	140	19600	132	17424	18480
14	138	19044	140	19600	19320
15	133	17689	133	17689	17689
16	136	18496	136	18496	18496
17	137	18769	137	18769	18769
18	134	17956	134	17956	17956
19	134	17956	140	19600	18760
20	135	18225	140	19600	18900

المج	2706	366244	2713	368189	7341378

X : مجموع درجات التطبيق الأول

Y : مجموع درجات التطبيق الثاني

الإنحراف المعياري ل X أو δ X = $\sqrt{\frac{\sum x2}{n}}$ = $\sqrt{\frac{367928}{20}}$ =135.63.

الإنحراف المعياري ل Y أو δ Y= $\sqrt{\frac{\sum Y2}{n}}$ = $\sqrt{\frac{370268}{20}}$ = 136.06.

معامل الإرتباط يساوي 1 تقسيم عدد الإستمارات التجريبية ضرب مجموع درجات التطبيق الأول مضروب في مجموع درجات التطبيق الثاني تقسيم الإنحراف المعياري لدرجات التطبيق الأول مضروب في الإنحراف المعياري لدرجات التطبيق الثاني، أو كما هو محدد في المعادلة التالية:

$r = \frac{1}{N} \cdot \frac{\sum XY}{\delta x . \delta y}$ بالتعويض نجد r = $\frac{1}{20} \cdot \frac{368066}{135.63 \times 136.06}$ = $\frac{368066}{369076.35}$ = 0.99

وبالتالي فإن معامل الإرتباط في تجريب المقياس **هو r = 0.99** ، مما يجعل المقياس قابلا للتطبيق .

حساب درجة الثقة للمقياس بعد تطبيقه بصورة نهائية: للتأكد من صدق أجوبة المبحوثين يلجأ الباحث إلى حساب نسبة الثقة الموجودة في إجابات المبحوثين وذلك اعتمادا على الأسئلة / البنود التأكيدية. وتحسب نسبة الثقة بالقانون التالي:

نسبة الثقة = عدد الأسئلة المتعادلة التي أجيب عليها إجابة مشتركة / العدد الكلي للأسئلة المتعادلة (التأكيدية) = ن ش / ن م[9].

فإذا كانت النتيجة أكبر أو تساوي 0.75 فإن الإستمارة التي تمت الإجابة عن أسئلتها تكون مقبولة من الناحية المنهجية، أما إذا قلّت النتيجة عن 0.75 فالإستمارة تكون ملغاة.

ونظرا لأهمية هذا الأمر من الناحية المنهجية، فقد تم حساب نسبة الثقة التي تحملها كل إستمارة بعد إكمال ملئها مع العمال، مع العلم أن المقياس يحتوي على 08 بنود تأكيدية هي كالتالي:

الجدول رقم 02: البنود التأكيدية :

رقم البند	رقم البند التأكيدي
01	04
03	15
10	62
12	38
22	36
32	41
34	48
52	63

وقد جاءت النتائج كما هي في الجدول التالي:

الجدول رقم 03: حساب نسبة الثقة في المقياس:

الإستمارة	نسبة الثقة	الإستمارة	نسبة الثقة	الإستمارة	نسبة الثقة	الإستمارة	نسبة الثقة
01	1= 09/09	28	1=09/09	54	1=09/09	80	1=09/09
02	0.89 =09/8	29	1=09/09	55	0.89=09/08	81	1=09/09
03	0.78=90/07	30	1=09/09	56	1=09/09	82	=09/07 0.78
04	0.89=09/08	31	0.89=09/08	57	1=09/09	83	1=09/09
05	0.89=09/08	32	0.89=09/08	58	1=09/09	84	=09/08 0.89
06	1=09/09	33	0.89=09/08	59	1=09/09	85	1=09/09
07	0.89=09/08	34	0.78=09/07	60	0.89=09/08	86	1=09/09
08	067=09/06	35	0.89=09/08	61	1=09/09	87	=09/08 089
09	1=09/09	36	1=09/09	62	1=09/09	88	09/09 1=
10	0.89=09/08	37	1=09/09	63	0.89=09/08	89	=09/07 0.78
11	0.78=09/07	38	1=09/09	64	0.78=09/07	90	=09/08 0.89
12	0.89=09/08	39	1=09/09	65	0.89=09/08	91	=09/07 0.78
13	1=09/09	40	1=09/09	66	0.89=09/08	92	=09/09 1
14	0.89=09/08	41	0.89=09/08	67	1=09/09	93	=09/08 0.89

=09/09 1	**94**	1=09/09	**68**	0.78=09/07	**42**	1=09/09	**15**
=09/07 0.78	**95**	1=09/09	**69**	0.78=09/07	**43**	1=09/09	**16**
=09/09 1	**96**	1=09/09	**70**	0.89=09/08	**44**	1=09/09	**17**
=09/09 1	**97**	109=/09	**71**	0.89=09/08	**45**	1=09/09	**18**
=09/09 1	**98**	090.78/07	**72**	1=09/09	**46**	1=09/09	**19**
=09/08 0.89	**99**	0.78=09/07	**73**	0.89=09/08	**47**	1=09/09	**20**
=09/08 0.89	**100**	0.89=09/08	**74**	0.78=09/07	**48**	1=09/09	**21**
=09/08 0.89	**101**	1=09/09	**75**	0.89=09/08	**49**	0.89=09/08	**22**
=09/07 0.78	**102**	1=09/09	**76**	1=09/09	**50**	0.11=09/01	**23**
=09/09 1	**103**	0.89=09/08	**77**	0.89=09/08	**51**	0.89=09/08	**24**
/	/	**0.33=09/03**	**78**	1=09/09	**52**	0.78=09/07	**25**
/	/	0.89=09/08	**79**	1=09/09	**53**	0.89=09/08	**26**

وبالرجوع إلى الشرط المنهجي سالف الذكر، فكل من الإستمارة 08، 23 و 78 تعتبر إستمارات ملغاة نظرا لانعدام الثقة. وبالتالي يكون عدد الإستمارات التي تمت الدراسة عليها 100 إستمارة.

وبعد تطبيق المقياس يتم تصحيحه عن طريق إعطاء أوزان للدرجات وهي كالتالي:

بالنسبة للعبارة الموجبة : موافق = 03، محايد = 02 ومعارض =01، ثم حساب متوسط كل درجة كما يلي: متوسط الدرجة = وزن الدرجة / مجموع الأوزان. وهكذا يكون متوسط موافق = 03 / 06 = 0.5، متوسط محايد = 02 / 06 = 0.33 ومتوسط معارض = 01 / 06 = 0.16.

بالنسبة للعبارة السالبة: معارض = 03، محايد = 02 وموافق =01. وبالتالي يكون متوسط كل درجة: معارض = 0.5، محايد = 0.33 وموافق = 0.16

وقد تم تطبيق المقياس بطريقة المقابلة المباشرة مع العمال، وبالتالي كان مع كل استجابة للعمال تقديم التعليل على إجابته، وهو ما تم تسجيله على ورقة منفصلة واستخدامه في تحليل البيانات.

وبما أن عدد المبحوثين هو 100 فإن استجاباتهم ستكون هي نفسها النسبة المئوية، وبالتالي فقد تم جمع هاتين القيمتين في خانة واحدة.

والواقع أنه لا يمكن الإستغناء عن الملاحظة ونحن نطبق مقياس الإتجاه، " إلا أن هذه الملاحظة تستخدم فقط للحصول على المعلومات من المقابَل [10] .

وقد تمّ استخدم **المتوسط المطلق للدرجات** لمعرفة اقتراب الإستجابات العامة للعمال من القبول أو الرفض، ويتم حسابه انطلاقا من القانون التالي: **M = وزن الدرجة × التكرار / مجموع أوزان الدرجات (06). أي: متوسط الدرجة × التكرار.**

نتائج الدراسة: لقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

بالنسبة للمحور الأول: الخصائص الديموغرافية للمبحوثين:

ويمكن أن تتضح هذه الخصائص من خلال جنس المبحوثين ومستوى تعليمهم الذي تم ربطه بالسن. والجدولين 01 و 02 يوضحان ذلك:

الجدول رقم 04: توزيع المبحوثين حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكر	84	84
أنثى	16	16
المجموع	100	100

يعتبر عدد الذكور في المؤسسة ميدان الدراسة أكبر بكثير من عدد الإناث، إذ يساوي تقريبا خمسة أضعاف عدد الإناث. ففي الوقت الذي نجد فيه عدد الذكور84، فإن عدد الإناث 16 فقط. ويمكن تفسير ذلك بالعودة إلى طبيعة النشاط الممارس في المؤسسة وهو نشاط الطحن والتدقيق، الذي لا تميل المرأة لممارسته كونه متعبا بالنسبة لها. وما وجد من النساء هو من الإداريات تقريبا.

بالإضافة إلى ذلك، فإن النظرة إلى عمل المرأة ما تزال حديثة في المنطقة، خاصة إذا تعلق الأمر بالعمل في المطاحن، وهو نوع من العمل المتعب للنساء، والذي لا يقبله معظم الرجال لزوجاتهم، إلا إذا دعت الضرورة لذلك(المطلقات والأرامل)، وما وجد من الإناث.

وفيما يخص توزيع المبحوثين من حيث فئاتهم العمرية ومستوياتهم التعليمية فإن الجدول الخامس يوضح ذلك.

الجدول رقم 05 : توزيع المبحوثين حسب السن والمستوى التعليمي:

المستوى التعليمي / السن	لا شيء		إبتدائي		إكمالي		ثانوي		جامعي		تكوين آخر		المجموع	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
25 – 20	/	/	/	/	/	/	04	04	07	07	/	/	11	11
30 – 25	/	/	01	01	01	01	/	/	10	10	10	01	13	13
35 – 30	/	/	/	/	02	02	01	01	02	02	/	/	05	05
40 – 35	01	01	/	/	01	01	07	07	02	02	/	/	11	11
45 – 40	03	03	02	02	04	04	02	02	01	01	03	03	15	15
50 – 45	03	3	02	02	07	07	04	04	02	02	/	/	18	18
55 – 50	05	05	/	/	01	01	01	01	04	04	/	/	11	11
60 – 55	11	11	/	/	01	01	01	01	/	/	03	03	16	16
المجموع	**23**	**23**	**05**	**05**	**17**	**17**	**20**	**20**	**28**	**28**	**07**	**07**	**100**	**100**

يلاحظ من الشواهد الإحصائية أن المبحوثين يتوزعون على فئات عمرية مختلفة وعلى مستويات تعليمية مختلفة كذلك. ويبدو أنه لا يوجد تباعد كبير بين هذه الفئات، حيث يكاد يتوزع العمال فيها بطريقة متساوية. على أنه يمكن أن نلاحظ أن عدد العمال في الفئة العمرية 45 – 50 هو 18 عاملا وهو العدد الأكبر وتليها فئة 55 – 60 ب 16 عاملا، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المؤسسة قد أنشئت سنة 1982 أي منذ 31 سنة، ومن المنطقي أن نجد بها عددا لا بأس به من العمال الذين تجاوزوا الخمسين سنة نظرا لعراقة هذه المؤسسة. أما فيما يخص الفئات الأخرى، وخاصة الشابة منها، فوجودها يعود تطبيقا لسياسات التوظيف والتشغيل الجديدة، سواء تعلق الأمر بضرورة مد المؤسسة بدم جديد، أو باستخلاف منصب شاغر بسبب الإحالة على التقاعد أو حادث عمل أو الوفاة.

أما بالنسبة للمستوى التعليمي فإن أكثر من نصف العمال يملكون مستوى تعليمي راق يليق بالمهام الإدارية؛ حيث نجد 28 عاملا يحملون شهادة جامعية، منهم 17 عاملا يتراوح سنهم من 20 إلى 30 سنة، وهم حملة الشهادات الذين تم توظيفهم مؤخرا تطبيقا لسياسات تشغيل حاملي الشهادات المسطرة من طرف الدولة ، في حين يقل مستوى 45 عاملا عن تأهيلهم للمهام الإدارية، وهم العمال الذي يتعلق عملهم بالورشات مباشرة.

بالنسبة للمحور الثاني: استجابات المبحوثين نحو تحقيق القدرة التنافسية للمؤسسة:

باتت التنافسية حاجة ملحة للمؤسسات لتنمو وتستمر في بيئة العمل. وبما أن التنافسية غير معرفة بشكل دقيق ومتفق عليه بين الباحثين، فقد ارتكزت الدراسة الحالية على مؤشري: الميزة التنافسية وتقليل التكاليف وزيادة الأرباح لتحديد القدرة التنافسية للمطاحن الكبرى لعوينات.

أولا - استجابات المبحوثين نحو تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة: تظهر المتوسطات الحسابية أن 77.42 من مجموع العمال يوافقون على ضرورة تحقيق ميزة تنافسية للمطاحن الكبرى لعوينات.

أما 22.35 من العمال فهم معارضون لأن الميزة تفترض وجود منافسة حقيقية، ولا وجود حقيقة للمنافسة بسبب حماية الدولة لهذا المنتج باعتباره منتج وطني حيوي وعدم وجود حماية موازية للزبون وبالتالي فهو مجبر على شراء هذا المنتج باعتباره الأكثر توفرا. ثم أن تدني القدرة الشرائية للزبون تجبره على الإقبال على ما هو قليل الكلفة، وهذا المنتج كلفته مناسبة للقدرة الشرائية للزبون في هذه المنطقة، وبالتالي فهو يقبل عليه من غير توفره على ميزة تنافسية.

ومن ثمّ يمكن القول أن استجابات المبحوثين نحو هذا المحور تميل إلى الموافقة أكثر منها إلى المعارضة.

ثانيا – استجابات المبحوثين نحو تقليل التكاليف وزيادة الأرباح: إن محاولة تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة الغربية فى المؤسسات الجزائرية يحتاج الكثير من الوقت والجهد والمال، والكثير من عمليات الإصلاح والهيكلة على مستوى المجتمع والمؤسسة.

وإذا كان الوقت والجهد والمال سببا معوقا لنجاح بعض تجارب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجتمعاتها التي نشأت فيها ولها، حيث الثقافة الأكثر تجاوبا مع ثقافة الجودة، وحيث القدرات المادية والتكنولوجية الهائلة، فإن صعوبة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتنا بثقافتها وإمكانياتها يكون أكثر صعوبة.

ويرتكز الأمر حول إدراك التكاليف المصاحبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، إذ يوافق 68.27 من العمال على أنه يمكن تقليل التكاليف وزيادة الأرباح انطلاقا من الجودة كفلسفة تترسّخ في العمل المؤسسي، بينما 31.45 من العمال يعارضون ذلك، ويرون أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو عامل أساسي في زيادة التكاليف وتقليل الأرباح.

وعليه يمكن النظر إلى استجابات المبحوثين نحو هذا المحور على أنها تقترب من الموافقة أكثر من المعارضة.

ويمكن في هذه النقطة التذكير بالنتيجة التي توصلت لها دراسة عبد العزيز عبد العال زكي عبد العال، **إدارة الجودة الشاملة ودورها في بناء الشركات** أن تكلفة وتخصيص المنظمات ميزانية لقسم إدارة الجودة يعطي مجال للتطوير والنجاح وهي العائق الأكبر نحو الحد من التطور بصورة كبيرة، حيث ما يتم تقديمه من خطط وتطوير يبقى حبيس الورق ولا يخرج للنور بسبب ضعف الإمكانات المادية.

بالنسبة للمحور الثالث: إستجابات المبحوثين نحو التحسين المستمر لأداء الموارد البشرية بالمؤسسة: " إن ما تقدمه أي مؤسسة من منتجات ليس هو في حد ذاته مصدر تكوين الميزة التنافسية، ولكن المصدر الأهم للميزة التنافسية هو الخبرات. .. التي تتوفر عليها المؤسسة ويصعب للمنافسين تكرارها. وبذلك تتجلى قيمة المورد البشري المتميز من أصحاب المعرفة وهم مصدر تلك الميزات وتفعيلها... ولهذا فإن استثمار المؤسسة في كل أنواع تطوير العاملين يعتبر مؤشرا إيجابيا لقدرة رأس المال البشري بها في التعامل مع تحديات المستقبل[11]

أولا – إستجابات المبحوثين نحو العمل الجماعي: يظهر من الجدول 13 أن درجة موافقة العمال قد قلت مقارنة بالمحورين السابقين، حيث أن 57.2 من متوسط استجابات العمال توافق على تحقيق التحسين المستمر للأداء من خلال العمل الجماعي أما 41.9 فيعارضون العمل الجماعي.

إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تنظر إلى المؤسسة لا كإطار فني فقط، بل كإطار إجتماعي، وتعمل على تحقيق التفاعل بين الإطارين والتكامل بينهما، لأن المشاكل التي قد تصادف تطبيق الجودة هي مشاكل ناجمة من الإطار الإجتماعي كعدم تقبل التنسيق في الجهود والإحجام عن الإبداع والإبتكار والنفور من العمل الجماعي. وإنه من المهم إدراك أن فرق العمل ليس غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة لترسيخ التعاون وإزالة الحدود بين مصالح وأقسام المؤسسة وتحسين الإتصالات.

ثانيا: إستجابات العمال نحو التدريب: في المتوسط، يوافق 96 من العمال على اعتماد التدريب كوسيلة لتحقيق التحسين المستمر للأداء، " فلكي تتحقق النتائج المرغوبة من عمليات التحسين في مستوى الأداء وبالتالي الجودة، يجب على الإدارة أن تقوم بتشجيع التدريب على العمليات الخاصة برفع الجودة بصفة

مستمرة، وقد جعل ديمينغ التدريب والتطوير نقطتين من نقاطه الأربع عشر التي هي مفتاح البقاء الإقتصادي لإدارة الجودة الشاملة [12]

أما 3.9 من العمال فيعارضون على كون التدريب وسيلة لتحقيق التحسين المستمر لأداء الموارد البشرية، وذلك لغياب فلسفة واضحة مما أدى إلى التخبط والعشوائية والازدواجية في القرارات والمسئوليات،كما جعل سياسات التدريب تستند إلى منطلق خاص أو فلسفة فردية مما يجعلها دائمة التقلب والتغير دون سند موضوعي لهذا التغير أو التحول إلا صاحب السياسة بغض النظر عن ملاءمته للعمل أو العامل.

وعليه يمكن أن نقول أنه رغم زيادة درجة المعارضة في هذا المحور إلا أن استجابات المبحوثين تميل للموافقة.

المحور الرابع: إستجابات المبحوثين نحو تحقيق رضا الزبون :

أولا: استجابات المبحوثين نحو تصميم المنتوج حسب رغبات الزبون: يوافق 93.90 من العمال على تصميم وتقديم المنتوج حسب المواصفات التي ترضي رغبات الزبائن وتسد حاجاتهم. وهو المنهج الذي يقوم على المفهوم الحديث للجودة، التي تعنى إنتاج ما يريده الزبون، على عكس المفهوم التقليدي الذي يقوم على مفهوم نتنج ما نصمم، ونبيع ما ننتج. بينما يسجل متوسط 06 للمعارضة. الذين يرون أن المؤسسة هي من يضع مواصفات المنتج لأن المؤسسة هي المسؤولة عن عمليات الإنتاج وبالتالي يجوز لها أن تصمم المنتج بالشكل والمواصفات التي تريدها هي.

ثانيا – إستجابات المبحوثين نحو الإحتفاظ بالزبائن الحاليين وكسب زبائن جدد: إن الإحتفاظ بالمركز التنافسي وتفعيل عمليات التحسين المستمر مرهون بقدرة المؤسسة على تقديم منتج يلائم رغبات الزبون ويسد حاجاته، فالجودة

تعرف من خلال مستخدميها وتقاس بهم، فهي باختصار رضا الزبون عن أداء ومواصفات المنتج.

وقد وافق 92.08 من العمال على ضرورة الإحتفاظ بالزبائن الحاليين وكسب زبائن جدد، انطلاقا من كون بقاء المؤسسة واستمرارها، وبالتالي حفاظ العامل على مكانه في العمل مرهون بمقدرة المؤسسة على تسويق منتجاتها، وهو ما يتطلب زبائن دائمين، وبما أن نظام المردودية تعتمد على الزيادة في المبيعات فإن كسب زبائن جدد أمر مهم جدا بالنسبة للعامل والمؤسسة معا. بينما عارض 07.83 منهم على هذه الفكرة، للإعتقاد بأن السعي وراء الزبون ليس أمرا مهما، لأنه هو من يحتاج المنتج وبالتالي هو من سيسعى للحصول عليه، فلا غنى للمجتمع عن مادة السميد الحيوية.

وعموما، يمكن حساب المتوسط الحسابي العامل لدرجات الموافقة والمعارضة والحياد كما يلي:

بالنسبة للموافقة: (72.84 + 76.6 + 92.99) / 3 = 80.81

بالنسبة للحياد: (0.24 + 0.5 + 0.085) / 3 = 0.27.

بالنسبة للمعارضة: (26.9 + 22.6 + 6.91) / 3 = 18.80

بالنظر لنسبة الموافقة في استجابات المبحوثين نحو مختلف محاور الدراسة، يمكن القول أن العامل بالمؤسسة ميدان الدراسة غدا أكثر وعيا بضرورة تجويد المنتج؛ خاصة بعد الذي أصاب المؤسسة من اضطرابات أدت إلى تخليها عن جزء كبير من العمال، وذلك بسبب نقص الجودة في المنتج، وهو أمر كان يلاحظه العامل ولا يأبه له. لكن مع بروز منافسين خواص لهم من التميز ما لا تملك المؤسسة، صار الزبون يقبل على منتجاتهم ويهمل منتجات المؤسسة حتى بسعرها القليل، فنقصت قيمة المبيعات وبالتالي الأرباح، وصارت المؤسسة تعجز عن تسديد مستحقات عمالها فلم تجد حلا سوى تقليص عددهم، فصار كل عامل

ينتظر دوره ليطرد من المؤسسة. وبعد استقرار المؤسسة نسبيا أدرك العمال أن المحافظة على وضعهم مستقرا لا تكون إلا بمنافسة المؤسسات الخاصة وذلك انطلاقا من تجويد العمل، فصار العمال لا يقبلون أن يخرج المنتوج في حالته النهائية إلا كمنتج له وزنه في السوق، وصاروا لا يقبلون من المواد الأولية إلا ما هو جيد، ولو حدث تعطل في الآلات أو خطأ في العمل فيسرعون لمطالبة الإدارة بتصحيحه ويلحون عليها في ذلك.

لقد أدرك العامل انطلاقا مما مرّ على المؤسسة من أحداث أن البيئة المحيطة تؤثر على المؤسسة وتوجه مساراتها وأهدافها، لأن المؤسسة تأخذ منها المواد الأولية والموارد البشرية والمعلومات... وتعطي لها ما تنتجه، وفي الحالتين، لا بد أن يكون ما تأخذه المؤسسة من البيئة وما تعطيه لها جيدا، وإلا تهدد استقرارها. وهذا على عكس ما توصلت له دراسة عبد العزيز عبد العال زكي عبد العال، **إدارة الجودة الشاملة ودورها في بناء الشركات بأنه** برز أن المستوى العام للتوعية وفهم الجودة الشاملة كفلسفة عمل كلية داخل المنظمات لا يزال كما كان متوقعا في مستوى النضج، وبمقارنة هذا المستوى بحداثة عمر الشركات وعمر علم إدارة الجودة يتضح أنه مستوى جيد أي أن هناك أمل للتقدم.

فعمال مؤسسة المطاحن الكبرى لعوينات يحملون اتجاهات موجبة نحو إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة. نّ هذه الإتجاهات الإيجابية نحو إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعكس وعي العمال بضرورة القدرة على المنافسة في بيئة العمل التنظيمية وبأهمية الفاعلية التنظيمية والتحسين المستمر الذي غدا مطلبا ضروريا لكسب زبائن دائمين. لكن السؤال المطروح هو: هل تجاوز العمال مرحلة الوعي إلى الإدراك الذي يرافقه العمل والفعل الإيجابي ؟ أم أن اتجاهاتهم تبقى رهينة لما يتطلعون له من آمال تغنيهم عن الفعل الإيجابي وعن التعامل مع ما يتطلبه منهم عصر الجودة؟

غير أنّه لا يمكن إغفال نسبة الحياد الموجودة – على ضآلتها 0.27 –، فالحياد لا يعني بالضرورة أن العامل لا رأي له، أو أنه لا يحمل اتجاها معينا نحو الظاهرة المدروسة. فقد ينطوي الحياد على معارضة خفية يضمرها العامل لسبب أو لآخر.

من المدهش حقا أن نقارن ما يعرفه العامل في المؤسسة ميدان الدراسة عن إدارة الجودة الشاملة وما يوافق عليه من مبادئ لتجويد العمل مع الوضع الذي تعيشه المؤسسة التي تكاد تغلق أبوابها لولا جهود الدولة لاستبقائها خدمة لأغراض لا يعرفها إلا من يناضل لأجلها.

وربما يمكن تفسير ذلك بالإعتماد على الحقيقة التالية: أن الدراسة تمت في مؤسسة جزائرية، والجزائر بلد عربي إسلامي، إفريقي، من دول العالم الثالث، ومطل على حوض البحر الأبيض المتوسط. وكل هذه الخصائص لها ما يقلبها من مميزات تنطبق على المجتمع الجزائري وتنسلق على مؤسساتنا الجزائرية كما يلي:

الجزائر بلد عربي إسلامي: عمالها يحملون ثقافة عربية إسلامية تنطلق في العمل من قوله – صلى الله عليه وسلم –: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه."

أن الجزائر بلد إفريقي، وكل بلدان إفريقيا تعرضت للإستعمار، وما خلفه هذا الإستعمار من مخلفات العمل تحت الضغط والآمرية، فإذا غاب الضغط والمراقبة الشديدة تميّع سلوك العامل وصارت سلوكاته غير موجهة.

الجزائر من دول العالم الثالث، ومعنى ذلك أنها تعاني من التخلف الذي أعجزها نع الإنتاج، إنتاج الأفكار والنماذج الإدارية وانبهارها فقط بما يتنجه الغرب من نماذج حققت نجاحها وأثبتت فاعليتها في الإطار الذي ولدت فيه.

فالجزائر بلد مطلّ على حوض البحر الأبيض المتوسط، أي على البلدان الأوروبية التي – وكما سبق الذكر – تسارع لاستحداث نماذج إدارية مواكبة لما

يحصل فيها من تطورات، وهذه النماذج صيغت بأفكارهم، وبطريقة ملائمة لما يملكون من موارد مادية وبشرية، وبالتالي يكتب لها النجاح.

فربما يجوز لنا انطلاقا من عمال المؤسسة ميدان الدراسة أن نقول بأن العمال لا يفتقدون إلى قيم إدارة الجودة الشاملة، بل إلى توظيفها. فالقيم التي يعرفها العامل الجزائري ويعتنقها ويدعو إليها ليست هي نفسها التي يؤمن بها ويطبقها في حياته، فتراه ينكر عملا ويقوم به، ويدعو إلى خير ولا يفعله، وكأنه في مرحلة البحث عن هوية يريدها ولا يستطيع إدراكها.

لقد صارت الشخصية العمالية الجزائرية مشتتة بين الإقتناع بالقيم الدينية التي تدعو إلى الجودة وإتقان العمل والإخلاص في ذلك، وبين تنشئة اجتماعية تمارس اللامبالاة في العمل وتنجز المهام كيفما اتفق وتتهرب من العمل ما أمكن. فصار العامل داخل المؤسسة الجزائرية لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، فهو لم يعد إلى دينه فيتمسك به ويعمل بمضمونه وبذلك يستطيع أن يعيد لذاته قيما مسلوبة بفعل العديد من العوامل، وفي الوقت نفسه فهو يقرّ بصحة المبادئ والقيم التي دعا إليها هذا الدين ولا يطبقها وكأنه يتهرب منها خوفا من ممارسة ما لم يتعود عليه منذ طفولته.

إنّ اتجاهات العمال ما هي إلا محصلة لما تعرضوا له من عمليات ساهمت في تنشئتهم الإجتماعية بدء من الأسرة وانتهاءً بميدان العمل؛ وربما يمكننا القول أن قضية الجودة في المجتمع الجزائري باتت ملقاة على هامش الواقع التنظيمي، ولم يعد العامل يعتد بفعالية المؤسسة ونجاعتها، وحصرها فقط في الوصول إلى تحقيق الأهداف، وكما يقول مصطفى صادق الرافعي: "إن النجاح لا ينقصنا، بل ينقصنا التميّز فيه"، وكما يرى مالك بن نبيى في العديد من مؤلفاته، بل ربما تكون هذه الفركة هي محور أفكاره أن ما ينقصنا ليس الفكرة بل الفعل والسلوك.[13] .

الخاتمة:

إنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة أمر يكاد يكون مستحيلا ما دمنا نعتقد أن سبيل التطوير هو الإهتمام بالجانب المادي من معدات وآلات - وإن كان هذا مهما – بعيدا عن القيم، فلا بد من مراعاة الإستثمار في رأس المال الفكري عن طريق إرساء منظومة قيمية تنطلق من موروثنا الثقافي الإسلامي الذي لا يرضى للعامل وللفرد عموما بأي حال من الأحوال أن يكون تابعا بل قائدا، ويطمح أن تجعل منه فاعلا لا مفعولا فيه، ومنتجا لا ناقلا. وعلى العامل أن يعمل بما يؤمن به من كون العمل المتقن أجدى وأدوم وأنفع له وللمؤسسة من العمل العادي، وأنه قوي بأخيه ومع غيره بما يرسخ لديه قيمة العمل الجماعي، وأنه بخير ما دام غيره كذلك، وأن القوة في الإتحاد لا في التشتت والتعارض.

❖ هوامش البحث

(1) محمد عبد الوهاب العزاوي: **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري، عمان، 2005، ص13.

(2) محمد أكرم العدلوني: **العمل المؤسسي**، دار ابن حزم، بيروت، 2002، ص 109.

(3) ولد في أكتوبر 1900، من عائلة فقيرة، إلتحق بالعمل في الثانية عشر من عمره. في سنة 1917 إلتحق بجامعة وايومنج وحصل على الباكالوريوس في علوم الطبيعة عام 1921 ثم على درجة الماجستير من جامعة كولورادو عام 1924 في تخصص علوم الرياضيات والطبيعة. ونظرا لتفوّقه منحته جامعة بيل منحة دراسية للحصول على درجة الدكتوراه، فحصل عليها عام 1928. قام بالعديد من البحوث والدراسات التي أثبتت نبوغه، وفي أواخر الخمسينيات استدعته المؤسسات اليابانية للتدريس بها ومحاضرة عمالها في إطار التكوين المتواصل لهم، فأخذ يحاضر في مجال تحسين الإنتاج ليأخذ اسم الأب الروحي لإدارة الجودة الشاملة بوضعه الأسس والمبادئ الأولى لها. توفي عام 1993 .راجع Karol Kennedy, Op Cit, p 83 – p 85

(4) Edward Deming**, Out of the crises**, Library of congress cataloging – in – publication Data, Cambridge, 1986 , p –p: 175 – 176 .
William W. Scherkenbarch, **The Deming rout to quality and productivity**, Library of congress catalog Card, 1994 , p- p: 102 – 103 .
Prakash J. Singh and others, **Deming Management Method**, Times Book, New York, 1988 , p25.

(5) برز مفهوم التسيير بالحكمة في نهاية الألفية الثانية والت تدل على مرحلة متقدمة من المعارف ذات مستوى عالي جدا في مقاربة الأشياء أو الظواهر .راجع: بوبكر بوخريسة، **سوسيولجيا المؤسسة، دراسات في تسيير الموارد البشرية**، دار قرطبة، ص 45.

(6) لقد نادى بهذا المبدأ Taïchi Ohno في نظريته المسماة: التويوتيزم سنة 1960؛ حيث بنى هذه النظرية على أربعة مبادئ صفرية هي: صفر تخزين، صفر عطل، صفر أخطاء وصفر أوراق.

Thomas Gay, **L'indispensable de la sociologie**, Studyrama, France, 2004 , p 107 .

(7) محمود فتحي زكي ومحمد شفيق عكاشة: مرجع سبق ذكره، ص 133 – ص 135.

(8) انتصار يونس: مرجع سبق ذكره، ص 286.

(9) عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود: مرجع سبق ذكره، ص 68.

(10) Madline Grawitz, **Méthodes des sciences sociales**, Dalloz, 11e édition, Paris , 2001, p 526.

(11) إتحاد الخبراء والإستشاريين الدوليين: **عائد الإستثمار على الرأس مال البشري**، أتراك، القاهرة، 2004، ص 251.

(12) محمد أحمد مرسي الخطيب: مرجع سبق ذكره، ص 65.

(13) مالك بن نبي: **شروط النهضة**، دار الوعي، الجزائر، 2012، ص 103. (بتصرف).

دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين إدارة الموارد البشرية في مصحة الفارابي

(دراسة ميدانية في مصحة الفارابي)

الباحثة: الهام باسي ، جامعة عنابة، الجزائر

الملخص:

إن الدور الفعال الذي تمارسه تكنولوجيا المعلومات في بيئة الأعمال، جعل منها مركز اهتمام المؤسسات و أساس تنافسها. تأتى هذه الدراسة بغية تبين دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين إدارة الموارد البشرية في مصحة الفارابى، وقد تم الاعتماد على تحليل نتائج الاستبيان لتحديد العلاقة و الخروج بتوصيات، بعد تحليل نظري حول الموضوع.

Abstract :

The effective role played by information technology in the business environment, makes it the center of attention of institutions and the basis of their competition. This study comes in order to show the role of information technology in improving the management of human resources in the Farabi sanatorium: we relied on the analysis of the questionnaire results to determine the relationship and come up with recommendations, after a theoretical analysis on the topic.

مقدمة:

إن التطورات و التغيرات الي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات في بيئة الأعمال غيرت من أساس تطوير و تحسين مكانة المؤسسات،حيث جعلت هذه الأخيرة من اهتمام المؤسسات ينصب على تطبيق التقنيات في تسيير مختلف وظائفها قصد الاستفادة القصوى مما تقدمه لرفع الأداء و مواكبة الأحداث التكنولوجية الشيء الذي من شأنه تحسين تنافسيتها.

وباعتبار إدارة الموارد البشرية من أهم وظائف المؤسسة ،كونها تهتم بأثمن مورد يرتكز و يتوقف عليه عملها و سيرها، فهي مجبرة على تغيير و تحديث أسلوب تسيير هذه الموارد بما يتماشى مع متطلبات العصر. فهي بهذا مضطرة الى تطبيق تكنولوجيا المعلومات في تسيير الموارد البشرية، كونها أصبحت ضرورة حتمية و سلاح استراتيجي لمواجهة التحديات العصرية، و قد ازدادت أهميتها لاعتمادها على الشبكات التي سهلت و بسطت من إجراءات هذه الوظيفة،الشيء الذي بدوره يحسن من أدائها و بالتالي تحقيق أهداف المؤسسة ككل. ومن هذا المنطلق تتبلور معالم إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

ما دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين إدارة الموارد البشرية؟

و سيتم تناول موضوع الدراسة وفق الخطة التالية:

1. أساسيات تكنولوجيا المعلوماتي.
2. ادارة الموارد البشرية.
3. دور تكنولوجيا المعلومات في تطوير إدارة الموارد البشرية.

فرضيات الدراسة: قصد الإجابة عن هذا التساؤل تمت صياغة الفرضيات التالية:

- كلما كانت دوافع/ دواعي الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات كثيرة كلما أدى ذلك إلى زيادة استعمال الشبكات.

- تطبيق الإدارة الالكترونية للموارد البشرية في عدة مجالات يؤدي الى الاعتماد على عدة برمجيات.
- تطبيق تكنولوجيا المعلومات في مجال الموارد البشرية يطور من إدارتها .

❖ **أهمية الدراسة**: يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- تكتسب الدراسة أهميتها من الأهمية البالغة التي تميزت بها كلا من تكنولوجيا المعلومات و إدارة الموارد البشرية في العصر الحالي.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في اثراء موضوع تكنولوجيا المعلومات الذي أصبح له مكانة هامة في المؤسسات حاليا
- تستمد الدراسة كذلك أهميتها كونها من الدور الفعال الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية
- تسمح هذه الدراسة بفتح المجال أمام دراسات أخرى في هذا الميدان.

❖ **أهداف الدراسة**:يمكن ايجاز الأهداف المرجوة من دراسة هذا الموضوع فيمايلي:

- إبراز أهمية إدارة الموارد البشرية بالمؤسسة والعمل على زيادة فعاليتها .
- تسليط الضوء على واقع تطبيق المصحة(المؤسسة محل الدراسة) لتكنولوجيا المعلومات و بالتالي التعرف على مدى إدراك أهميتها.
- محاولة التعرف على الدواعي التي قادت بالمؤسسة محل الدراسة إلى تبني تكنولوجيا المعلومات.
- توضيح الدور الفعال الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات في إضافة قيمة لإدارة الموارد البشرية عبر تحسينها.
- تقديم توصيات مناسبة في هذا المجال.
-

❖ **حدود الدراسة:**

الحدود المكانية:

بغرض دراسة الدور الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية، قد اختيرت مصحة الفارابي و ذلك لما لهذا القطاع من أهمية، كونه يقوم على تقديم الموارد البشرية بخدمات لأفراد المجتمع.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفترة 15/ 01/ 2013- 20/ 06/ 2013.

1.الاطار النظري و المفاهيمي:

1.1.تكنولوجيا المعلومات:

لقد ازداد اهتمام المؤسسات في الآونة الأخيرة بتكنولوجيا المعلومات، وهذا لما لها من دور حيوي في الرفع من أداء المؤسسة و تحقيق الميزة. وقد أدى هذا الإهتمام الى تعدد تعاريف تكنولوجيا المعلومات. ومن بينها أنها تعني جميع الوسائل والأجهزة التي يستخدمها الأفراد في المنظمة من أجل الحصول على البيانات والمعلومات ومعالجتها لغرض خزنها و الرجوع لها عند الحاجة [1]، و هناك من يرى أنها تشير إلى جميع أنواع التكنولوجيا المستخدمة في تشغيل ونقل وتخزين المعلومات في شكل إلكتروني، وتشمل تكنولوجيا المعلومات وسائل الاتصال وشبكات الربط وأجهزة الفاكس وغيرها من المعدات التي تستخدم بشدة في الاتصالات[2] ، كذلك تعتبر أداة تعتمد على الحاسوب، و التي تساعد الأفراد على الاعتياد على العمل مع المعلومات [3].

فتكنولوجيا المعلومات تتمثل إذن في مختلف الأجهزة و الامكانيات المادية، البشرية، المعلوماتية و الشبكية التي يتم استخدامها لتحصيل، جمع تخزين البيانات الكترونيا، نقلها و استرجاعها كلما استوجب الأمر و معالجتها لتصبح

معلومات مفيدة يرتكز عليها في اتخاذ القرارات السليمة التي من شأنها تحسين أداء المؤسسة.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مكونات **تكنولوجيا المعلومات فيمايلي**:

- **المكونات المادية:تتمثل في الأجهزة و الوسائل الملموسة، اذ** يعد الحاسوب ركيزة أساسية في المكونات المادية للبنية التحتية وهو من أهم المستجدات التقنية التي انتشرت بعد النصف الثاني من القرن الماضي، وأخذت تأثيراته تدخل إلى مختلف مجالات الحياة. وهناك أنواع عديدة من الحواسيب(عملاقة، كبيرة، متوسطة، صغيرة) [4]، وأهمية الحاسوب تعود بالدرجة الأولى إلى دوره في معالجة و عرض المعلومات.
- **مهارات الموارد البشرية:** تعد تهيئة مهارات الموارد البشرية من ذوي الخبرة والكفاءة إحدى متطلبات تطبيق تكنولوجيا[5] ، كون المورد البشري المدرب و المؤهل هو المسؤول عن سيطرة، إدارة وتشغيل المكونات الأخرى. و في هذا الإطار هناك نوعان من الموارد البشرية المختصون و المستعملون النهائيون.
- **البرمجيات**:مجموعة مفصلة من التعليمات والأوامر المعدة من قبل الموارد البشرية،و هي التي توجه المعدات المادية للحاسوب للعمل بطريقة معينة للحصول على نتائج محددة [6] ، ويمكن تصنيفها الى برمجيات النظم وبرمجيات التطبيقات.
- **شبكات الاتصال:** إذ يتم إرسال و تلقي البيانات والمعلومات عبر شبكة الاتصالات والتي تضم مجموعة من المحطات والكابلات والأسلاك وخطوط الهاتف، و شبكات الانترنت،الأنترانات، الاكسترانات [7]. وهذا مع العلم أن للشبكات أهمية بالغة في تعزيز دور تكنولوجيا المعلومات في المؤسسة و بالأخص شبكة الأنترانات في مجال ادارة الموارد البشرية.

- **الإجراءات:** وهي مجموعة من التعليمات عن كيفية دمج الأجهزة والبرمجيات والبيانات والشبكة لغرض معالجة البيانات وتوليد المخرجات.
- **قاعدة البيانات:** وهي مجموعة من البيانات المترابطة والمخزنة في أجهزة خزن البيانات، وقد تمثل قاعدة البيانات مخزن سجلات المنظمة، معايير الوقت لمختلف عمليات المنظمات، بيانات الكلفة أو معلومات تخص طلب الزبون [8] و قد تأخذ شكل الكتروني أو ورقي بشرط أن تؤدي الغاية من وجودها.

إن الشيء البارز بعد تحديد المكونات انه بالرغم من أهمية الحاسوب، البرمجيات قواعد البيات و الشبكات إلا أنها لا تؤدي الغاية من وجودها في غنى عن الموارد البشرية كونها العنصر الوحيد القادر على التشغيل، المعالجة و التحكم في هذه المكونات.

- **فوائدها:** لقد تحولت العديد من المؤسسات الى مؤسسات أعمال الكترونية تستخدم الشبكات التي تعتمد عليها تكنولوجيا المعلومات[9]. وهذا التطور يعود إلى الأهمية البارزة لهذه التقنيات، إذ يمكن تحديد فوائدها فيمايلي:

  - توفر تكنولوجيا المعلومات كما هائلا من المعلومات بطريقة سريعة ودقيقة على الصعيدين الداخلي والخارجي للمنظمة على كافة مستوياتها، مما يمكن من اتخاذ القرارات الفعالة وفي الوقت المناسب.
  - تسهل القيام بعملية التخطيط والرقابة والتوجيه، كما أنها توفر مجموعة من نظم المعلومات الوظيفية التي يمكن أن تساهم في إدارة الموارد البشرية لتحقيق أهداف المنظمة بطريقة أفضل [10].
  - تساهم تكنولوجيا المعلومات في تطوير الثقافة [11]، وتقبل التغيير.
  - زيادة كفاءة وفاعلية الأفراد العاملين كمجموعات في مكان واحد أو في مواقع مختلفة.

- تعرض المعلومات بسرعة وصورة واضحة تتحدى العقل البشري [12].
- تسهل الحصول و إدارة المعلومات التي تعتبر عامل أساسي في التنافسية [13].
- لها تأثير ايجابي على مستويات الأداء بالمؤسسات بشرط وجود درجة من التوافق بين ظروف المؤسسة و استراتيجيات تطبيق تكنولوجيا المعلومات.
- تهتم بتعريف العاملين بما يدور حولهم و إمدادهم بصورة مستمرة بالتطورات التي تحيط بهم [14].
- الاعتماد على التكنولوجيا يمكن من التحول من التنظيم الهرمي القائم على تشدد السلطة الى تنظيم شبكي مرن.
- ترفع من درجة التنسيق بين مختلف المصالح وتعمل على تنميط النتائج [15].

إن التطلع على التغيرات و التطورات التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات على مستوى المؤسسة و بيئة أعمالها يبين أن لهذه الأخيرة دور فعال في الرفع من أداء المؤسسة و تحسين تنافسيتها باعتبار أن التنافس أصبح يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة أحسن استخدام في عدة مجالات.

2.1 إدارة الموارد البشرية:

إن بقاء المؤسسة و استمرارها، مرهون بمدى كفاءة مواردها البشرية، لأن الإنسان هو الذي يفكر ويخطط ويراقب، وهو بما يملكه من قدرات ومهارات يعتبر العنصر الحاسم في تفعيل الموقع التنافسي للمؤسسة.

فعلى هذا الأساس تعتبر "الموارد البشرية مزيجا من المعارف، المهارات، الكفاءات و الاتجاهات، تستخدمها المؤسسة من أجل تحقيق أهدافها. وقد تختلف هذه الموارد من مؤسسة إلى أخرى من حيث الخصائص بمقدار التباين في مستويات عناصر المزيج أعلاه [16]. فنظرا للأهمية البالغة التي يتميز بها هذا المورد يتوجب

على المؤسسة إيلاؤه الاهتمام الكافي عبر إدارته بشكل أمثل. و لقد تعددت تعاريف إدارة الموارد البشرية نظرا لاختلاف وجهات نظر الباحثين و التطورات التي مرت بها هذه الوظيفة تماشيا مع متطلبات العصر لضمان بقاء المؤسسة و استمراريتها.

حيث تعرف إدارة الموارد البشرية على أنهاعملية الاهتمام بكل ما يتعلق بالموارد البشرية التي تحتاجها المنظمة لتحقيق أهدافها، وهذا يشمل اقتناء هذه الموارد، الإشراف على استخدامها، صيانتها والحفاظ عليها، وتوجيهها لتحقيق أهداف المنظمة وتطويرها [17]، كما تعتبرهذه الادارة مجموع الأنشطة الهادفة الى تسيير المهارات و طاقات الأفراد، قصد إنجاز مهمة، رؤية و استراتيجية المؤسسة [18].

إن إدارة الموارد البشرية لا تختلف عن الوظائف الأخرى فيما تمارسه من حيث المهام الإدارية كالتخطيط، التنظيم ،التحيز و الرقابة [19]، بل إضافة عنها أنها تتسم بالقيام بمختلف الأنشطة الوظيفية المتعلقة بالعاملين في المنظمة منذ دخولهم الى حين تقاعدهم و بالتحديد تهتم هذه الوظيفة بتخطيط الموارد البشرية، تحليل و تصنيف الوظائف،توظيف الموارد المؤهلة و الكفؤة، تصميم أنظمة الأجور و تحديد الحوافز، إعداد خطط التدريب،تقييم الأداء،ترقية وصيانة الموارد، تقديم الرعاية و الخدمات اللازمة قصد الحفاظ عليها. فكلما امتلكت المؤسسة القدرة على تحقيق هذه المهام بكفاءة وفعالية كلما أدى ذلك لتحقيق أهدافها بنجاعة.

3.1 دور تكنولوجيا المعلومات في تطوير إدارة الموارد البشرية :

إن الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات لا يقتصر أثره على وظيفة محددة فقط بل تشمل كل وظائف المؤسسة ومن بينها إدارة الموارد البشرية.و يسمى استعمال التكنولوجيا في إدارة الموارد البشرية قصد تحسينها بالإدارة الالكترونية

للموارد البشرية[20].حيث تمس تكنولوجيا المعلومات كل وظائف إدارة الموارد البشرية بهدف تطويرها وخدمة أهداف المؤسسة، إذ تتغير المهام إلى الكترونية:التخطيط الالكتروني،التوظيف الالكتروني، تسيير الأجور الكترونيا، التدريب الالكتروني..

و يمكن تحديد أهم التغيرات و التطورات التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات لتحسين هذه الوظيفة فيمايلي:

- تضع معلومات الموارد البشرية في قاعدة بيانات عوض عدة سجلات التي قد تتميز بتكرار عدة معطيات.
- تطبق المعالجة الآلية على مستوى الأجور من خلال احتساب معدلات الأجور،عدد ساعات العمل، و كل المحددات التي تدخل في الأجر مما يؤدي إلى ربح الوقت و تقليل الأخطاء [21].
- تساعد المسير على انتقاء الموارد البشرية المؤهلة بالرجوع إلى قاعدة البيانات المتوفرة في المؤسسة.
- الاعتماد على الشبكات يسهل من إجراءات التوظيف و يسرعها و يقلل من تكاليفها.
- الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في التدريب يقلل من الوقت و الإجراءات و التكاليف المتعلقة به، الشيء الذي يحفز المؤسسة على القيام به باستمرار لمواكبة التطورات، وتحقيق الميزة التنافسية [22].
- تمكن من الحصول على معلومات الموارد البشرية دون اللجوء الى الإدارة(دون اللجوء إلى الإدارات الوسطى).
- الشبكات خاصة الانترانات منها تشجع على تبادل المعارف و تدعيم الابتكار و التعلم

- تعمل على تكثيف الاتصال بين مختلف الفاعلين، كما تعمل على تشجيع التعاون و العمل الجماعي مما يطور و يضيف من قيمة وظيفة الموارد البشرية.
- يبدو جليا مما سبق أن لتكنولوجيا المعلومات دورا حيويا في إحداث تغيرات إيجابية على إدارة الموارد البشرية، من خلال تقليل التكاليف، زيادة الاتصالات، تسهيل إجراءات العمل،تحصيل المعلومات الدقيقة و المفيدة واستعمالها في القرارات باستقلالية ،الشيء الذي بدوره يرفع من أدائها،و بالتالي يحسن من إدارتها و يجعلها خلاقة للقيمة.

2.الإطار الميداني (الجانب الميداني) :

بعد التطرق إلى الإطار النظري المتعلق بدور تكنولوجيا المعلومات في تطوير إدارة الموارد البشرية بعد التعرض إلى المفاهيم المرتبطة بها، تم اسقاط ذلك على واقع مؤسسة(مصحة) في القطاع الصحي (الخدماتي) الخاص كونها السباقة في مجال التقنيات، و هذا للتعرف على مدى اعتمادها عليها و خصوصا الدور الذي تلعبه في تطوير إدارة الموارد البشرية الشيء الذي بدوره سيرفع من أداء المؤسسة وميزتها التنافسية.

1.2 منهج الدراسة: لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الهدف العام من الدراسة، عبر عرض النتائج ثم تحليلها وتفسيرها و اختبار مدى صحة الفرضيات، وهذا بالاستعانة باستبيان تم تصميمه لهذا الغرض. و في التحليل تم استخدام نظم الحزم الاحصائية SPSS

- **مجتمع و عينة الدراسة :** استندت الدراسة على آراء مديري و موظفي إدارة الموارد البشرية بمصحة الفارابي البالغ عددهم 26 عامل. و تم توزيع استبيانات بقدر عدد الموظفين الذين ينطبق معهم موضوع الدراسة،و على هذا الأساس تمت المعالجة الإحصائية و اختبار مدى صحة الفرضيات بناءا على ذلك.
- **أداة الدراسة :** اشتمل الاستبيان على نوعين من الأسئلة موضحة فيمايلي:

1. الجزء الأول اشتمل على أربعين سؤال مغلق تدور حول تكنولوجيا المعلومات و الإدارة الالكترونية للموارد البشرية.
2. الجزء الثاني اشتمل على تسعة عبارات بها عدة اختيارات و على المجيب اختيار الأنسب منها.

- **المعالجة الإحصائية:**

حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات، الانحرافات المعيارية، معاملات الاختلاف للتأكد من اعتماد المصحة على التقنيات عموما و خصوصا في إدارة الموارد البشرية.

حساب درجة الارتباط بين مختلف العبارات لاختبار الفرضيات.

2.2 تحليل النتائج : لتحليل نتائج الاستبيان تم تقسيمه الى ثلاثة أجزاء أساسية :

- جزء أول اشتمل على 14 سؤال تخص استخدام المصحة لتكنولوجيا المعلومات D1.
- جزء ثاني تناول 25 سؤال تتعلق بمدى تطبيق تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية D2
- جزء ثالث احتوى على عبارات تؤكد و تدقق في استخدامات المصحة للتكنولوجيا عموما و في مجال الموارد البشرية خصوصا.
- و بعد تحليل النتائج المتعلقة بالجزء D1 وD2 تبين لنا أنه يمكن إعادة ترتيب الإجابات على أساس ثلاث فئات أساسية فئة موافقة التي أجابت ب "نعم " و التي قدرت بـنسبة 65.10%، فئة غير موافقة(أجابت بـ "لا") مثلت نسبة 30.10%و فئة حيادية و قدرت نسبتها بـ 4.80%.

أولا الجزء D1 وD2

وفقا للنسب المئوية، المتوسطات،الانحراف المعيارية و معاملات الاختلاف المعتمد عليها حسب هذا الترتيب في إجابات المستجوبين علىD1 (14سؤال) تبين أن إجابات الموافقة تتراوح بين(38.46%،2.38،0.2367 و 0.0994)، كأدنى حد (عبارة "وجود تكوينات و تدريبات في مجال الاعلام الآلي")

و(96.15%، 2.96 ، 0.0396 و 0.0124) كأقصاه (متمثل في عبارة" تستخدم المصحة برمجيات في انجاز مهامها") و يعني ذلك إجماليا موافقة من طرف المستجوبين على اعتماد المصحة على تكنولوجيا المعلومات.

فيما يخص تحليل الإجابات المتعلقة بـD2 يتبين أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على تطبيق المصحة لتكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية(الإدارة الالكترونية للموارد البشرية) إذ تتراوح الإجابات بين (26.92%،2.11 ، 0.4097 و0.1941) و(92.31%،2.84 ،0.2840 و0.1) لكل من العبارة" وجود مقاومة لهذا التغيير (ادخال التقنيات)" كأدنى حد، و العبارة" للإدارة الالكترونية للموارد البشرية أهمية كبيرة خاصة فيما يتعلق برفع أداء المصحة" كأقصاه .

ثانيا الجزء الثالث:

بما أن هذا الجزء مبني على عبارات بها عدة اختيارات(بنود) و على أساسه بنيت الفرضيات فقد تم إجراء مقارنة بين نسب الإجابات المتوقعة النظرية و النسب العملية المرجحة ومن ثم حساب متوسطات كل عبارة كما هو موضح فيمايلي:

بالنسبة للعبارة الأولى: النسبة النظرية 51/ 104=49.04%، أما القيمة المرجحة قدرت بـ51/ 96=53.12%

فانطلاقا من الإجابات هناك من أجاب على بند او بندين او أربعة او لم يجب إطلاقا فمثلا في هذه العبارة يمكن تحديد المتوسط كما يلي:

لدينا xiالبنود(4،3،2،1) و تكراراتهما بالترتيب niالتكرارات(5،4،4،11)، Xi*ni (20،12،8،11) و المجموع 51،و منه المتوسط يقدر بـ51/ 24=2.125ـ X=

- و قد تم اتباع نفس الخطوات في بقية العبارات:

الإجابات النظرية (ـ55.12%، ـ49.04%، ـ41.66%، بـ40.86%، ـ42.30%، ـ34.61%). الإجابات المرجحة (59.72%،53.12%،45.13% ،44.27%، 45.83 %،53.47% ،40.27%،37.5%).

المتوسطات(2.125،1.791، 2.708، 3.541، 1.833، 3.208، 2.416، 1.5)،و قصد تحديد إذا ما كان للفرق بين مختلف النسب المسجلة و النسب النظرية الموقعة لمختلف العبارات معنوية في هذا الجزء تم إجراء اختبار حول هذا الفارق كما هو موضح فيمايلي:

-بالنسبة للعبارة الأولى: النسبة المسجلة تقدر بـ29.43% ، و النسبة النظرية المتوقعة هي 0.25(4/ 1)

* 0.449=0.25-0.2943

*$\sqrt{26X0.75X0.25}$ =2.2079

*0.449/ 2.2079=0.203 وهي نتيجة تدخل في مجال القبول المحصور بين(+1.96 و -1.96) بمعامل α/ 2=2.5%

- و قد تم اتباع نفس الخطوات لاختبار صحة الإجابات في العبارات الأخرى حيث كانت النسب المسجلة،النظرية المتوقعة و النتائج وفق الترتيب التالي:

النسب
المسجلة(41.18%،32.55%،18.46%،18.82%،36.36%،11.69%،
29.31%،22.22%)، النسب النظرية المتوقعة(1/ 3، ¼، 1/ 6، 1/ 8، ¼ ،1/ 6، 1/ 6، ¼) ،النتائج(0.0017-، 0.072، 0.013، 0.035، 0.051، 0.022-، 0.071، 0.012-).فكما هو مبين، النتائج كانت في مجال القبول و بالتالي لا يوجد اختلاف, أي أن الفروق ليس لها مدلول او معنوية إحصائية.

3.2 مناقشة الفرضيات:

بالنسبة للفرضية الأولى:

تبين من مصفوفة الارتباط أن دواعي تبني تكنولوجيا المعلومات ترتبط باستعمال الشبكات طريا و بشدة، إذ تقدر قوة الارتباط بينهما بـ0.899 و ذلك عند مستوى دلالة جد مرتفع α0.01 ،أي كلما زادت الدواعي كلما أدى ذلك استعمال الشبكات أكثر. فهذه النتائج توضح أن الفرضية الأولى" كلما كانت دوافع/ دواعي الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات كثيرة كلما أدى ذلك الى زيادة استعمال الشبكات." مؤكدة و هذا اعتمادا على قوة الارتباط الجد مرتفعة(شديدة) بين المتغيرين.

2.الفرضية الثانية:

لوحظ أن هناك ارتباط طردي و قوي بين الإدارة الالكترونية للموارد البشرية(تطبيق تكنولوجيا المعلومات في مجال الموارد البشرية) و استخدام البرمجيات فيها، إذ قدرت قوة الارتباط بـ0.740 عند مستوى α 0.01، أي أن زيادة تطبيق تكنولوجيا المعلومات في مجال الموارد البشرية يؤدي إلى زيادة استخدام برمجيات الموارد البشرية .أي أن الفرضية الثالثة "تطبيق الإدارة الالكترونية للموارد البشرية في عدة مجالات يؤدي إلى الاعتماد على عدة برمجيات " مؤكدة.

3. الفرضية الثالثة

في هذا الإطار تبين أن ما تسمح به تكنولوجيا المعلومات يحسن من مجالات إدارة الموارد البشرية، حيث قدر الارتباط في دور تكنولوجيا المعلومات و مجالات الموارد البشرية 0.628 عند مستوى دلالة α 0.01. و اتضح أيضا أن خلق تكنولوجيا المعلومات للميزة يعود إلى توسيع مجالات تطبيقها في إدارة الموارد البشرية ،و قدرت قوة الارتباط بـ0.563 عند مستوى دلالة α 0.01 .فهذه النتائج تؤدي إلى إثبات صحة الفرضية الرابعة "تطبيق تكنولوجيا المعلومات في مجال الموارد البشرية يطور من إدارتها"

الخاتمة:

في ضوء عرض و تحاليل نتائج هذه الدراسة يمكن أن نلخص جملة من الاستنتاجات :

- أظهرت النتائج أن المصحة تعتمد بدرجة عالية على تكنولوجيا المعلومات في مختلف أنشطتها ،إلا أنها لا تقوم بتكوينات في هذا المجال بالرغم من توفر مخصصات مالية.
- اتضح أن المصحة تستخدم تكنولوجيا المعلومات في إدارة موارد البشرية عبر الاعتماد على البرمجيات و الشبكات.
- بينت النتائج وجود ارتباط قوي بين دوافع اللجوء إلى تكنولوجيا المعلومات و استعمال الشبكات.
- دلت النتائج أن استخدام الشبكات يحسن من دور تكنولوجيا المعلومات.
- أن تكنولوجيا المعلومات تخلق ميزة تنافسية للمصحة عبر تسهيل اجراءات العمل و الرفع من أدائها.
- أن تطبيق الإدارة الالكترونية للموارد البشرية في عدة مجالات يؤدي إلى الاعتماد على عدة برمجيات.
- أن الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية يحسن من أدائها و يعمل على تطويرها من خلال جعلها خلاقة للقيمة.

❖ **الاقتراحات:** في ظل هذه الاستنتاجات يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- حث المصحة على القيام بدورات تكوينية في مجال المعلوماتية لتطوير كفاءة و مواردها لمواجهة التحديات.
- توسيع الاعتماد على الشبكات و البرمجيات في مجال إدارة الموارد البشرية.

❖ هوامش البحث

(1) ندى اسماعيل جبوري: **أثر تكنولوجيا المعلومات في الاداء المنظمي دراسة ميدانية في الشركة العامة للصناعات الكهربائية**، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، جامعة بغداد، 2009، العدد الثاني والعشرون، ص141.

(2) بن بريكة عبد الوهاب و.بن التركي زينب: **أثر تكنولوجيا الإعلام والاتصال في دفع عجلة التنمية**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر،2009 -2010 ، العدد 07، ص 245.

(3) لمين علوطي: **أثر تكنولوجيا المعلومات على ادارة الموارد البشرية بالمؤسسة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر، 2008، ص 49.

(4) سعيد عبدالله محمد وآخرون: **دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعزيز الذكاء الاستراتيجي دراسة استطلاعية لآراء عينة من مدراء الاقسام والوحدات الادارية في مستشفى السلام بمدينة الموصل**، مداخلة مقدم ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السنوي ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة، بجامعة الزيتونة الأردنية ,كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية عمان – الأردن،23-26نيسان(أفريل) ،2012، المؤتمر العلمي الحادي عشر، ص 512.

(5) يسرى محمد حسين: **تكنولوجيا المعلومات وتأثيرها في تحسين مستوى أداء دراسة الخدمة الفندقية(تطبيقية في فندق السدير)** ، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد ،العدد الخامس والثمانون، 2010، ص329.

(6) يحياوي مفيدة **و سطحاوي عبد العزيز**:دور تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في اتخاذ القرارات الادارية في المؤسسات-دراسة حالة بعض المؤسسات الصغيرة و المتوسطة، بحث منشور في الأنترنت،**ص6 على** http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2010/03/.pdf تم حميله في 31/ 03/ 2013.

(7) ندى اسماعيل جبوري، مرجع سبق ذكره، ص142.

(8) يسرى محمد حسين، مرجع سبق ذكره ص330.

(9) نهال فريد مصطفى و نبيلة عباس: **أساسيات الأعمال في ظل العولمة**، الدار الجامعية، 2005، ص356.

(10) محمد بن صالح بن عبدالله الحماد: **دور تقنية المعلومات في تحسين أداء منسوبي وكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية في المملكة العربية السعودية –الرياض** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير قي العلوم الإدارية(غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،2011،ص21.

(11) علاَّم محمّد حمدان و أخرون: **أثر هيكل الملكيّة في مستوى الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات وأثرها في أداء المصارف الأردنيّة**: دراسة تحليلية للفترة2003-2008، مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات الاقتصادية والإدارية، المجلد العشرون، العدد الثاني، يونيو2012، ص 386.

(12) يسرى محمد حسين،مرجع سبق ذكره ص 324

(13) Le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'amélioration des chaînes de valeur agricole,e-agriculture, http://www.fao.org/docrep/017/ap851f/ap851f.pdf, consulté le 22/06/2013 a 13.00h.

(14) عبد الحميد عبد الفتاح المغربي: **الاتجاهات الحديثة في دراسات و ممارسات ادارة الموارد البشرية**، المكتبة العصرية، 2009، مصر،ص423.

(15) Olfa ben fadhel : **l'impact socio-organisationnel des NTIC** :cas de la tunisie,revue francophone de e-management, n°12 janvier 2005,p3,p4.

(16) الداوي الشيخ: **تحليل أثر التدريب والتحفيز على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، عدد06، 2008،ص10.

(17) حمداوي وسيلة : **إدارة الموارد البشرية**، مديرية النشر بجامعة قالمة، 2004، ص28.

(18) Shimon et d''autre(2002) :**la gestion des ressources humaines** ,3e edition, pearson education,France paris ,p5.

(19) فهيمة بديسي: **ادارة الموارد البشرية و دورها في خلق ميزة تنافسية** ،الإقتصاد و المجتمع مخبر البحث : المغرب الكبير الاقتصاد و المجتمع ،جامعة منتوري قسنطينة الجزائر، ص228.

(20) Martine Fabre Et d'autres : **Équipes RH acteurs de la str@tégie- L'e-RH : mode ou révolution ?** Préface de Michel BON, Éditions d'Organisation,paris France, 2003,p66.

(21) يحياوي مفيدة، مرجع سبق ذكره،ص11.

(22) بوتين محمد، **أثر تكنولوجيا المعلومات على عملية اتخاذ القرارات و الأداء –واقع المؤسسة الجزارية**، بحث منشور في الأنترنت، ص 13، 2006على [http://www.sarambite.com/exposeeco2.htm], (10/10/2007.

الدراسات النفسية والتربوية

العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط
ودور الأخصائي النفسي في التخفيف منه
دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية تيزي وزو، الجزائر

الدكتور: محمد برو، جامعة المسيلة، الجزائر

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ظاهرة العنف المدرسي، هذه الظاهرة الخطيرة التي أصبحت تهدد كيان المجتمع والأفراد، وأصبحت مختلف المؤسسات التعليمية تشكل مسرحا لها من خلال أعمال العنف والتخريب والترهيب... ما جعل الكل يراجع حساباته لما تتركه من خسائر مادية ومعنوية، فضلا عن تكلفتها النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الإداريون والأساتذة وأولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم، ومما يبين خطورتها عدد المشتكين من التلاميذ الذين تعرضوا لهذا العنف سواء من الأساتذة أو من زملائهم، فقد بلغت حالات العنف المدرسي على سبيل المثال فقط سنة 2000، 2762 حالة منها 19 كانت قاتلة.

Résumé:

Le but de cette étude est d'étudier le phénomène de la violence scolaire, ce phénomène dangereux qui est devenu une entité menaçante pour la société et les individus. Les divers établissements d'enseignement constituent aujourd'hui, le théâtre de la violence, du vandalisme et de l'intimidation... cela, fait appel à chacun de nous, vu les pertes morales et matérielles que peut engendrer cette violence, ainsi que les coûts psychologiques et sociaux dont souffrent les administrateurs, les enseignants ,les parents et les élèves. Ce qui montre la gravité de ce phénomène, le nombre d'élèves plaignants qui ont été exposés à la violence des professeurs ou des camarades de classe .A titre d'exemple, les cas de violence à l'école, ont atteint dans l'année 2000, 2762 cas, dont 19 mortels.

مقدمة:

تعتبر ظاهرة العنف من الظواهر الخطيرة التي تواجه الإنسانية جميعها، إذ لم يكد يسلم منها دولة أو ثقافة أو مجتمع، ولا شك أن لها انعكاسات كثيرة باعتبار أنها لا تمثل فقط تهديد منجزات الأمة أو المجتمع، ولكنها أيضا تهدد الوجود الإنساني في فلسفته وفكره، ذلك أن العنف كما هو معلوم للجميع يحل دوما محل الحوار والإقناع بالحجة والمنطق والعقل، زيادة على أنه أسلوب غير متحضر باعتباره يشكل في كثير من الأحيان جريمة من الجرائم التي يعاقب عليها المجتمع، ومما يزيد في خطورتها أن غالبية من يتورطون فيها هم فئة الشباب التي من بينها تلاميذ المدارس المتوسطة الذين يعتبرون بحق ثروة المجتمع وعنصر القوة فيه فيما يتعلق بتحقيق أهدافه واستراتيجياته في التقدم والرقى في مجالات الحياة المختلفة مستقبلا.

والجزائر كغيرها من دول هذا العالم لم تسلم من هذه الظاهرة، إذا باتت أخبارها السمة المميزة لصفحات العديد من الجرائد والمجلات الوطنية، والتي تتراوح بين التهديد والاعتداء والتعذيب وحتى القتل، والأسباب في ذلك قد تكون الأوضاع الاجتماعية المتدهورة كالبطالة وتدني مستوى المعيشة وانتشار الآفات الاجتماعية كالإدمان والتفكك الأسري...

وانطلاقا من الإحساس بخطورة هذه الظاهرة الغريبة تأتي هذه الدراسة علها تساهم في رصد هذه الظاهرة من حيث مفهومها ومظاهرها وأشكالها وأسبابها، وصولا إلى ضبط وتحديد دور الأخصائي النفسي في التخفيف منها...

أولا- الإطار العام للدراسة:

1- الخلفية النظرية للدراسة:

إن الخلفية النظرية لأية دراسة نظرية كانت أم ميدانية كالملح للطعام ذلك لأنها هي التي تعطي لها إطارها النظري الذي بدوره يحدد أبعاد المشكلة ويمنع التناقض في تحليل وتفسير النتائج، أي أنها بمثابة النظام التصوري المسبق الذي

يعمل كأساس لاختيار وتنظيم وإعطاء الحقائق دلالتها والنتائج ملاءمتها وعلميتها المقبولة، الشيء الذي يجعل الرجوع إليها أكثر من ضرورة من أجل إعطاء موضوع الدراسة عمقه النظري وأهمية نتائجه في الواقع المعيش، هذا ومن بين الموضوعات التي لاقت الاهتمام الكبير، وأجريت فيه العديد من الدراسات في مختلف أنحاء المعمورة موضوع العنف عموما، والعنف المدرسي خصوصا وذلك من خلال متغيراته المتعددة، وقد ازداد الاهتمام به أكثر في الوقت الحالي خاصة بعد انتشار الكثير من الصور السلبية في العالم المعاصر وتغلغلت في نفوس الكثير من شبابنا، وهذا دون شك يفرض التدخل من قبل أهل الاختصاص وخاصة علماء النفس والاجتماع والقانون من أجل التشخيص واكتشاف الأسباب الكامنة وراءه وتقديم مقترحات لتجاوزه.

وفي هذا الإطار جاءت العديد من الدراسات هدفها الأول والأخير فهم الظاهرة وتشخيصها بغية تقديم وصفات علاجية لها باعتبار أن التقصي العلمي الجاد لتحديد ورصد أسباب وعوامل هذا العنف يعود على المجتمع باستخدام أمثل لطاقته دون إهدارها أو تحويلها إلى استخدامات ضارة بالفرد والمجتمع [1].

وانطلاقا من هذا أكد وايكمان Eckman وجود العديد من السلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ منها السرقة، الكذب، الغش، عدم الطاعة، عدم الالتزام بالقواعد الروتينية، مضايقة الآخرين، التشاجر وفرض السيطرة، العناد والصمت، الدعابة الزائدة، عدم التحكم في الانفعالات[2].

وفي نفس المجال أكد إبراهيم كاظم (1978) وجود سلوكات سيئة يقوم بها التلاميذ في المؤسسات التعليمية منها، الكلام في الفصل، عدم الانضباط، إصدار ألفاظ بذيئة في الفصل، المشاكسة، السب، الكذب، التدخين، الغش في الامتحانات، الاعتداء على المدرسين[3].

وفي نفس السياق أوضح د/ عمرو رفعت (2001) وجود عديد العوامل المؤدية إلى استعمال العنف منها الظروف البيئية المباشرة والمستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض [4].

وهذا ما أكدته دراسة سليمة فيلالي (2004-2005) من أن هناك فعلا جملة عوامل تؤدي إلى العنف المدرسي وخاصة العوامل المحيطة بالأسرة كالفقر وسوء الملبس اللذان يولدان الحقد مما يترجم إلى السلوك العنيف متى توفرت الفرصة إلى ذلك، إضافة إلى العوامل المحيطة بالمدرسة والتي من بينها كثافة البرامج التعليمية وعدم بنائها على أسس تراعي الميول والرغبات، ضعف التأطير [5].

وفي نفس الإطار أكد علاء الرواشدة (2010) أن العوامل المسببة للعنف المدرسي عديدة منها التنشئة ومعاملة الوالدين القاسية، الضغوطات المحيطة بالأسرة، العادات والتقاليد، طبيعة المنطقة كما ذكرها ابن خلدون في مقدمته [6].

مما سبق يتضح أن التلميذ وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط أمامه جملة عوامل مهيئة للعنف كالمعاملة السيئة سواء من قبل العائلة أم المدرسة، كثرة التعليمات والأوامر، العادات والتقاليد السائدة، كثافة البرامج التعليمية، ضعف التأطير، مشاعر الإحباط المتتالية، انتشار العناد والبطالة والفقر...

وبالرغم من هذا فإن هذه الدراسة قد استفادت من الدراسات السابقة وخاصة في استجلاء مشكلة الدراسة الحالية وإبراز أهميتها وضبط أهدافها وتصميم وبناء أداتها وتحديد وسائلها الإحصائية من أجل الوصول إلى النتائج التي تمكن من وضع إستراتيجية تتضمن دور الأخصائي النفسي في إيجاد الحلول الملائمة للمشكلة أو على الأقل التخفيف منها...

2- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تميزت العشريتين السابقتين بتفشي ظاهرة العنف عموما، وفي مختلف دول العالم المتقدم والسائر في طريق النمو على السواء، إذ أصبحت هذه الظاهرة

تهدد الإنسانية في ذاتها وكيانها، وتنبيها للرأي العام العالمي بخطورة الظاهرة، صادقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على لائحة تحمل رقم 52-15 مؤرخة في 20/ 11/ 1997 نصت على إعلان سنة 2000 سنة عالمية لثقافة السلم واللاعنف، وما زاد من حدة هذه الظاهرة وصولها إلى المؤسسات التعليمية وخاصة المتوسطات، فقد أصبحت معظمها إن لم نقل كلها تعاني من مشكلة العنف المدرسي، وما يبين خطورتها في الجزائر ما أشارت إليه مصلحة الطب الشرعي بمستشفى باب الواد الجامعي من خلال معاينة الطب الشرعي للعنف الذي يتعرض له التلاميذ في الوسط المدرسي إذ بلغ 1942 حالة سنة 1996، و1997 حالة سنة 1997 و2005 حالات سنة 1998، إضافة إلى حالات العنف المعنوية والجنسية حيث لا يكاد يمر يوم دون ورود شكوى في هذا الإطار [7]، فقد أصبح التلميذ يتعدى على زميله بالشتم والسخرية والضرب وصولا إلى حد القتل، حيث حدثت جرائم قتل عدة من بينها جريمة قتل تلميذ في السنة السابعة أساسي في متوسطة هشام بن عبد الملك بجسر قسنطينة بالجزائر العاصمة لزميله بسكين يوم 16/ 01/ 2000 [8]، مع العلم أنه لم يسلم من هذه الظاهرة لا المعلمون ولا الموظفون ولا حتى الأثاث المدرسي، وهذا بالرغم مما قامت به وزارة التربية الوطنية من برامج منذ 2001 وإلى الآن قصد التخفيف من حدة المشكلة، هذه البرامج لم تعط النتائج المرجوة ربما لأنها لم تكن مبنية على أساس التشخيص العلمي الذي يبرز بكل موضوعية عواملها وأسبابها.

وعليه فإن هذه الدراسة يمكن صياغتها على النحو التالي:

1- هل يوجد من بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من لهم الاستعداد للعنف؟

2- هل توجد عوامل تؤدي إلى العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

3- ما دور الأخصائي النفسي في التخفيف من هذه الظاهرة؟

3- فرضيات الدراسة:

من خلال الخلفية النظرية للدراسة ومشكلتها يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي:

1- يوجد استعداد للعنف لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2- توجد عوامل تؤدي إلى العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3- للأخصائي النفسي دور في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

4- أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها موضوع العنف المدرسي كونه مس أهم مؤسسات المجتمع ألا وهي المؤسسة التعليمية، ذلك أنها سوف تقدم معلومات هامة عن أسباب وعوامل هذه الظاهرة وطريقة مواجهتها، وهو ما يهم الكثير من العاملين في حقل التعليم والمتعاملين مع الشباب والمراهقين، كما يمكن أن تفيد نتائجها في وضع برامج تربوية إرشادية تعود على المجتمع باستخدام أمثل لطاقاته دون إهدارها أو تحويلها إلى استخدامات ضارة به.

أما أهداف الدراسة فتتمثل فيما يلي:

1- المساهمة في فهم وتشخيص ظاهرة العنف المدرسي بغية اقتراح برنامج التدخل للتخفيف منها.

2- إبراز الجوانب السلبية لظاهرة العنف المدرسي في الوسط المدرسي الجزائري.

3- ضبط العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي في الوسط المدرسي الجزائري.

4- إبراز أهمية دور الأخصائي النفسي في علاج مثل هذه المشكلات المدرسية.

ثانيا- أدبيات الدراسة:

1- ماهية العنف المدرسي:

الكل يعلم أن العنف المدرسي مشكلة كبيرة عرفتها المجتمعات في مؤسساتها التعليمية، لذلك اهتمت العلوم الإنسانية بدراستها من أجل تشخيصها وضبط

أسبابها الكامنة المتعددة المتداخلة وراءها قصد محاولة إيجاد بدائل علاجية لها، فما هو العنف المدرسي؟ و ما مظاهره؟ وما أشكاله؟ هذا ما سوف يتناول في هذه النقطة.

1-1- مفهوم العنف المدرسي:

عرف العنف تعريفات متعددة، أهمها:

- "لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع والآخرين، حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل عادية، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه" [(9)]. "استخدام الضغط والقوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما [(10)]. "نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط، مصحوبة بعلاقات التوتر والغضب ويظهر على شكل سلوكات الغرض منها إلحاق الأذى والضرر بالآخرين سواء من الناحية المادية أو المعنوية [(11)]. صورة من صور القوة التي تتضمن جهودا تستهدف إزاء موضوع يتم إدراكه كمصدر محتمل من مصادر الإحباط أو الخطر أو كرمز لهما[(12)]. - "استجابة سلوكية تتميز بصبغة انفعالية شديدة تنطوي على انخفاض مستوى البصيرة والتفكير، كما يحدث كرد فعل لعنف قائم وهو العنف المضاد[(13)].

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن العنف المدرسي نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو أستاذ ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية، كما يتضمن الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والمشاجرات والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات التلاميذ والمؤسسة التربوية.

2-1- مظاهر العنف المدرسي:

هناك مظاهر عدة للعنف المدرسي تظهر عندما يقدم التلميذ على التصدي للمعلم أو الأستاذ أو مهاجمته، أو الإقدام على أحد رفاقه من التلاميذ لإيذائه في جسمه أو ممتلكاته، ومن بين تلك المظاهر ما يلي[14]:

الغضب والانفعال الشديد.

- إحداث الفوضى العارمة في حجرة الدراسة عن طريق الضحك والكلام والسخرية...
- التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ...
- العناد والتحدي والاحتكاك بالأساتذة وعدم احترامهم...
- استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث الأصوات المزعجة في حجرة الدراسة.
- عدم الاستماع للآخرين زملاء وأساتذة وحتى أولياء الأمور.
- الاعتداء على الإداريين والزملاء والأساتذة.
- تخريب أثاث المؤسسة التعليمية ومقاعدها والجدران ودورات المياه...

وهذه كلها وسائل من وسائل الاحتجاج ضد كل ما هو مفروض قصرا من قبل السلطة التربوية، إضافة إلى الإرهاق النفسي والفكري الذي يتعرض له التلميذ نتيجة المتطلبات المعرفية المرهقة لإمكاناته العقلية والذهنية والنفسية مع مصادرة حقه في الراحة واللعب...

1-3- أشكال العنف المدرسي:

هناك العديد من أشكال العنف المدرسي ينتهجها التلاميذ من بينها:

العنف الجسدي: ويتمثل في استخدام القوة الجسدية من أجل الإيذاء وإلحاق الضرر بالآخرين ويستخدم فيه اليدين أو الرجلين أو الرأس أو الأسنان، ويأخذ الصور الآتية (الرفس، الركل، المسك، العض، الدفع، الخنق...)[15]. ومن المعلوم أن هذا النوع يعتبر كوسيلة عقاب غير إنسانية وغير شرعية لأنها غالبا ما تترك آثارا جسدية ظاهرة، كما تترك آثارا نفسية يصعب تجاهلها، ولهذا فليس من المستغرب أن نسمع عن تلاميذ قضوا نحبهم تحت تأثير ضربة طائشة بالمسطرة على

الرأس، أو بتأثير من الخوف الشديد من الضرب أو الركل أو حتى التحقير أو شد الأذن...

ب- العنف اللفظي: ويتمثل في استخدام الألفاظ السيئة والقذف بالسوء مع ما يرافق ذلك من مظاهر الغضب والتهديد والوعيد والتنابز بالألقاب والنكات اللاذعة والسخرية.

ج- العنف النفسي: ويتمثل في الإهمال العاطفي والتعليمي والصحي والحماية الزائدة المبالغ فيها مما يؤدي إلى العنف الموجه نحو الذات، حيث يوقع بنفسه اللوم أو عدم قبول شخصيته أو الإضرار بمصالحه الخاصة كإتلاف كتبه وكراريسه وتمزيق ملابسه والتلفظ بألفاظ مهينة بحقه أو جرح جسمه أو ضرب رأسه...

2- عوامل العنف المدرسي ودور الأخصائي النفسي في التخفيف من ذلك:

2-1: العوامل المؤدية لظاهرة العنف المدرسي:

لقد تساءل العديد من الباحثين والعلماء في العلوم الإنسانية والاجتماعية عن العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي، وتوصلوا من خلال دراساتهم إلى أن هناك العديد من العوامل المتنوعة المتداخلة منها النفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية، وهذه أهمها باختصار شديد:

1- العوامل النفسية: وتشمل كما ذهبت العديد من الدراسات في الشعور بالفشل والإحباط، الانحرافات السلوكية، الاندفاعية، عدم ضبط النفس، ضعف الضمير الخلقي، عدم تقدير المسؤولية، الأزمات والصراعات النفسية، الشعور بالذنب وتحويله إلى الخارج، الرغبة في جذب الانتباه، الرغبة في الانتقام والتخلص من ضغوط الكبار وسيطرتهم وسلطاتهم المعوقة لتحقيق الرغبات، الشعور بالتهديد وعدم الأمن والتوتر والقلق...[16]، وهذه في مجملها تؤدي بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى ظهور سلوك العنف لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، إذا أساء القائمون

على التنشئة الاجتماعية عبر مختلف مؤسساتها بدءا من الأسرة التعامل معهم بالشكل المطلوب.

2- العوامل التربوية: وتشمل ارتفاع كثافة الفصول الدراسية، المناهج الدراسية المكثفة، كثرة الواجبات المدرسية، الفشل في تسهيل الاندماج في الوسط المدرسي، الفشل في الدراسة ونقص التحصيل العلمي، النفور من الدراسة، أساليب التعامل السيئة وخاصة تلك التي تجعل التلميذ يعاني الخوف والتوتر والقلق والإحباط ومشاعر الفشل والدونية والصراع النفسي وغير ذلك مما يؤثر سلبا على الصحة النفسية السليمة، وهذا ما يقوي مشاعر القسوة والعدوانية ويشكل لديه فكرة أن العنف هو الحل الوحيد لجميع المشاكل والعقبات[17].

3- العوامل الاجتماعية: وتشمل التصدع الأسري في شقيه الفيزيقي بسبب ابتعاد أحد الوالدين عن الحياة الأسرية بالموت أو الهجر أو الطلاق أو السجن، والسيكولوجي بسبب الإدمان أو المرض العقلي أو النفسي[18]. المعاملة السيئة وذلك مثل نقص القابلية للاستماع إلى المطالب الشخصية وعدم مراعاة إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم والإساءة والإهمال والنزعة التسلطية والقسوة والتدليل والتذبذب في المعاملة وعدم التقبل والنبذ والإهمال وتقييد الحرية وكثرة المشاجرات والتفرقة...، الحرمان الاجتماعي وعدم تساوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية بسبب الفقر وغير ذلك من العوامل التي لها تأثير مهم في توجيه الميول نحو ارتكاب العنف واللجوء إلى العناد والتمرد والرغبة في الانتقام...

4- العوامل الثقافية: وتشمل كل المشاهد العنيفة التي تعرض في وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون والصحافة المكتوبة والسينما والمسرح والفيديو والشبكة العنكبوتية، ذلك أن هذه الوسائل كثيرا ما تساهم في تغيير الاتجاهات خاصة وأنها جميعها أصبحت تخصص مساحة كبيرة للحديث عن الجرائم وحوادث العنف أو عرضها والمبالغة في وصفها ووصف

أساليب ارتكابها، فقد أثبتت دراسة أمريكية أجريت على مؤسسات إعادة التربية أن نسبة 10٪ من الذكور و25٪ من الإناث دفعتهم السينما إلى ممارسة العنف والإجرام[19]، كما كشفت دراسة كويتية أن 39٪ من أفراد عينة من الشباب يقلدون ما يشاهدونه من أفلام العنف، وتعرف هذه النسبة زيادة ملحوظة بين الذكور عن الإناث 47,40٪ مقابل 30٪[20].

وعلى العموم فإن وسائل الإعلام أصبحت وسيلة لكشف الأساليب والطرق الإجرامية العنيفة التي اتبعت، والتي تساعد من لديه الميل والاستعداد للعنف والإجرام في اكتساب خبرات ومعارف تدفعه للقيام بأعمال العنف المختلفة...

2-2: دور الأخصائي النفسي في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

الكل يعلم أن الإرشاد النفسي علاقة طوعية بين شخصين مرشد متخصص في علم النفس الإرشادي ومسترشد أصابه قلق من مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه، ويقوم المرشد أو الأخصائي من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد – التلميذ- على فهم نفسه ومواجهة مشكلاته وتحمل مسؤولية قراراته حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومع الآخرين، ووسيلة ذلك المقابلة وجه لوجه، وانطلاقا من هذا يتبين أن الأخصائي النفسي في المؤسسات التعليمية مطلوب منه تشخيص وعلاج مشكلات التلاميذ ذلك أن وظيفته الأساسية كما أشار إلى ذلك "هاميل Hummel" و"بونهام Bonham" هي: " المعالجة الإكلينيكية النفسية للمحتاجين إليها من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والقياس بالاختبارات والقياسات النفسية اللازمة لزيادة تفهمه للمشكلات التي تواجههم[21]، ولكن قبل اللجوء إلى اعتماد الدور العلاجي، فالمطلوب منه البدء أولا بالدور الوقائي، وفيما يلي توضيح هاذين الدورين باختصار:

أولا- الدور الوقائي: ويقصد به توفير الجو الذي يحقق الصحة النفسية للتلاميذ ويحول دون تعرضهم لمختلف المشكلات وذلك عن طريق ما يلي:

1- تربية التلاميذ تربية دينية سليمة معتمدين في ذلك القرآن الكريم "**إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم** [22]. والسنة النبوية المحمدية "**لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة**[23]. وهدى الصحابة رضوان الله عليهم باعتبارهم القدوة في العبادات والأخلاق والمعاملات.

2- تربية التلاميذ على القيم الاجتماعية الراقية كالحب والتعاون والتسامح من أجل بناء علاقات اجتماعية خالية من التصادم والزوال، قال جلال الدين الرومي "**إن الحب يحول المر حلوا والتراب تبرا، والكدر صفاء، والألم شفاء، والسجن روضة والسقم نعمة والقهر رحمة، وهو الذي يلين الحديد ويذيب الحجر ويبعث الميت وينفخ فيه الحياة**[24]. - تجنب التلاميذ تربيتهم وتعليمهم الاتجاهات والممارسات الخاطئة كالمشاجرات وتوقيع العقاب غير المبرر والتحقير والاستهزاء والتوبيخ والإهانة والتباغض والحسد والمقاطعة... قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "**لا تباغضوا ولا تحاسدوا ولا تدابروا ولا تقاطعوا وكونوا عباد الله إخوانا**[25].

التقليل من مشاهدة أفلام العنف المعروضة في وسائل الإعلام المختلفة، مع ضرورة توضيح آثارها السلبية على حياة التلاميذ المستقبلية.

5- الفهم الجيد والعميق لمتطلبات التلاميذ في هذه المرحلة –المراهقة- واحتياجاتهم من التربية والتوجيه والاهتمام.

6- إشراك التلاميذ في مناقشة مختلف مشكلاتهم من قبل الوالدين والأساتذة والإداريين من أجل إتاحة الفرصة لكل واحد منهم تكوين وبناء شخصيته والاعتماد على نفسه.

7- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في توجيههم وأساليب تدريسهم وتقويم تحصيلهم الدراسي.

8- تجنب مختلف العقوبات وخاصة البدنية والجماعية والعلنية لأنها تترك جروحا نفسية على أصحابها مما يدفعهم إلى العنف المضاد.

9- التكفل بالتلاميذ المنحرفين تكفلا اجتماعيا وتربويا ونفسيا قصد إعادة إدماجهم في الحياة المدرسية من جديد.

10- مكافحة ظاهرة العنف في المجتمع عموما باعتبار أن العنف المدرسي هو تكملة للعنف الموجود في الشارع وذلك من خلال ترقية ثقافة السلم واللاعنف...

ثانيا- الدور العلاجي: ويقصد به الدراسة التتبعية لحالات التلاميذ الذين تعرضوا لمشكلات مدرسية أو اجتماعية أو نفسية دفعت بهم للقيام بالعنف المدرسي بمختلف أشكاله لمعرفة وتحديد وضبط الأسباب الداعية لذلك، ثم الاستفادة من الإمكانيات المتوفرة في الأسرة والمدرسة والمجتمع في علاجها، ويتم وفق الخطوات الإجرائية التالية[26]:

الاستكشاف: تنطلق هذه الخطوة من مبدأ أساسي هو أنه يندر أن يتفق فردان تماما في مسببات سلوكهما ومكونات شخصيتهما وإن بدت مظاهر السلوك متفقة في المظهر الخارجي، ومن ثم لا بد من دراسة التلميذ العنيف كشخص مستقل له شخصيته وتجاربه في الوسط الذي يعيش فيه، ويتأثر بمؤثرات وقوى مختلفة أدت إلى تكوين ميوله وعاداته واتجاهاته وخبراته الخاصة التي توجه نشاطه وتسبب سلوكه، ومن ثم يعتبر إدراك الذات ومعرفتها من أهم الصفات التي يجب أن تتوفر في التلميذ صاحب المشكلة، لأنها تمكنه من الوصول إلى درجة جيدة من الاستبصار بنفسه وإدراك ذاته ومعرفتها، وهذا كله ينبغي أن يكون في إطار علاقة إرشادية بناءة فعالة تتوافر فيها الثقة والتعاون والاهتمام المتبادل، ذلك أنه إن لم تكن كذلك فإنه لن تنجح العملية الإرشادية، وبالتالي من الصعب استكشاف الوقائع الموجودة التي تساعد على التشخيص السليم للظاهرة بغرض تعديل وعلاج السلوك غير المرغوب.

2- التشخيص: تنطلق هذه الخطوة من هدفين أساسيين تحقيق درجة عالية من فهم الذات، مع قدر من إعادة تنظيم الشخصية، ولتحقيق هذا على الأخصائي النفسي أن يتفهم شخصية مسترشده، وأن يفهم آلياته الدفاعية، ويضع كل هذا في اعتباره وهو ينصت إليه ويسأله من حين لآخر، مع ضرورة تشجيعه على الإفصاح عن نفسه وألا يكتم شيئا مهما كان قد سبب له القيام بالسلوك العدواني حتى وإن كان ذلك محرجا أو مخجلا أو مثيرا للغضب أو مقلقا، وهذا من أجل الوقوف على الأسباب الظاهرية والخفية التي تقف وراء سلوكه العدواني ذلك، وبهذا النهج يمكن الوصول به إلى معرفة ذاته فيتخلص مما يؤثر سلبا على شخصيته.

3- تحديد المشكلة: ويقصد بالمشكلة هنا السلوك العدواني المطلوب تعديله أو تغييره، الهدف من ذلك الحصول على المعلومات الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل لذلك السلوك، والمساعدة في صياغة أهداف إرشادية مناسبة واقعية قابلة للتحقق والقياس، وهو يقوم بذلك بطريقة واقعية غير بوليسية حتى يجنب المسترشد التوتر والقلق، وهذا كما لو كان يتحدث إلى صديق.

4- تحديد الأهداف: تكون هذه الخطوة بناء على المعلومات المجمعة في الخطوتين السابقتين، وتحديد الأهداف ينبغي أن يكون من قبل الأخصائي النفسي والتلميذ المشكل معا وصياغتها بحسب الأولوية في الاهتمام في شكل أداءات وانجازات سلوكية واضحة المعالم، تكون قابلة للملاحظة والقياس وآخذة في الاعتبار الظروف التي يتم فيها تحقيق كل هدف، وذلك لضمان تطبيق الأساليب الإرشادية الفنية المناسبة من مثل تدريبات الاسترخاء، المعززات بأنواعها، التقليد والملاحظة، التوجيه الذاتي، أداء الأدوار... وهذا بغرض تحقيق التغيير المطلوب.

5- التقويم: والتقويم هنا خطوة جد هامة، وهو يعني التتبع التدريجي المستمر للعملية الإرشادية في مراحلها المختلفة لمعرفة مدى نمو وتقدم المسترشد (التلميذ العنيف) نحو تحقيق أهدافه المحددة، فإذا أسفر عن نتائج ايجابية وتحققت الأهداف،

تدعم ويعمل على تحقيقها مستقبلا، أما إذا أسفر عن نتائج سلبية يعاد النظر في الأهداف أو الأسلوب المستخدم، فتقويم إضافي وهكذا.

والخلاصة أن الوقاية تبقى خير من العلاج، مع التركيز دوما على فهم أسباب الظاهرة من قبل الأخصائي النفسي، لأن سلوك العنف وفي مرحلة التعليم المتوسط بالذات التي توافق مرحلة المراهقة تختلف أسبابه وبواعثه من حالة إلى أخرى، وبالتالي ينبغي على الوالدين القيام بدور أساسي وهام في القضاء على هذا السلوك، مع ضرورة التعاون مع الأساتذة ومختلف المؤسسات الثقافية من أجل الوصول لمجتمع التلاميذ إلى تكوين فلسفة الحياة.

الجانب الميداني للدراسة:

أولا- الأسس المنهجية للدراسة في جانبها الميداني:

1- منهج الدراسة: باعتبار هذه الدراسة تتناول ظاهرة العنف المدرسي وهي من بين الظواهر ذات أبعاد تربوية واجتماعية ونفسية وثقافية تحتاج إلى الوصف والتحليل والضبط واستعمال التفكير الموضوعي الذي يستهل بإدراكها وصولا إلى حل مقترح ينبذ أو يقبل، فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لأنه من خلاله تجمع وتصنف وتحلل وتوصف البيانات والمعلومات للوصول إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة المشكلة والفرضيات والأهداف المحددة سابقا.

2- عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بصورة قصدية من ثلاث متوسطات بولاية تيزي وزو، وهي متوسطة الإخوة رايح ومتوسطة مولود فرعون ومتوسطة القاعدة ثلاثة، ومن مستوى السنة الرابعة، وعدد أفرادها 120 تلميذا وتلميذة بمعدل 40 تلميذا من كل متوسطة.

3- أداة الدراسة: تم استخدام استمارة استبيان معدة لهذه الدراسة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة، بحيث تكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام الأول يغطي البيانات الشخصية لأفراد العينة ويحتوي ستة بنود تحمل الأرقام من 1 إلى 6، الثاني يغطي البيانات المتعلقة بظاهرة العنف المدرسي ويحتوي ثلاثا

وثلاثين بندا تحمل الأرقام من 07 إلى 39، الثالث يغطي البيانات المتعلقة بدور الأخصائي النفسي في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي ويحتوي ثلاثة عشر بندا تحمل الأرقام من 40 إلى 52، وهذه البنود في مجملها تساهم في إبراز اتجاهات عينة الدراسة نحو ظاهرة العنف المدرسي.

4- الوسائل الإحصائية المستخدمة: لتحليل نتائج الاستبيان تم الاعتماد فقط على حساب النسب المائوية والتكرارات وفق القانون التالي:

النسبة المائوية =(عدد التكرارات)/(مجموع أفراد العينة) × 100، إضافة إلى اختبار "ت" t-test بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS.

ثانيا- نتائج الدراسة ومقترحاتها:

1- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

إن النتائج المراد عرضها هنا وتحليلها وتفسيرها مستقاة من الاستبيان المطبق على أفراد العينة، وسوف يكون التركيز فقط على النتائج ذات الأهمية لتوضيح فرضيات الدراسة كما يلي:

1-1: البيانات الشخصية للتلاميذ عينة الدراسة:

تشمل البيانات الشخصية هنا الجنس والعمر الزمني والمستوى التعليمي لأولياء أفراد العينة ونوع الوظيفة الممارسة والعلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وفيما يلي تبيان ذلك.

1-1-1: الجنس: تبين من العينة المختارة قصديا والمقدرة بـ 120 تلميذا وتلميذة، أن عدد الذكور فيها قد بلغ 90 تلميذا، نسبة تمثيلهم 75,00٪ و30 تلميذة، نسبة تمثيلهن 25,00٪ وهي نسبة قليلة مقارنة بعدد الذكور في العينة، وهذا يمكن تفسيره بأن الذكور يظهرون السلوكات العنيفة أكثر من الإناث.

1-1-2: العمر الزمني: لقد تبين من استمارات الاستبيان أن عينة الدراسة شملت أربع فئات عمرية كما هو موضح في الجدول الآتي: جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب العمر الزمني.

سنوات الميلاد	التكرارات	%
1995	22	18,33
1996	36	30,00
1997	42	35,00
1998	20	16,67
المجموع	120	100,00

المتأمل لهذا الجدول يتبين له أن 16,67٪ من مجموع أفراد العينة دخلوا المدرسة مبكرا (مواليد 1998)، ونسبة 48,33٪ من المعيدين لسنة من سنوات الدراسة، مواليد (95 و1996)

1-2-3: المستوى التعليمي للوالدين ونوع الوظيفة الممارسة من قبلهما: يمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يبين المستوى التعليمي لأولياء أفراد العينة ونوع الوظيفة الممارسة.

المستوى التعليمي	الوالد		الوالدة		نوع الوظيفة	الوالد		الوالدة	
	ت	%	ت	%		ت	٪	ت	٪
أمي	10	08,34	20	16,67	بدون عمل	28	23,33	30	25,00
ابتدائي	30	25,00	22	18,33	متقاعدون	18	15,00	16	13,33
متوسط	31	25,83	24	20,00	عمل بسيط	34	28,33	40	33,33
ثانوي	34	28,33	34	28,33	إطارات	31	25,00	32	26,67
جامعي	15	12,50	20	16,67	مهن حرة	10	08,34	02	01,67
المجموع	120	100	120	100	المجموع	120	100	120	100

المتأمل لهذا الجدول (2) يتبين له أن أغلبية أولياء أفراد العينة من ذوي المستوى التعليمي الأدنى وبدون عمل أو متقاعدون وخاصة الأمهات.

1-2-4: العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة: يمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) يبين العلاقات الأسرية لأفراد العينة وكذا المستوى الاقتصادي للأسرة.

نوعية العلاقات	ت	٪	المستوى الاقتصادي للأسرة	ت	٪

جيدة	30	25,00	مرتفع	10	08,33
عادية	70	58,33	متوسط	50	41,67
سيئة	12	10,00	منخفض	40	33,33
سيئة جدا	08	06,67	منخفض جدا	20	16,67
المجموع	120	100	المجموع	120	100

يتبين من هذا الجدول(3)أن جل أفراد العينة أكدوا بأن العلاقات الأسرية جيدة وعادية، أما بالنسبة إلى المستوى الاقتصادي للأسرة فنصف أفراد العينة أكدوا بأنه منخفض أو منخفض جدا وهذا يمكن أن يكون له تأثير سلبي على التلاميذ.

2.1: البيانات المتعلقة بوجهات نظر أفراد العينة في كل ما له علاقة بسلوكاتهم العدوانية:

1.2.1: البيانات المتعلقة بالاستعداد للعنف: تشمل ستة بنود، وهي تتعلق بالفرضية الأولى القائلة بـ" **يوجد استعداد للعنف لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**"، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (4) يبين ما إذا كان أفراد عينة التلاميذ لديهم استعداد للقيام بالسلوكات العدوانية

الرقم	مضمون البنود	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
7	**كثيرا ما أسبب الأذى للآخرين.**	70	58,33	50	41,67
8	**كثيرا ما أقذف الآخرين بالأشياء الموجودة أمامي.**	76	63,33	44	36,67
9	**كثيرا ما أتشاجر مع زملائي في المتوسطة لأتفه الأسباب.**	72	60,00	48	40,00
10	**لا أتردد في استعمال العنف الجسدي أو اللفظي مع الآخرين.**	80	66,67	40	33,33
11	**أعتبر العنف الطريق الأمثل لاسترجاع حقي.**	80	66,67	40	33,33

12	أهاجم بوحشية من يتعرض لي بأي أذى.	70	58,33	50	41,67

المتأمل للجدول السابق (04) يتضح له أن أغلبية أفراد العينة أكدوا على أنهم لا يترددون في استعمال العنف الجسدي أو اللفظي مع الآخرين، وأن العنف بالنسبة إليهم يعتبر الطريق الأمثل لاسترجاع الحقوق وذلك بنسبة 66,67٪، كما أن 63,33٪ منهم أكدوا على أنهم كثيرا ما يقذفون الآخرين بالأشياء الموجودة أمامهم، كما أن 60,00٪ منهم أكدوا أيضا على أنهم كثيرا ما يتشاجرون مع زملائهم التلاميذ في المتوسطة، ولعل هذا يعود إلى المواقف الإحباطية التي تظهر نتيجة لعدم العدالة وعدم المساواة وعدم تحقيق اللذة والتقليد والتنشئة الاجتماعية السيئة ونقص الوازع الديني والحرمان وانعدام الضوابط الاجتماعية وغيرها كثير.

وللتأكد من هذه النتائج يمكن استخدام اختبار "ت" لمعرفة، هل يختلف (يزيد أو يقل) مستوى الاستعداد للعنف لدى بعض تلاميذ أفراد العينة عن متوسط درجات البنود المتعلقة بالاستعداد للعنف والمقدرة بـ 3 درجات، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (5) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعدل البنود المتعلقة بالاستعداد للعنف لدى أفراد العينة، مقرونة بقيمة "ت" ومستوى دلالتها.

درجات الاستعداد للعنف	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الفرق في المعدل	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	120	3,73	0,73	1,15	0,11	6,983	119	,000

من خلال معطيات هذا الجدول يلاحظ أن متوسط درجات العنف لدى تلاميذ أفراد العينة وصل إلى 3,73، وهو أعلى من مستوى المتوسط والمقدر بـ 3 درجات، وهو فرق يعتبر كافيا لنقرر أن تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أفراد العينة لديهم استعداد للعنف، حيث بلغت قيمة "ت" 6,983، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب 000, وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا وهو 0,05 عند مستوى ثقة 95٪، وهذا يعني أن مستوى الاستعداد للعنف لدى أفراد العينة أعلى من المستوى المفروض.

وانطلاقا من المعطيات الواردة في الجدولين السابقين (4 و5)، يمكن القول بأن الفرضية الأولى القائلة بوجود استعداد للعنف لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط قد تحققت.

2.2.1: البيانات المتعلقة بالعوامل أو الأسباب المؤدية للعنف المدرسي: تشمل سبعا وعشرين بندا، وهي تتعلق بالفرضية الثانية القائلة بـ"**توجد عوامل تؤدي إلى العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) يبين مختلف العوامل المؤدية للعنف المدرسي بحسب وجهة نظر أفراد العينة.

رقم	مضمون البنود	نوعية العوامل	نعم		لا	
			ت	%	ت	%
13	أحطم كل ما أجده أمامي إذا كنت غاضبا.	العوامل النفسية	69	57,50	51	42,50
14	أصرخ لأتفه الأسباب وأبكي أحيانا.		50	41,67	70	58,33
15	أتعامل بخشونة مع الآخرين.		78	65,00	42	35,00
16	أتعرض كثيرا للصراعات النفسية كالخوف والقلق...		90	75,00	30	25,00

17	أشعر بالفشل والإحباط دوما.		80	66,67	40	33,33
18	كثيرا ما أشعر بعدم الأمن والتوتر.		80	66,67	40	33,33
19	أشعر بالذنب عندما أتعدى على الآخرين.		40	33,33	80	66,67
20	لا أستطيع تقدير المسؤولية تجاه نفسي وغيري.		92	76,67	28	23,33
21	أجد صعوبة في الاندماج في الوسط المدرسي.	العوامل التربوية	74	61,67	46	38,33
22	أنفر من الدراسة بسبب تفضيل الأساتذة لبعض التلاميذ.		75	62,50	45	37,50
23	أكره الأساتذة بسبب العقوبات الجماعية والتهكم والاستهزاء بالتلاميذ.		75	62,50	45	37,50
24	أشعر بالضيق والقلق بسبب اكتظاظ الأقسام والفوضى.		66	55,00	54	45,00
25	المساعدون التربويون والأساتذة متشددون ومتسلطون.		84	70,00	36	30,00
26	أفشل في دراستي بسبب كثافة البرامج وظلم الأساتذة.		60	50,00	60	50,00
27	لدي نقص في الدافعية للتحصيل الدراسي.		50	41,67	70	58,33
28	عقاب والدي لي يسبب حقدي لزملائي وأساتذتي.	العوامل الاجتماعية	40	33,33	80	66,67
29	حرماني من حقوقي السبب في عدائي للآخرين.		48	40,00	72	60,00
30	أكره الجميع بسبب الفقر الذي أعيشه في أسرتي.		38	31,67	82	68,33
31	كثرة المشكلات الأسرية يدفعني لاستعمال العنف.		36	30,00	84	70,00
32	قلة الاهتمام بمطالبي الشخصية، يؤدي بي إلى التمرد.		76	63,33	44	36,67
33	الإهمال والنزعة التسلطية وتقييد الحرية أسباب رئيسية للعنف.		96	80,00	24	20,00
34	وسائل الإعلام المختلفة تشيد بالقوي فقط.		58	48,33	62	51,67

35	أحب مشاهدة الأفلام البوليسية العنيفة.		98	81,67	22	18,33
36	أحب المقالات الصحفية التي تتحدث عن مختلف الجرائم.		100	83,33	20	16,67
37	المشاهد العنيفة التي تعرض عبر وسائل الإعلام تدفع للعنف.		100	83,33	20	16,67
38	العنف وسيلة جيدة في التعامل مع الآخرين.		70	58,33	50	41,67
39	أفلام العنف والجريمة تعلمني أساليب وتقنيات ممارسة العنف.		80	66,67	40	33,33

المتأمل للجدول السابق (5) يستنتج ما يلي:

أولا- بالنسبة للعوامل النفسية: إن أكثر العوامل المؤدية للعنف المدرسي بحسب وجهة نظر أفراد العينة عدم الاستطاعة على تقدير المسؤولية تجاه الذات والغير بنسبة 76,67٪ وكذا التعرض للصراعات النفسية بنسبة 75,00٪، والشعور بالفشل والإحباط وعدم الأمن والتوتر بنسبة 66,67٪، والتعامل بخشونة مع الغير وتحطيم كل ما يوجد أمامه بنسبة 65,00٪ و 57,50٪ على التوالي.

ثانيا- بالنسبة للعوامل التربوية: جاء في المرتبة الأولى التشدد والتسلط من قبل المساعدين التربويين والأساتذة، إضافة إلى النفور من الدراسة بسبب تفضيل الأساتذة لبعض التلاميذ على حساب الآخرين، وكرههم بسبب العقوبات الجماعية والتهكم والاستهزاء بالتلاميذ وذلك بنسبة 62,50٪ وغير ذلك من العوامل الموضحة في الجدول.

ثالثا- بالنسبة للعوامل الاجتماعية: فقد أكد أفراد العينة على أن الإهمال والنزعة التسلطية وتقييد الحرية أسباب رئيسية للعنف، وذلك بنسبة 80,00٪، يلي ذلك قلة الاهتمام بالمطالب الشخصية بنسبة 63,33٪،إضافة إلى بقية العوامل المبينة في الجدول.

رابعا- بالنسبة للعوامل الثقافية: فقد أكد العديد من أفراد العينة على أن المقالات الصحفية التي تتحدث عن مختلف الجرائم، والمشاهد العنيفة التي تعرض عبر

وسائل الإعلام تدفع للعنف وذلك بنسبة 83,33٪، جاء بعد ذلك مشاهدة الأفلام البوليسية العنيفة بنسبة 81,67٪...

وللتأكد من هذه النتائج استخدم اختبار "ت" لمعرفة، هل هناك فروق في العوامل المؤدية للعنف لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عن مستوى درجات البنود المتعلقة بالعوامل المؤدية للعنف المدرسي والمقدرة بـ 13,5°، والجدول الآتي يوضح ذلك:

درجات مختلف العوامل المؤدية للعنف	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الفرق في المعدل	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	120	16,13	2,63	2,81	0,26	10,236	119	,000

المتأمل لمعطيات هذا الجدول (7) يتبين له أن متوسط درجات مختلف العوامل المؤدية للعنف المدرسي وصل إلى 16,13، وهو أعلى من مستوى المتوسط المقدر بـ 13,5°، وهو فرق كاف للقول بأن هناك عوامل مختلفة تؤدي إلى العنف لدى تلاميذ أفراد العينة وهذا ما أوضحته قيمة "ت" المقدرة بـ 10,236 الدالة إحصائيا، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب 0,000، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0,05 عند مستوى الثقة 95%، وهذا يعني أن مستوى درجات العوامل المؤدية للعنف المدرسي أعلى من المستوى المفروض.

ومما سبق من معطيات الجدولين (6 و7) يمكن القول أن ظاهرة العنف المدرسي تتأثر بجملة عوامل نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية، فالأستاذ مثلا إن كان متسلطا وعاجزا عن تحقيق توافقه المهني لا شك أنه يمثل القدوة السيئة لأنه من خلال سلوكاته يغرس قيم التسلط والعنف، والأسرة إن لم توفر الرعاية اللازمة لأبنائها يؤدي بهم إلى المعاناة عاطفيا مما يولد لديهم العنف، وكذا وسائل الإعلام المختلفة وخاصة التلفزيون والشبكة العنكبوتية، فقد أكدت الكثير من الدراسات أن التقليد والمحاكاة يعتبران عاملين أساسيين لحدوث السلوك العنيف من خلال التقليد لما يشاهد عبر التلفزيون والانترنت، ومنه يمكن التأكيد على وجود عوامل نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية متداخلة فيما بينها

تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وعليه فإنه يمكن القول بأن الفرضية الثانية القائلة بـ"توجد عوامل تؤدي إلى العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط" قد تحققت.

1-2-3: البيانات المتعلقة بدور الأخصائي النفسي في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي:

تشمل البيانات المتعلقة بهذا القسم ثلاثة عشر بندا، وهي تتعلق بالفرضية الثالثة القائلة بـ" **للأخصائي النفسي دور في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) يبين دور الأخصائي النفسي في التخفيف من ظاهرة العنف بحسب وجهة نظر أفراد العينة.

الرقم	مضمون البنود	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
40	اكتشاف وتشخيص مشكلات التلاميذ بغية إيجاد حلول لها.	90	75,00	30	25,00
41	إيجاد الحلول المنطقية والمعقولة للمشكلات التي يواجهها التلاميذ.	92	76,67	28	23,33
42	متابعة النمو النفسي للتلاميذ خلال هذه المرحلة.	80	66,67	40	33,33
43	إيجاد مناخ نفسي تزداد فيه فرص التفاعل بين التلاميذ والأساتذة.	78	65,00	42	35,00
44	تحقيق الاتصال المفقود بين المؤسسة التعليمية والأسرة.	86	71,66	34	28,33
45	مساعدة التلاميذ أصحاب المشكلات على التكيف مع النفس ومع الزملاء.	90	75,00	30	25,00
46	تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية.	80	66,67	40	33,33
47	تشجيع التلاميذ على إيجاد الحلول الملائمة لمشكلاتهم الشخصية بأنفسهم.	110	91,67	10	08,33
48	تقديم النصح والمساعدة الفنية للتلاميذ والأساتذة.	100	83,33	20	16,67
49	إحالة التلاميذ أصحاب المشكلات على المراكز المتخصصة.	70	58,33	50	41,67
50	تطوير المفهوم الايجابي للذات وبناء الثقة بالآخرين.	60	50,00	60	50,00
51	تشجيع التلاميذ على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم بهدوء.	78	65,00	42	35,00

52	تشجيع التلاميذ على التواصل مع الآخرين بشكل هادئ.	98	81,67	22	18,33

من خلال هذا الجدول (8) يتضح ما يلي:

– 91,67% من أفراد العينة يحبون التشجيع على إيجاد الحلول الملائمة لمشكلاتهم الشخصية بأنفسهم.

– 83,33% من أفراد العينة يحبون تقديم النصح والمساعدة الفنية.

– 81,67% من أفراد العينة يحبون التشجيع على التواصل مع الآخرين بشكل هادئ.

– 76,67% من أفراد العينة يحبون إيجاد الحلول المنطقية والمعقولة للمشكلات التي يواجهونها. وغير ذلك مما هو مبين في الجدول، وللتأكد من النتائج السابقة هذه استخدم اختبار "ت" لمعرفة، هل يؤدي الأخصائي النفسي دور في التخفيف من ظاهرة العنف بشكل جوهري عن معدل درجات العنف، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعدل البنود المتعلقة بدور الأخصائي النفسي في التخفيف من ظاهرة العنف مقرونة بقيمة "ت" ومستوى دلالتها.

درجات التخفيف من ظاهرة العنف	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الفرق في المعدل	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	120	9,27	2,77	1,70	0,16	17,788	119	,000

يتضح من هذا الجدول (9) أن متوسط درجات التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي لدى أفراد العينة بلغ 9,27، وهو أعلى من مستوى المتوسط المقدر بـــ 6,5°، وهو فرق يؤكد أن للأخصائي النفسي دور في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي، حيث بلغت قيمة "ت" 17,788، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,000، وهذا المستوى أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0,05، وهذا معناه أن للأخصائي النفسي دور جوهري في التخفيف من معدل درجات العنف المدرسي.

ومما سبق، ومن خلال معطيات الجدولين (8 و9) يمكن القول أن الأخصائي النفسي في أي مؤسسة تعليمية له دور في غاية الأهمية في مساعدة التلاميذ وخاصة ذوي

المشكلات النفسية والتربوية وحتى الاجتماعية في إشراكهم في تشخيص مشكلاتهم تلك وإيجاد الحلول المناسبة لها في الوقت المناسب، وعليه فإنه يمكن القول بأن الفرضية الثالثة القائلة بـ " للأخصائي النفسي دور في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، قد تحققت.

2- مقترحات الدراسة:

إن ظاهرة العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ظاهرة خطيرة معقدة متعددة العوامل، فلها عوامل نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية، وكل هذه العوامل تحتاج إلى دراسات معمقة قصد الوصول إلى القضاء عليها، أو على الأقل التخفيف منها، ولكي يتم تحقيق ذلك يمكن تقديم المقترحات التالية:

2-1: توجيه الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية والدينية والقانونية إلى دراسة هذه الظاهرة والتعمق في مختلف جوانبها لإعطاء تشخيص دقيق يمكن من اقتراح البدائل المناسبة لذلك.

2-2: القيام بدورات وملتقيات عملية لتكوين المشرفين على تربية وتعليم التلاميذ وإرشادهم إلى طرق وسبل التعامل مع التلاميذ وفق احتياجاتهم وإمكاناتهم.

2-3: العمل على إشاعة ثقافة السلم واللاعنف من خلال غرس قيم التسامح والعدل والاحترام المتبادل والتعاون والحوار البناء ابتداء من الأسرة، فالمدرسة، فوسائل الإعلام، عملا بالقول المأثور "الوقاية خير من العلاج".

2-4: تعيين أخصائي نفسي مدرسي في كل مؤسسة تعليمية، والعمل على تفعيل دوره.

2-5: مراقبة وتوجيه مختلف البرامج التي تعرض في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، ففي ذلك وقاية للتلاميذ في هذه المرحلة من ممارسة العنف.

خاتمة:

لقد اتضح من خلال ما سبق أن ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة خطيرة، تهدد كيان الأمة أفرادا وجماعات، لذلك يجب على المربيين والأولياء وكل من له صلة بالتربية والتعليم التفطن لخطورتها، والعمل سويا لوضع برنامج وقائي علاجي فوري لعلاجها، أو

التخفيف منها على الأقل، لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية ظهورها سواء كانت في صورة شتم أو سب أو ضرب...

هذا وقد كشفت هذه الدراسة أن نسبة معتبرة من التلاميذ أفراد العينة لديهم استعداد للعنف، وهذا راجع لعدة عوامل أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث دورها وتأثيرها في تشكيل سلوكات العنف الموجودة فعلا في الواقع المعيش منها العوامل النفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية، وهذا ما يؤكد الحاجة الملحة للأخصائي النفسي داخل كل مؤسسة تعليمية للعمل على الأقل من تخفيف معاناة التلاميذ من مختلف المشكلات ومنها العنف المدرسي.

جودة التعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية

الأستاذ: أحمد زقاوة ، المركز الجامعي ، غليزان، الجزائر

الملخص:

تتناول الدراسة الحالية موضوع الجودة الشاملة في التعليم العالي، الذي أصبح أسلوبا حديثا في التسيير البيداغوجي وتفعيل الأداء البشري. كما يسلط الضوء على علاقة المؤسسة الجامعية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تحديد متطلبات سوق العمل من مؤهلات ومهارات عملية. تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على توظيف أدبيات التنمية والجودة الشاملة والدراسات السابقة وتحليلها قصد توظيفها في الإجابة عن تساؤلات الدراسة. وخلصت الدراسة الى أن التنمية تتأثر ايجابا بنوعية التعليم ومدى قدرته على الاستجابة لمتطلبات سوق العمل.

Abstract

The article examines the issue of global quality in high education which has recently become a method in teaching management and human performance activation. It also highlights the relationship between the university and socio-economic development through the identification of labor market requirements of qualifications and practical skills. The study is based on the descriptive and analytical approach which emphasizes on the literarature of development and global quality, and on previous studies so as to answer the questions related to the study. In the end, the study reached the conclusion that development is positively influenced by the quality of education and also by its ability to respond to labor market's needs.

مقدمة:

أصبح من المؤكد اليوم أن ثروة المجتمع لا ترتكز على ما يخزنه من موارد طبيعية و مادية فقط و إنما تشمل موارده البشرية أيضا و أن العنصر البشري هو أساس النهضة و التطور المادي للمجتمع. لذلك فإن سياسات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية الناجحة هي التي تقوم على حسن استغلال و استثمار للعنصر البشري في المجتمع.

ولما كان التعليم بكل أطواره ومراحله هو الحضن الطبيعي لتربية وتنمية الأفراد القادرين على المساهمة في التنمية، وقع عليه التركيز من خلال سياسات الإصلاح والتجديد من حين لآخر حتى يستجيب لحاجيات الأفراد ويتطور ليكون في مستوى التطلعات الاقتصادية والاجتماعية.

والمتتبع لحركة التعليم العالي وتطوره في الجزائر منذ نشأته يلاحظ التوسع الكبير كما ونوعا، حيث تضم الشبكة الجامعية الجزائرية أربعة وثمانون (84) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ستة وأربعين ولاية، تضم ستة وثلاثون (36) جامعة، خمسة عشر (15) مركزا جامعيا وستة عشر (16) مدرسة وطنية عليا وخمس (5) مدارس عليا للأساتذة وعشر (10) مدارس تحضيرية وقسمان (2) تحضيريان مدمجان. ورغم هذا التطور الذي يعرفه التعليم العالي، إلا أن الأهداف الكبرى للسياسة التعليمية لم تتحقق بعد، وتتعرض إلى مجموعة من العثرات النظرية والعملية الناجمة عن حالة الانتقال إلىالإصلاحات الجديدة.

من جهة أخرى تعاني المؤسسات الجامعية إلى مشكلات على مستوى المحيط تتعلق بصعوبة الاندماج في سياق التنمية والتفاعل مع متغيرات الواقع المحلي والإقليمي والعالمي.

انطلاقا من هذه الأرضية، وتمثلا لهذه الأهميةتأتيالدراسة الحالية لإلقاء الضوء على واقع وأهمية جودة التعليم العالي في الجزائر، وطبيعة العلاقة بينها وبين التنمية

الاقتصادية والاجتماعية. كما تسعى في سياق ذلك إلى اقتراح نموذج لبناء المهارات لدى الخريج الجامعي لتحقيق متطلبات التنمية الشاملة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو جودة العليمالعالي، الذي أصبحأسلوبا حديثا في التسيير وتفعيل الأداء. كما تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على اثر جودة التعليم في التنمية البشرية، من خلال تحديد مفهوم الجودة ومفهوم التنمية ومتطلبات سوق العمل و أهمية بناء المهارات.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم برصد ووصف حركة الجودة في التعليم العالي وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك بتوظيف أدبيات التنمية والجودة والدراسات السابقة للاستفادة منها في الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

تساؤلات الدراسة:

على ضوء ما سبق، تسعى الدراسة إلىالإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي؟
2- ما مفهوم التنمية الشاملة؟
3- ما العلاقة بين جودة التعليم العالي والتنمية الشاملة؟
4- ما هي متطلبات سوق العمل الجزائري من الكفاءات والمهارات الضرورية؟

أولا: مفهوم جودة التعليم العالي:

عرف مفهوم الجودة تطورا سريعا في النصف الأخير من القرن العشرين نتيجة التحولات السوسيو- اقتصادية التي أصبح لها السلطة القوية على توجيه مواصفات المنتوج البشري. وبالرغم من الاختلاف الكبير بين الباحثين حول

مفهوم الجودة الشاملة إلا انه يمكن وضع الأطر العامة المحددة لمفهوم الجودة والمتمثلة في الكفاءة Efficiency والفعالية Effictivness[1].

كما يذهب البعض الى تعريف الجودة من خلال مدى تلبية وتحقيق المؤسسة لأهدافها المتوقعة منها، فيما يرى آخرون بأنها تتحدد من خلال: مدى التطابق مع الغرض[2]. وبالرغم من أن مفهوم الجودة ظهر أول ما ظهر في المؤسسات الصناعية، فإن التوسع الذي عرفه انتقل به إلى اكتساح قطاعات أخرى كالصحة وقطاع الخدمات والتربية والتعليم. ومن خلال الإطار المرجعي للجودة الشاملة أمكن تعريف جودة التعليم العالي على أنها: "ترجمة احتياجات وتوقعات مستخدمي (العمالة) -خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية- الى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون أساسا لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها [3].

ان هذا التعريف يوحي لنا أن هدف الجودة هو تلبية احتياجات المجتمع من الموارد البشرية المؤهلة وفق خصائص ومعايير محددة وفق ما يقتضيه السوق. وحسب ديمينغ (Deming) فان هذا الهدف لن يتحقق إلاإذا كان كل الأفراد المتواجدون في المؤسسة لهم التزام باتخاذ كل ما من شأنه تجويد الإنتاج والخدمات والأعمال[4].

وعلى غرار المؤسسات الصناعية، فإن التعليم العالي مدعو إلى تحقيق مواصفات ومعايير تستجيب لرضا الزبائن والمستفدين. ويعتبر الاعتماد الأكاديمي Accréditation نظام تسعى الجامعات إلى الحصول عليه حتى تضمن جودة الأداء المحدد في تخريج أطر تتميز بالقدرة على المنافسة في سوق العمل وتمتلك المهارات الضرورية التي يتطلبها العمل في عهد العولمة[5].

وتعرف معايير الاعتماد الأكاديمي ديناميكية سريعة، حيث تتجدد معاييرها كل سنة حسب متطلبات السوق والتفاعلات الاجتماعية المستمرة. وقد ظهرت هيئات عالمية عديدة تقوم بالاعتمادالأكاديمي حسب كل تخصص، ومن بين

المعايير التي تتبناها هيئة (ABET) معايير خاصة بمخرجات برنامج التعليم العام مثل: [6]

- القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات والعلوم الهندسية.
- القدرة على تصميم وإجراء التجارب، وكذلك لتحليل وتفسير البيانات
- القدرة على تصميم النظام المكون او عملية لتلبية الاحتياجات المطلوبة
- القدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات
- القدرة على تحديد وصياغة وحل المشكلات الهندسية
- فهم المسؤولية المهنية والأخلاقية
- القدرة على التواصل بشكل فعال
- التعليم الواسع ضروري لفهم تثير الحلول الهندسية في سياق عالمي/ مجتمعي
- الاعتراف بالحاجة إلى / القدرة على / والالتزام في التعلم مدى الحياة
- معرفة القضايا المعاصرة
- القدرة على استخدام التقنيات والمهارات والأدوات الهندسية الحديثة اللازمة لممارسة مهنة الهندسة.

وفي ظل سياسة اقتصاد السوق التي تنتهجها الجزائر، تصبح ثقافة الجودة الشاملة ضرورة عصرية لضمان المنافسة داخل السوق المحلية والإقليمية والعالمية، و يمكن ان نرى مجموعة من الأسباب التي تدفع بالجامعة الجزائرية إلى اعتماد الجودة الشاملة في تطوير وتحسين برامجها:

- الحاجة إلى تحقيق اكبر قدر من الفعالية في الأداء.
- تزايد المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية.
- التغير المستمر للقطاع الاقتصادي والاجتماعي.
- سيطرة تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتأثيرها على مفهوم التعلم والاكتساب.

- تحولها من مؤسسة استهلاك للمال إلى مؤسسة استثمارية مساهمة في التنمية.

وعلى صعيد آخر فإن إصلاح التعليم العالي يقتضي بالضرورة اعتماد عناصر الحداثة والعصرية وعقلنة الفعل البيداغوجي والدخول إلى المنافسة العالمية ولا يكون ذلك إلا عبر اعتماد المعايير العالمية التي تتبناها الجودة الشاملة. كما أن نظام ل.م.د (L.M.D) - وهو ابرز ما عرفته الإصلاحات-جاء ليستجيب ويتبنى مجموعة من الصفات التي تعمل المقاربة بالكفاءات في قطاع التعليم العام لتحقيقها كاستقلالية عمل الطالب عن طريق المشاريع، تنمية القدرة على التواصل والتكيف، استعمال التكنولوجيات الجديدة، تبني النظرة التكاملية بين المواد المشابهة، إرساء الجسور بين الشعب والمسارات لتسهيل التوجيه، وهي صفات تمثل جزء من أهداف الجودة الشاملة.

- علينا أن نعي كذلك أن الجزائر ولعدة أسباب اقتصادية دخلت في شراكات مع دول الساحل المتوسطي الأوروبي الذي تبنى سياسة الإصلاحات القائمة على تجويد الفعل التعليمي وربطه بقضايا وانشغالات اجتماعية واقتصادية على مستوى الفضاء الأوروبي الواسع. ويعتبر إعلان بولونيا 1999 Bologna Process هو اللحظة التي حدث فيها التغيير والنقلة النوعية للتعليم العالي في أوربا من خلال تبنيه إجراءات جديدة في أهداف ووظيفة التعليم، انتقل تطبيقها فيما بعد الى إلى دول شمال إفريقيا. و تؤكد إجراءات بولونيا على ما يلي:

- استقلالية الجامعة التي تضمن باستمرار المواءمة مع الاحتياجات المتغيرة للمجتمع والتقدم المعرفيوالثقافي.
- ترقية التعليم العالي الأوروبي على المستوى العالمي.
- ربط التعليم العالي بالاحتياجات المهنية للمجتمع.
- ترقية العمالة الأوروبية وجعلها أكثر منافسة عالميا.

- تدعيم دينامكية التنقل للطلبة والاستفادة من فرص التعلم والتدريب والخدمات المهنية.
- ترقية التعاون الأوروبي في مجال جودة التعلم.
- ترقية البعد الأوروبي في التعلم وذلك في محتويات البرامج والمهارات والكفاءات.

يمكن القول أن عملية بولونيا 1999 هي القاعدة الأساسية التي انطلق منها مشروع ل.م.د بحثا عن صيغة جديدة لتحديث وتجويد التعليم العالي. كما يمكن القول أن إعلان بولونيا أعطى الإشارة لاندماج التعليم العالي داخل السوق لاختبار جودته واكتشاف مدى قدرته على المنافسة وتكيفه مع المتغيرات.

ثانيا: العلاقة بين جودة التعليم العالي والتنمية:

توجد عدة محددات اجتماعية واقتصادية فرضت على التعليم العالي اليوم ألا يفكر خارج سياق التنمية، وبطبيعة الحال هذا التحول الجذري دفع بالسياسة التعليمية إلى التخلص من النمط التقليدي لعملية التعليم والتعلم القائمة على نقل المعرفة إلى الطالب وطلب استرجاعها عند الإيعاز (الامتحان)، هذا المنهج الذي سماه باولو فيريري بالتعليم البنكي Banking Education[7]، الذي يكون فيه الطالب أداة في يد المعلم يودع فيه المعلومات الجاهزة ويبرمجه بطريقة آلية على الجواب الجاهز وبهذه الصيغة يتم قتل الوعي النقدي في الطلاب وتعطيل مهاراتهم و السيطرة على عقولهم. ويكون النظام التربوي بذلك قد أنتج صيغا وقوالب مكررة من البشر تفتقر إلىالإبداع والحس النقدي الرصين والقدرة على التنقل بين أنماط التفكير المختلفة ليكون لدينا في النهاية منتوج تربوي يساهم في تكريس الوضع القائم بدلا من الشعور بالحاجة إلى تغييره.

إن النمط الجديد في التعليم يقوم على أساس الربط بين البرامج التعليمية والتنمية. وما يعزز هذا التوجه هو الواقع الذي صارت اليه الجامعة اليوم كونها مؤسسة انتاجية تتفاعل مع باقي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، يذكر

مقداد[8] في هذا الصدد مجموعة من البواعث التي تدفع الطرفين (الجامعة والمجتمع) الى التقارب والتفاعل.

أولا: بالنسبة لمؤسسات المجتمع، فإنها تتقرب من الجامعة لكي:

- تحصل على القوى البشرية من الطلبة و الأساتذة.
- تحصل على ما جد في العلوم و التكنولوجيا.
- تجد حلا لمشكلة ما تعاني منها.
- تطلب المساعدة في إجراء تجارب ما.
- تعزز صورتها بين المؤسسات الأخرى.
- تحصل على مستهلك يمكن أن يستهلك شيئا من المنتوج الصناعي.
- تتمكن من الوصول إلى الخدمات الجامعية(University facilities) واستخدامها عند الضرورة.
- **ثانيا:** بالنسبة للجامعة، فإنها تتقرب من مؤسسات المجتمع لكي:
- تحصل على التدعيم المالي.
- يكون البحث العلمي الذي تنجزه في مؤسسات المجتمع ذا صدق خارجي مرتفع، كما يكون قابلا للتطبيق في مؤسسات المجتمع مباشرة لحل مشاكلها.
- تستفيد من ميزانية البحث التطبيقي التي تقدمها الحكومات للجامعات تشجيعا لهذا النوع من البحث.
- تحصل على مكان لتدريب الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد.
- يتبدى لنا أن العلاقة بين التعليم والمحيط الاجتماعي علاقة جدلية كلاهما يؤثر في الآخر، ويمكن ملاحظة هذا التفاعل من خلال مؤشرات التنمية

البشرية على مستوى الكفاءات والقدرات والمهارات الحياتية للأفراد.
ومن هذا المنظور فإن التنمية تنظر إلى التعليم من ثلاث زوايا رئيسية [9].

أولا: الاهتمام بتوفير التعليم كأداة لاكتساب التكنولوجيا

ثانيا: تركز على ربط التعليم باحتياجات سوق العمل

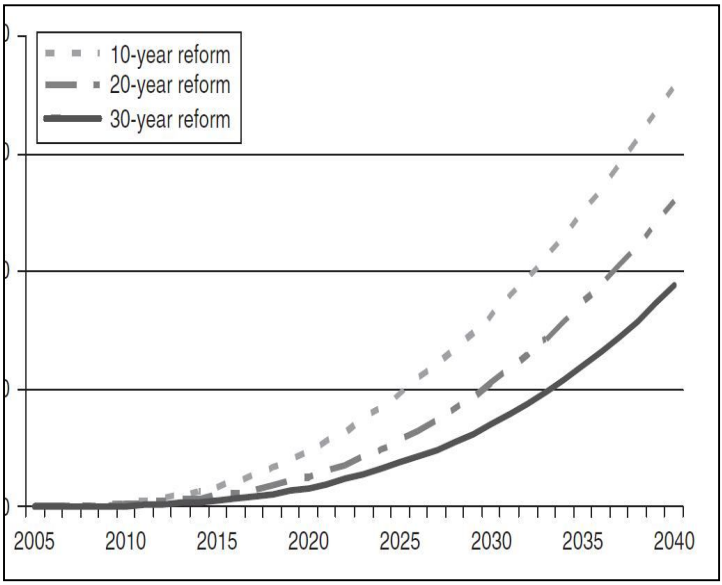
ثالثا: تنظر إلى التعليم كحق إنساني يهدف إلى تحسين وضع البشر وليس تحضير البشر للعمل.

كما أن التوجهات المعاصرة للتنمية أصبحت تنظر الى التعليم من خلال درجة انفتاحه على انشغالات المجتمع وقدرته على استيعاب مشاكله واهتماماته الراهنة، من جهة أخرى تضع مخرجاته ومدى استيفائها لعناصر الجودة كمؤشر ومحك قوي لنجاح المؤسسة ومدى تقدمها.

ومن هذه الزاوية يمكن الحديث عن فكرة الاستثمار في البشر من خلال جودة عالية للتعليم المنتجة لرأس مال اجتماعي نوعي. حيث تؤكد نظرية الثروة البشرية التي جاء بها شولتز (Schults) على أن التعليم بالإضافة إلى كونه نوعا من الاستهلاك يعتبر كذلك نوعا من الاستثمار المنتج (Productive investment)، بحيث ينظر إلى العمال على أنهم يمتلكون قدرا من رأس المال، وبهذا المعنى فالتعليم هو عملية استثمارية إنتاجية، وليس شكلا من أشكال الاستهلاك للأموال[10].

ومن أجل البحث عن اثر نوعية التعليم على النمو الاقتصادي، أجريت عدة دراسات نذكر منها دراسة هانوشيك وزملائه [11][12]حيث بحثت الفروق الدولية في نوعية التعليم من خلال مجموعة من العوامل وأثرها في تحقيق النمو السريع والمكاسب الاقتصادية التي تعود على الدولة بعد 10 الى 20 سنة. وأثبتت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما. وفي دراسة مماثلة قام بها هونيشك لصالح البنك الدولي[13] توصل الباحث إلى أن الإصلاحات التعليمية السريعة على مستوى جودة المؤسسة تسفر عن مكاسب كبيرة على الناتج المحلي

الإجمالي. والجدول التالي يوضح العلاقة بين سرعة الإصلاحات والناتج الاقتصادي.



المصدر: (Hanushek, E, 2005)

شكل رقم (1) وتيرة الإصلاحات التعليمية والنمو الاقتصادي

وفي نفس الاتجاه يذهب واضعو تقرير "طريق لم يسلك بعد" أن سبب ضعف العلاقة بين استثمار التعليم والنمو الاقتصادي في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يكمن في نوعية رأس المال البشري وقدرة العمال على الابتكار أو تطويع التكنولوجيات الجديدة [14].

إن هذه النتائج دفعت بالكثير من الدول الى إعادة النظر في تحسين جودة تعلمها وزيادة الإنفاق على التعليم، وتأتي الدول الآسيوية في صدارة هذه الدول، حيث ركزت اهتمامها على ضمان تعليم فعال وتنمية قائمة على استهداف عقل

الطفل من اجل الإبداع والابتكار وتحسيسه بالمسؤولية. كما طورت أنظمتها بما تتلاءم مع التخطيط الاستراتيجي والسياسة الوطنية الشاملة التي تسعى إلى تحقيق الصدارة في العالم على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي، كل ذلك من تم عبر شفرة تنمية الفرد كرأس مال بشري لا يمكن تعويضه.

وعلى صعيد آخر، تعطي تقارير الاتجاهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) صورة عن تقدم دول آسيا مقارنة بالدول الأخرى. ففي سنة 1996 خضعت قرابة 500 ألف تلميذ من إحدى وأربعين دولة لاختبار حول الرياضيات والعلوم، وأظهرت النتائج أن الدول التي تحصلت على المراتب الأولىكانت من آسيا، وقد حافظت على نفس المراتب في دراسة 1999 ودراسة2003[15]. ويرجع الخبراء هذه النتائج إلى القفزة النوعية المحققة والمتمركزة حول تنمية الفرد باعتباره القوة الفاعلة لأية نهضة. وكانت خلاصة القول لديهم أن نوعية التعليم القائم على تفعيل قدرات الفرد وفتح المجال لإبراز قدراته والتعبير عن إمكانياته وإبداعه كفيل بإحراز التنمية الفعالة على جميع الأصعدة. لذلك يطرح بعض الباحثين فكرة "التربية من اجل الفعالية"[16]، ليؤكد مدى أهمية وضرورة استنبات الفعالية والخصائص الايجابية من خلال منظومة التربية والتعليم والتكوين بغية تحقيق التنمية الشاملة.

إن الخيار الاستراتيجي المطروح أمام الجزائر والدول النامية هو خيار اندماج شروط ومتطلبات التنمية في التعليم العالي، كما أن تجويد التعليم العالي يتطلب انتقال قضايا سوق العمل واحتياجاته إلى مركز الأولوية في برامج تطوير مؤسسات التعليم [17]. ويبدو أن هذا الخيار أصبح مطلبا ملحا اليوم لدى صانعي السياسة التعليمية، فقد تضمنت التوصيات المنبثقة عن اللجان الثلاث التي شكلتها الندوة الوطنية المنعقدة بجامعة هواري بومدين بتاريخ 27 مارس 2011 بعض الإجراءات الهامة في تطوير التعليم العالي، جاء فيها " تشجيع مؤسسات التعليم العالي على توطيد العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية بهدف إقامة شراكات معها، بما يضاعف فرص إجراءالتدريب والتربصات في

الوسط المهني ويعزز تشغيلية الخريجين الجامعيين". ولنا أن نلاحظ المجهودات الجبارة لتطوير سياسة البحث العلمي في خدمة التنمية من خلال استحداث المشاريع الوطنية التطويرية وقد اشتركت 25 وزارة في هذا البرنامج الطموح من خلال 9 لجان قطاعية في الميادين التالية:

- الفلاحة ومصادر المياه.
- المواد الأولية والطاقات.
- التربية والثقافة والاتصال.
- الحقوق والاقتصاد و المجتمع.
- السكن وهيئة الإقليم والبناء والنقل.
- العلوم الإنسانية والتاريخ.
- التهيئة العمرانية والبيئة والمخاطر .
- العلوم الأساسية.

ومع هذا التطور والتحسن في البحث العلمي، تبرز على السطح بعض التحديات التي تؤثر على نجاح مسار الشراكة بين الجامعة ومحيطها، كانخفاض نسبة التمويل، نقص التأطير والإشراف العلمي، انعدام شبكة الاتصال والتواصل مع المحيط، وجود قوى تقاوم كل ما هو جديد وحداثي. وفي هذا السياق تطرح بربارا هولاند (Holland) مجموعة من السمات الضرورية للحرم الجامعي حتى يكون مؤهلا لإتاحة هذا التحالف: (18)

- أن تكون التنمية الاقتصادية ضمن رسالة الجامعة وفى تصورها Vision لأهدافها.
- متابعتها لمشاركات في البحوث مع المؤسسات الصناعية.
- العمل على المشاركة في برامج تعليم صناعى، وتمدد نشاطها داخل المؤسسات الصناعية وتقديمها خدمات تقنية.
- تشارك كمقاول Entrepreneurial في قضايا البحث والتطوير.

- العمل على نقل التكنولوجيا للمجتمع المحلى.
- تحفز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في أنشطة التنمية الاقتصادية.
- العمل على المشاركة بشكل منتظم من وكالات التنمية الاقتصادية.

ومن بين التحديات التي تقف أمام الجامعة الجزائرية في إطار سعيها للاندماج في المجتمع المهني نذكر ما يلي:

- اعتماد التوجيه الآلي للطلبة حيث تكون تخصصاتهم بعيدة عن طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، وهذا ما يسبب الرسوب والتخلي الطوعي عن الدراسة؛
- عدم تهيئة الظروف الملائمة لتطبيق نظام ل م د؛
- النظام البيروقراطي الذي مازال يحكم الإدارة الجامعية؛
- شح المعلومات عن واقع سوق العمل الجزائري؛
- تقصير الجامعة في عرض خدماتها العلمية والاستثمارية على الزبون الاجتماعي والاقتصادي؛
- عدم التحرر الكلي من الأنماط التسييرية القديمة؛
- وجود صعوبة لدى البعض في قبول التغيير والتجديد؛
- نقص وانعدام الرؤية لدى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية عن الأدوار الجديدة للجامعة كرافد للمعرفة وللمورد البشري؛
- نقص الوعي بأهمية الشراكة بين الجامعة والمحيط مما خلق صعوبات لدى الطلاب في إجراء تربصاتهم الميدانية في إطار مشاريع التخرج؛
- ضعف او انعدام جهاز التوجيه والإرشاد للطلاب خلال مسارهم الدراسي؛
- الارتفاع السريع في عدد الخريجين في غياب سياسة واضحة للاندماج المهني.

ولا يمكن بأية حال مواجهة التحدي الخارجي المتعلق بالاندماج والشراكة

مع المحيط قبل إزالة التحدي الداخلي وهو تحد أفقي طرفاه الجامعة والطالب.

ففي ظل نظام ل. م. د يبقى التواصل والاتصال مع الطالب قصد تمكينه من إدراك أهمية وضرورة النظام الجديد وتحسيسه بالانتماء ومعرفه مساره الدراسي والمهني على قائمة الأولويات، حيث يكشف لنا الواقع عن مدى الفجوة بين النظام الجديد والطالب (حاجاته وأهدافه). ففي دراسة قام بودوح[19] وجد ان74.9% من الطلبة لم يتلقوا أي معلومات عن سير نظام الجامعة بما في ذلك: حقوق وواجبات الطالب، المكافآت والعقوبات، طرق وقنوات التظلم والشكوى، آليات التكوين وعمل اللجان البيداغوجية...الخ كما صرح 63.6% منهم أنهم لم يتلقوا المعلومات والشروحات الكافية عن إجراءات التقويم والانتقال في نظام ل م د (الأرصدة، القروض، تغيير التخصص)، 82.6% من الطلبة لم يتلقوا الإعلام الكافي عن المستقبل المهني للتخصصات المتوفرة لديهم.

يعتبر هذا النقص نتيجة غياب المرافقة والمتابعة للطالب وعدم توفر السند المرجعي له داخل الجامعة، وقد صرح الطلبة في نفس الدراسة ان 87.9% منهم لم يتلقوا متابعة ووصاية من طرف أستاذ وصي، في مقابل 12.1% فقط تلقوا وصاية، بينما صرح 84.6% أنهم لم تقدم لهم أي إرشادات حول الشهادة عند التخرج و 78.9% أكدوا أنهم لم يتلقوا أي استشارة بخصوص اختيار التخصص المناسب لهم ولمسارهم التكويني.

ثالثا: بناء المهارات وفرص الاندماج:

بات واضحا اليوم أن سبب الفجوة الكبيرة بين المنظومة الجامعية وسوق العمل هو نوعية التعليم، وضعف المنتوج الجامعي، ولا أدل على ذلك من بطالة الخريجين وضعف مؤهلات الكثير منهم، وعدم التحكم الجيد في المهارات العصرية التي يتطلبها عالم الشغل. ومن جهة أخرى يلاحظ أن خريج الجامعة تصاحبه الكثير من السلبيات التي تطبع سلوكه العام، والتي أصبحت تمثل عقبة أمامأداءه منذتخرجه والبحث عن العمل. وقد لخص شحادة [20] هذه السلبيات في:

- التعود على اتخاذ موقف سلبي من القضايا التي تواجههم ليس في الجامعة فقط بل في الحياة العامة بعد التخرج.
- الافتقار إلى مهارات التعلم مدى الحياة (Life long Learning Skills) مما يبقي المعلومات التي تلقوها في الجامعة جامدة بمجرد تخرجهم من الجامعة.
- ضعف مهارات الاتصال الفعال (Effective Communication Skills) لديهم، فهم لا يستطيعون التعبير بكفاءة عما في أذهانهم ولا يمتلكون مهارات العمل ضمن فرق العمل (Team Work Skills)
- أما العبيدي[21] فيرجع ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل والمجتمع إلى :
- انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي والتأهيل التخصصي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية.
- انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية ويتمثل ذلك في تخرج أعداد من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.

لا يسمح المجال هنا لإحصاء ضعف ونقائص المتخرجين وتعثراتهم في سوق العمل، مع أن الحاجة إلى دراسات ميدانية حول خصائص المتخرجين واستجابتهم لاحتياجات عالم الشغل أضحى أكثر من ضرورة. لكن توقعات السوق وسياق العولمة دفع بالجامعة إلى تجديد أدوارها ووظائفها لتدارك هذه النقائص، فلم تعد تنحصر مهمتها في إمداد الطالب بالمعارف والشهادات بل تعدتها إلى تمكين الطالب من الاستخدام الناجح والفعال لهذه المعارف. وبناء عليه، فإن تقييم أداء الخريجين الجامعيين في وظائفهم وفي مسارهم المهني يمثل استفزازا للجامعة، الأمر الذي يجعلها في وضعية حيوية وديناميكية مستمرة توفر لها إمكانيات للتحسن والتطور أكثر، بدلا من حالة السكون والجمود التي أفقدتها فعاليتها الخارجية. ولهذه الأسباب، فإن الجامعة عليها أن تضطلع بمهة تنمية

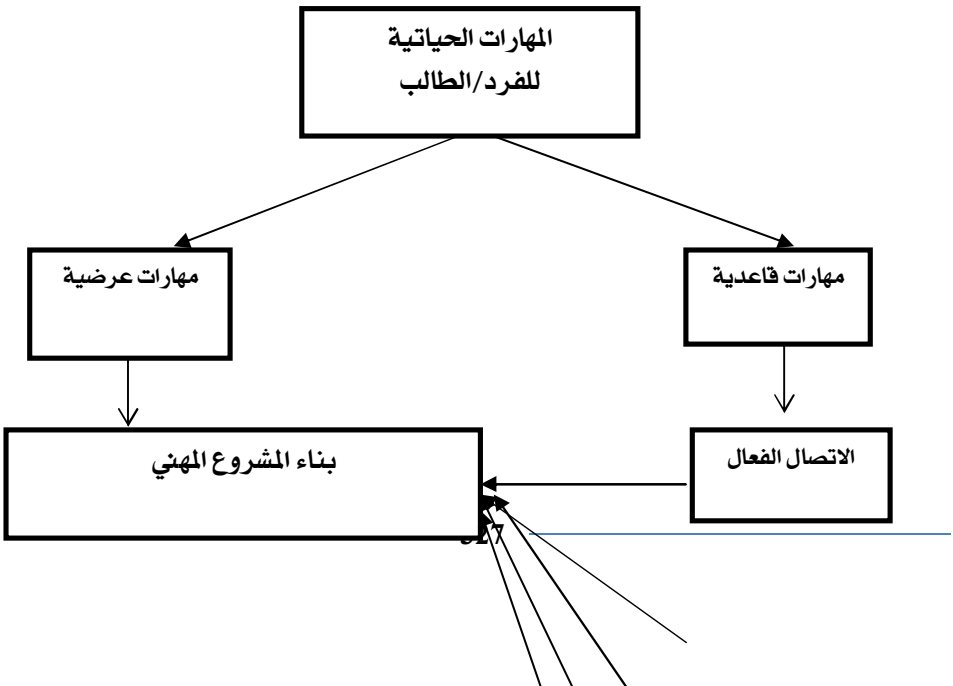
مهارات حياتية للطالب تؤهله للاندماج الاجتماعي والمهني بنجاح وتسمح له بتحقيق مشروعه المستقبلي.

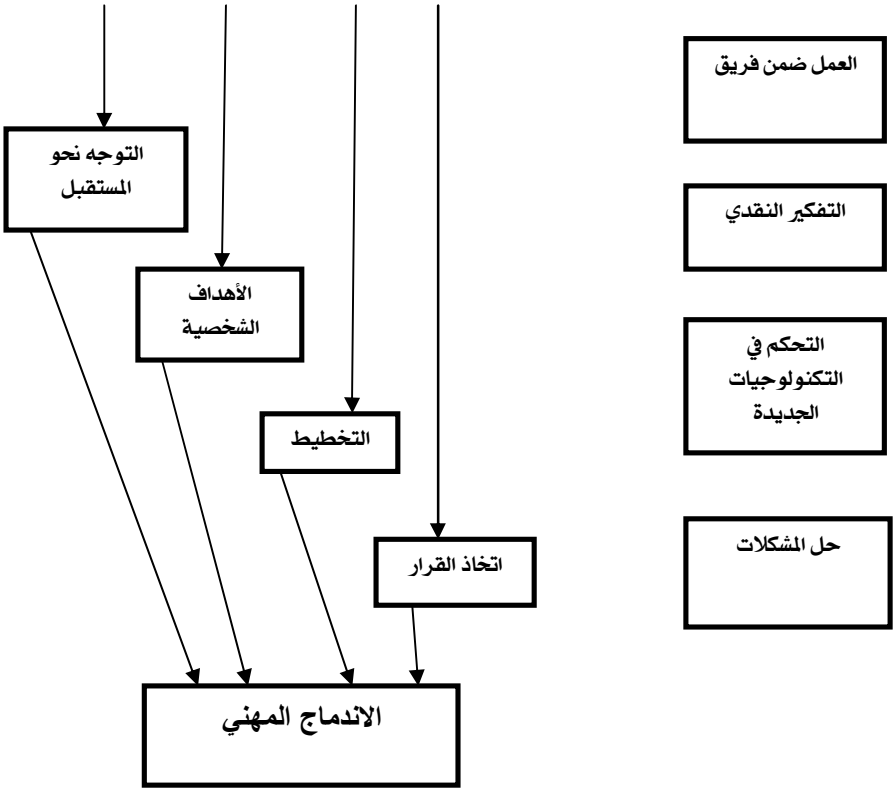
لقد أعدت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)دراسة حول ثقافة الريادة (Entrepreneurship) أكدت من خلالها " أن الأفراد بحاجة إلى الإبداع بدلا من السلبية، والى القدرة على المبادرة الذاتية في العمل بدلا من التبعية، والى معرفة كيفية التعلم بدلا من توقع تلقي التعليم، والى الريادة في نظرتهم بدلا من التفكير والتصرف مثل 'موظف' أو 'عميل'. في المقابل ينبغي على المؤسسات والمجتمعات التي يعملون فيها وينتمون إليها أن تمتلك بدورها مؤهلات مماثلة "[22].

إن الحاجة إلى تنمية الطلاب لمهارات ترافقهم بعد التخرج، دفع هيئات ومؤسسات علمية إلى إعداد شبكة من المهارات والكفاءات الحياتية وإدراجها في برامجها التعليمية بغية تنمية شخصية الطالب المؤهلة لمواجهة تحديات ما بعد التخرج وتمكينه من القدرة على التعامل بإيجابية مع المتغيرات السريعة. وفي هذا السياق يؤكد أحمد زرزور[23] على أهمية إدخال ضمن البرامج تعليم المعارف التالية:

1. المعارف والكفاءات العامة؛
2. الكفاءات والقدرات الاجتماعية؛
3. الاهتمام ببعد الشخصية؛
4. تحضير الطلبة لمعرفة كيفية التحلي بالمرونة.

وعلى ضوء واقع التعليم العالي في الجزائر وطبيعة السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الذي تتحرك فيه، يمكن وضع مجموعة من المهارات والكفاءات التي ينبغي على البرامج التعليمية (التعليم العام والتعليم الجامعي) أن تنميها لطلبتها، وتكون كمواصفات تحدد رؤية ورسالة الجامعة الجزائرية. والشكل التالي يلخص تفاعل هذه المهارات.


المهارات الحياتية
للفرد/الطالب
مهارات عرضية
مهارات قاعدية
بناء المشروع المهني
الاتصال الفعال



شكل (2) مخطط تفاعل المهارات الحياتية للطالب الجامعي

يمثل الشكل رقم (2) المهارات والكفاءات الأساسية التي يتطلبها سوق العمل والمجتمع المهني وأضحت من المهام الجوهرية للجامعة المعاصرة، باعتبار أن هذه الأخيرة هي فضاء حيوي يساعد الشاب على بلورة طموحاته وتنمية الكفاءات والمهارات اللازمة لتحقيقه انطلاقا من انجاز مشروعه المدرسي والتحضير للمشروع المهني، أي بناء الذات المهنية. فإعداد الطالب لبناء مشروعه المهني والتحكم في المهارات الأساسية التي يوضحها الشكل السابق، هو مؤشر على نجاح المؤسسة الجامعية ومعيار قوي على الانفتاح على محيطها الاجتماعي.

الخاتمة:

يمثل ما تقدم محاولة منهجية لدراسة وتحليل التعليم العالي في ظل الاستفادة من ثقافة الجودة الشاملة، وتفاعلها مع متطلبات التنمية وحاجات سوق العمل. وفي ظل التغيرات العالمية الجارية وإفرازات العولمة، أمام الجامعة الجزائرية فرص للإسراع من أجل تدارك الوضع وتغيير أنماط التعليم الحالي ليكون في خدمة الفرد والمؤسسات الإنمائية. كما أن تحديث البرامج التعليمية وعقلنة الفعل البيداغوجي من خلال دمج وربط التربية مع الشروط التي يفرضها المحيط الاجتماعي والاقتصادي كفيل بتفعيل المتكونين وتأهيلهم نوعيا من اجل تحسين المردود التربوي والاجتماعي. ومن جهة أخرى فإن الانفتاح على الخبرات الإنسانية التنموية الناجحة واستغلال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال يزيد

من كفاءة المنتوج التربوي ويجعله واثقا وقادرا على المنافسة دون الشعور بالنقص وفقدان الثقة.

❖ هوامش البحث

[1] عليمات، صالح ناصر:**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، دار الشروق، الأردن، 2004، ص16.

[2] البندري، محمد بن سليمان وعبد الباقي، مصطفى احمد: **الاتجاهات العالمية لضمان الجودة**، في: طعيمة، رشدي أحمد (محرر)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005، ص36.

[3] عليمات، صالح ناصر :**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، دار الشروق، الأردن، 2004، ص98.

(4)مقداد، محمد:**جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة**، ورقة بحث قدمت إلى ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض،2004، 17-18 ابريل.

(5)مقداد، محمد: **جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة**، ورقة بحث قدمت إلى ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض،2004، 17-18 ابريل.

(6)Peters, D. W: A Student'sView of the ABET 2000 Criteria, Proceedings of the 28th ASEE/IEEE Frontiers in. **Education Conference**, November, 1998.

(7) فريري، باولو :**نظرات في تربية المعذبين في الأرض**، ترجمة: الحسيني، مازن، دار التنوير والمركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية، رام الله، 2002.

(8)مقداد، محمد :**جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة**، ورقة بحث قدمت إلى ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض،2004، 17-18 ابريل.

(9) القصيبي، جورج :**التنمية البشرية- مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيرو، 1995، ص92.

(10)طنش، علي السيد احمد: التعليم وعلاقته بالعمل والتنمية البشرية في الدول العربية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**،3(1)، يناير، 1997.

(11)Hanushek, E.A & Kimko ,D:Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations, **American Economic Review**, American Economic Association, 90(5), 1184-1208, December, 2000.

(12)Hanushek, E.A & Wößmann, L: **Education Quality and Economic Growth**, The Word Bank, Washington, DC, 2007.

(13)Hanushek. E. A: The Economics of School Quality, **German Economic Review** 6(3): 269–286, 2005.

(14) البنك الدولي: **طريق لم يسلك بعد: الإصلاح التعليمي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، ترجمة: مخيمر، محمد امين وأبو طه، موسى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2009، ص108.

(15)لمزيد من التفاصيل حول التقارير يمكن زيارة المواقع التالية:http://nces.ed.gov/timss

http://timss.bc.edu

(16)غيات، بوفلجة: **التربية من اجل الفعالية**، دار الغرب، وهران، 2006.

(17)الشريف، حسن: **تدريس العلوم الطبيعية على ضوء متغيرات سوق العمل**، مجلة المستقبل العربي، العدد 234، 1997، ص ص.67-82.

(18)عيد، يوسف سيد محمد: **اتجاهات حديثة لتطوير التعليم الجامعي**، المجلس الأعلى للجامعات، ابريل، القاهرة، 2003.

(19)بودوح، محمد: **واقع تطبيق نظام أل: ل م د من وجهة نظر الطلبة، دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب بجامعة البليدة، مجلة علوم الانسان والمجتمع**، سبتمبر العدد 3، 2012، ص 139- 156.

(20) شحادة، نعمان: **ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، مجلة البحث العلمي**، الجمعية الأردنية للبحث العلمي، العدد،2، السنة2، 2010، ص ص 61-70.

(21) العبيدي، سيلان جبران:**ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع**، ورقة بحث قدمت الى مؤتمر: المواءمة بين مخرجات التعليم وحاجات المجتمع في الوطن العربي، بيروت، 6-10 ديسمبر، 2009، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(22) اليونسكو:**التعليم الثانوي في القرن الواحد والعشرين: نحو ثقافة للريادة**، 2006.

(23)زرزوز، أحمد، **تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد: نظام ليسانس- ماستر- دكتوراه، في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006.

دور مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل بإقليم ولاية قالمة

الأستاذ: علي بريمة، جامعة عنابة، الجزائر

الملخص:

إن العنصر البشري و ما يمتلك من طاقات خلاقة يعتبر رأس مال فكري و عاملا لا يقل أهمية عن رأس المال المادي ، بل هو الأساس في عملية التنمية داخل الاقليم، و هو العنصر الإنتاجي الأول، كما يعتبر من بين مخرجات المدارس الثانوية التي تمثل إحدى مؤسسات الاقليم الأكثر حركية و انتاجا في الميدان العلمي و المعرفي، حيث يفرض عليها المحيط تشكيل برامجها على نحو يعطي مزيدا من الاهتمام بالدروس العملية و التدريبات الميدانية التي تخدم الإقليم بصفة أساسية، و عليه فإن هذا المقال يهدف للتعرف على دور مخرجات التعليم الثانوي بإقليم ولاية قالمة و ما تسعى لتحقيقه من توافق مع متطلبات سوق العمل الاقليمي.

Abstract :

The human element has a creative energies makes it as intellectual capital and factor no less important than physical capital. In fact, it's the cornerstone of the development process inside the province, and the first element of production. The human element one of the output of high schools, which represents one of the institutions of the region's most dynamic and productive in the field of scientific and cognitive. The nature of the place contribute to the formation of this schools programs in a way gives more attention to practical lessons and field exercises that serve the region mainly. Accordingly, this article aims to identify the role of the outputs of secondary education in Guelma Province, and what it's seeks to achieve compatibility with the requirements of the local labor market.

مقدمة:

لقد أولت الجزائر أهمية كبرى للتعليم بصفة عامة و التعليم الثانوي بصفة خاصة، حيث أدخلت عليه عدة تعديلات بهدف حل العديد من المشكلات التي تعترضه و بالتالي تعيق مساهمته في تحقيق التنمية التي ينشدها المجتمع الجزائري، و لن يتحقق هذا الهدف إلا من خلال توجه الجزائر إلى إعداد و تأهيل الموارد البشرية القادرة على تنفيذ مخططات التنمية، إلا أن الكثير من المعطيات تؤكد افتقار التعليم الثانوي في الجزائر إلى استراتيجية تعليمية لتنظيم الجهود و بلورتها في اتجاه اعداد أفراد واعيين بصعوبة الأوضاع التي تمر بها البلاد، و بالتالي يصبحون أكثر تكيفا و استعدادا للاندماج المهني، فالحديث عن مخرجات التعليم الثانوي و علاقتها بسوق العمل الاقليمي يمثل أحد أوجه صياغة إشكالية علاقة الثانوية بمحيطها الاجتماعي و الاقتصادي.

و عليه سيتناول هذا المقال عرض مدى مساهمة التعليم الثانوي في تحقيق متطلبات التنمية الاقليمية و ذلك من خلال الإجابة على جملة من الأسئلة تتعلق بتعديل مخرجات التعليم الثانوي لتتلاءم مع الاحتياجات الاقتصادية للبلاد، إضافة إلى البحث في الدور الذي تحدثه على المستوى الإقليمي من خلال علاقتها بسوق العمـل المتميز بالتغيـر و التجدد المستمر.

الإشكاليــة:

يواجه الباحثون اليوم تحدياً يتمثل في كيفية التوفيق بين مخرجات التعليم و متطلبات سوق العمل و مدى تحقيق ذلك للتنمية، فالبحث في مخرجات التعليم و مدى توافقها مع سوق العمل الوطني أو الإقليمي بالخصوص لا ينعكس إيجاباً على تطوير قطاع التعليم نفسه و حسب بل ينعكس أيضاً على إمكانية إيجاد حلول لتطوير الهياكل الاقتصادية، و حل الكثير من إشكالاته السياسية و الاجتماعية، فلقد أكد معالي الدكتور حميد محمد عبيد القطامي وزير التربية و التعليم في إحدى الدول الخليجية في كلمته خلال مؤتمر مخرجات التعليم و سوق

العمل بدول مجلس التعاون الخليجي الذي عقد مؤخراً في أبو ظبي أن خصائص قطاع العمل في دول الخليج تتأثر بمجموعة من العوامل من بينها: مدى ديناميكية سوق العمل، درجة المنافسة و تنوع العمالة فيه، إضافة للقدرات و التقنيات المستخدمة فيه، و يضيف الدكتور ألكسندر وايزمان الأستاذ المشارك في كلية التربية في "جامعة ليهاي بالولايات المتحدة الأمريكية بأن الاحتياجات الناشئة في السوق العالمية أدت إلى تطوير فرص عمل جديدة للخريجين، الذين يجب أن يكونوا جاهزين للعمل وفقاً للاتجاهات الدولية[1] .

لكن ما يلاحظ في الواقع الإقليمي أن الخريجون أنفسهم يواجهون صعوبات في الحصول على فرص العمل، و يعود هذا إلى بعض الأسباب المتعلقة بخصائص التعليم المدرسي، و أخرى مرتبطة بظروف و طبيعة سوق العمل الإقليمي الذي يختلف من منطقة إلى أخرى تبعا لعوامل عديدة كالكثافة السكانية و درجة هجرة العمالة بين الأقاليم إضافة للمستوى الدراسي.

و عند الحديث عن مخرجات التعليم المدرسي فإننا نجدها تتكون من المتخرجين الذين يملكون مستوى التعليم المتوسط و يفترض أن يتوجهوا إلى مراكز التكوين المهني لتنمية مهاراتهم المهنية ليصبحوا أكثر تكيفا مع سوق العمل، كما نجد حاملي المستوى النهائي من التعليم الثانوي الذين أمامهم إحدى الخيارات الهامة و هي التوجه لسوق العمل للبحث عن عمل يتوافق مع المهارات و المستوى الدراسي الذي يملكونه، لكن من المؤكد أن حصول هذا التوافق يتطلب عوامل عديدة منها ما يتعلق بالبرامج الدراسية و منها ما يتعلق بطبيعة التخصصات المهنية الموجودة في سوق العمل و منها ما يتعلق بالظروف الاقتصادية للإقليم إلى جانب عوامل أخرى لا تقل أهمية يمكن أن تؤثر في العلاقة بين المستوى الدراسي و سوق العمل.

إن الحديث عن مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل الاقليمي يمثل أحد أوجه صياغة إشكالية علاقة الثانوية بمحيطها الاجتماعي و الاقتصادي و التي تمثل مخرجاتها نقطة الالتقاء بينها و بين باقي مؤسسات المجتمع من خلال

الطلب عليها و توظيفها، و عليه يمكن وصف العلاقة بأنها جدلية و توظيفية، حيث يلاحظ في الواقع الإقليمي خاصة أن الخريجين من ذوي مستوى التعليم الثانوي هم أكثر الفئات التي تواجه صعوبات في الاندماج مع سوق العمل نظرا لعدم قدرتهم الوصول إلى درجة معينة من التعليم أو تعلمهم مهنا تؤهلهم للتكيف مع متطلبات هذا السوق المتغير و المتجدد و بالتالي المشاركة في تنمية الإقليم الذي يتواجدون فيه.

بناء على ما سبق فإن هذه الدراسة ستهتم بالتقصي و تتبع وضعية مخرجات التعليم الثانوي بالمؤسسات الخدماتية الموجودة بالإقليم الشرقي الجزائري و بالضبط في إحدى المؤسسات الاستشفائية الموجودة بولاية قالمة؛ أين تتعدد التخصصات المهنية و بالتالي تزداد الحظوظ في الحصول على الوظيفة، وذلك على اعتبار أن هاته الفئة تمثل استثمارا اقتصاديا و اجتماعيا للموارد البشرية؛ حيث أنها تملك العديد من المعارف و المهارات المكتسبة بالثانوية بمختلف المراحل الدراسية، و عليه نطرح التساؤل المركزي التالي: ما هو دور مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل بإقليم ولاية قالمة ؟ و تندرج تحت هذا السؤال المركزي تساؤلات فرعية مصاغة على الشكل التالي :

1. هل تواجه مخرجات التعليم الثانوي صعوبة في التوافق مع المهن الموجودة في المؤسسة الاستشفائية ؟
2. هل تساهم مخرجات التعليم الثانوي في تحقيق التنمية الإقليمية بولاية قالمة؟.

❖ **صياغة الفرضيات:**

تعتبر الفروض " حل مقترح بشأن مشكلة، حيث تحاول تفسير أحداث لم تتأكد بعد عن طريق الحقائق "2، لهذا انطلقت دراستنا من فرضيات وضعت كإجابات مبدئية تمت صياغتها كالتالي:

- " تواجه مخرجات التعليم الثانوي صعوبة في التوافق مع طبيعة التخصصات المهنية الموجودة في المؤسسات الاستشفائية ".
- تبحث هذه الفرضية في مسالة التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و الاختصاصات المهنية المتجددة و المتطورة في المؤسسات الصحية و التي تصاحبها تقنيات حديثة و تكنولوجيات جديدة تخلق صعوبة في التكيف معها.
- "تساهم مخرجات التعليم الثانوي في تحقيق التنمية الإقليمية بإقليم ولاية قالمة".

تحاول هذه الفرضية البحث عن مدى تحقيق مخرجات التعليم الثانوي للتنمية على مستوى الإقليم الذي له مميزات و خصوصيات اجتماعية و اقتصادية تتدخل في تحديد نسبة التنمية به.

أهمية الدراسة :

إن موضوع مخرجات التعليم الثانوي و دورها في سوق العمل الاقليمي من المواضيع المهمة و التي تتطلب المزيد من البحث و التوضيح، إذ أن له علاقة بالاحتياجات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع، و عليه وجب معالجة ظاهرة عدم التوافق المهني التي تعيق التنمية و تصعب من عملية الاندماج المهني خاصة لدى فئة خريجي الثانويات الذين يواجهون منافسة كبيرة من طرف الفئات الأخرى خاصة خريجي التكوين الجامعي الذين أصبحوا مطلوبين بكثرة في سوق العمل و بالتالي سيؤثر هذا حتما في أهمية و دور مخرجات التعليم الثانوي في تحقيق التنمية الإقليمية.

أهداف الدراسة :

- المساهمة في إثراء الأدبيات المتعلقة بقضايا التعليم و التنمية الاقليمية
- المساهمة في تشخيص وضعية مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل الاقليمي ؛ من خلال اقتراح أساليب أكثر فعالية و نجاعة لتكيف هذه الفئة مع متطلبات الحياة الاجتماعية.
- الكشف عن مصير مخرجات التعليم الثانوي – المستوى النهائي خاصة – في سوق العمل الإقليمي و مدى تلبيتها لطلب المجتمع الجزائري، إضافة لمدى توافقها مع متطلبات سوق العمل خاصة فيما يتعلق بالتخصصات المهنية المختلفة، و مدى تحقيقها لمقاييس التنمية الإقليمية.

أولا، تحديد المفاهيم الرئيسية للدراسة : و التي عالجناها كالتالي:

أ . مفهوم التعليم:

هو تلك العملية التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق التعلم للتلاميذ؛ فحسب بيرسون فإن التعليم مستقل عن التعلم الذي يمكن أن يحدث خارج موقف التعليم، غير أن كلمة التعلم مرتبطة بالشخص المتعلم نفسه بينما التعليم مرتبط بتنظيم البيئة الخارجية التي تحدث فيها عملية التعلم [3]، أما فيما يخص الفرق بين التعليم و التربية، فإن التربية معناها أوسع لأنها تتضمن كل نهوض و تنمية إيجابية للقوى و المهارات الفردية، أما التعليم فهو نقل المعرفة للفرد كإحدى الوسائل في تربيته [4].

إن المعنى الاجرائي للتعليم في هذا الدراسة يتمثل في ذلك التعليم الموجه للفرد خلال تواجده بالمدرسة من خلال احتكاكه التلقائي مع البيئة المحيطة به، و قد اختير المستوى النهائي من التعليم الثانوي على افتراض أنه يمكن أن يكون أقرب و أكثر تكيفا مع الاختصاصات المهنية الموجودة في سوق العمل من المستويات الدراسية الأقل منه.

ب. مفهوم التعليم الثانوي:

يعرفه هاويز (Howes): " بأنه تلك البرامج الدراسية التي تقدم في المرحلة الثانوية من النظام التعليمي و المصممة لإعداد المتعلم للعمل في وظائف

متخصصة [5] "، أما منظمة اليونيسكو فقد وضعت تعريفا أكثر شمولية للتعليم الثانوي، الذي يشمل إضافة لجوانب التعليم العام دراسة التكنولوجيا و العلوم المرتبطة بها، و اكتساب المهارات العملية، بالإضافة إلى الفهم و المعرفة لوظائف القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية [6].

يشمل التعليم الثانوي نقل المعرفة و تكوين اتجاهات موجبة نحو الوظائف العملية، كما يهيئ الموارد البشرية لمستويات أحسن، إنه ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي، حيث يقابل مرحلة المراهقة، و المعنى الاجرائي للتعليم الثانوي في هذه الدراسة يقصد بها تلك المرحلة الهامة من حياة الفرد، خلال تواجده بالثانوية و احتكاكه التلقائي مع البيئة المحيطة به، حيث يكتسب دورا في المجتمع، كما يلتحق بالجامعة لاستكمال دراساته العليا أو يتوجه لعالم الشغل و بالتالي الاندماج في سوق العمل و تحقيق التطابق مع الاختصاصات المهنية المختلفة، إضافة إلى تحقيق الذات على الصعيد الشخصي، و المشاركة مع باقي أفراد المجتمع في تحقيق التنمية على كافة المستويات خاصة على الصعيد الاقتصادي و الاجتماعي.

ج. مفهوم التنمية:

هي عملية رفع المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للفرد و المجتمع بغرض تحقيق الرفاهية و الازدهار[7] ، إنها تساهم في بعث روح جديدة تنتشل الفرد و المجتمع من الركود الذي يعانيه و تدفعه إلى الحركة و النشاط ليكتشف قدراته و مهاراته و يحاول البحث عن الوسائل الملائمة لاستثمارها، و تبرز الحاجة إلى التنمية في المستويين الفردي و الاجتماعي [8]، إذ تشمل جميع النواحي المكونة للمجتمع و تهدف أساسا لتطوير قدرات و مهارات الإنسان و الرفع من مستوى معيشته.

لقد قدمت هيئة الأمم المتحدة تعريفا للتنمية سنة (1955)، على أنها تلك العملية المساهمة في تقدم المجتمع اقتصاديا و اجتماعيا و تعتمد بقدر الإمكان على مبادرة المجتمع المحلي و اشتراكه في تطوير البلاد [9]، و تبع ذلك تعريف آخر عام (1956) يشير إلى أن التنمية هي العملية التي تستهدف الربط بين جهود

الأفراد في المجتمع و جهود السلطات الحكومية لتحسين الظروف الاقتصادية و الثقافية للمجتمعات المحلية و تمكينها من الإسهام الفعلي في التقدم الوطني [10] .

يلاحظ من هذين التعريفين بأن عملية التنمية تشير إلى ضرورة مشاركة الأهالي في العمل على تحسين أحوالهم و ظروف معيشتهم من خلال توفير المساعدات المادية و البشرية من قبل الحكومة.

تختلف مفاهيم التنمية باختلاف المنظور الذي نراها من خلاله و على اعتبار أن موضوع هذه الدراسة يميل للجانب الاقتصادي، و عليه فالمعنى الاجرائي يشير إلى الحد الأدنى من مستوى المعيشة للأفراد و الذي يتحقق عن طريق زيادة الإنتاج الذي يؤدي بدوره إلى الرفاهية الاقتصادية و الاجتماعية .

د. مفهوم التنمية الإقليمية :

يشير مفهوم الإقليم - territoire - إلى منطقة جغرافية تتضمن خصائص متجانسة تميزها عن الأقاليم الأخرى و تسمح بأن تمثل وحدة حكومية و إدارية مستقلة[11]، و بناء عليه فقد تم استخدام هذا المفهوم إجرائيا في هذه الدراسة للإشارة لمختلف الأقاليم الموجودة على مستوى ولاية قالمة التي تقع في الشرق الجزائري، و ركزنا على الإقليم الحضري و الذي يحتوي على قطاع صناعي فيه عدة مؤسسات اقتصادية و خدماتية، و عليه وجب معرفة ما مدى تأثير التعليم في التنمية على مستوى هذا الإقليم من خلال معرفة دور مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل و مدى مساهمتهم في تحقيق التنمية الاقليمية

إن قراءة في هذه المفاهيم تجعلنا نطرح السؤال التالي: ما علاقة التعليم الثانوي بالتنمية الاقليمية ؟ و أن الإجابة عليه صيغت ضمن نتائج هذا البحث الذي استقصى واقع التعليم الثانوي الجزائري على المستوى الإقليمي من خلال جمع البيانات من أدبيات البحث العلمي و الميدان.

ثانيا، ظاهرة التعليم الثانوي في التراث العلمي و علاقتها بالتنمية :

بحكم أن المعرفة تراكمية وجب استقصاء التراث و الأدبيات المتعلقة بالتعليم الثانوي و علاقته بالتنمية؛ إذ تؤكد إحدى الدراسات حول التعليم الثانوي في الجزائر و مبررات إصلاحه للطالب لوغريت أحمد [12] بأن التعليم

الثانوي مر بفترات منها فترة ما قبل العهد العثماني و فترة الاحتلال الفرنسي أين كان لا يقبل في المعاهد إلا في حدود 10 ٪ من التلاميذ الجزائريين، كما أن من مبادئ التعليم الثانوي الجزائري وحدة النظام ، بينما تكمن وظيفته في إعداد التلاميذ الذين يملكون القدرات و الإمكانات اللازمة إما لمواصلة التعليم العالي أو التوجه لعالم الشغل، أما فيما يخص أهداف التعليم الثانوي فهي تتمثل في التحكم في اللغة العربية، تنمية روح المبادرة لدى التلاميذ و تزويدهم بالمعارف الضرورية التي تساعدهم على مواصلة الدراسات العليا، إضافة لتوعيتهم بمختلف المبادئ الإنسانية.

في دراسة أخرى لعبد القادر حسن الخليفة [13]، حول الاستثمار في التعليم الثانوي في مصر، تبلورت مشكلة الدراسة حول السؤال التالي :

- إلي أي حد تستثمر الدول خريجي التعليم الثانوي الفني و المهني في القطاعات التنموية؟ فيما يخص الاسئلة الفرعية فكانت كالتالي:
  - هل هناك تفاوت بين خريجي التعليم الفني الموزعين على قطاعات العمل المختلفة؟
  - هل تتناسب تخصصات الخريجين مع طبيعة الأعمال التي تم توزيعهما عليهم؟
  - ما مدى اقتناع الخريجين بدورهم الاقتصادي في المجتمع؟

لقد وضف الباحث المنهج الوصفي لدراسة هذا الموضوع، كما قام بجمع الإحصاءات حول تدفق الخريجين على مؤسسات العمل، و هذا بالاستعانة بالمؤسسات المكلفة بتوجيه القوى العاملة .

فيما يخص نتائج الدراسة فقد كانت كالتالي:

- تزايد أعداد المدارس الفنية الصناعية، و التي بلغ عدد مخرجاتها 40927 ، حيث لم يتعين سوى بعضها من اجمالي المتخرجين في السنوات العشر التي حددتها الدراسة.

- أغلب هذه المخرجات وزعت على أعمال ادارية و مكتبية، كما أن سوق العمل لم يستطيع استيعاب الأعداد المتزايدة من المتخرجين مما أدى إلى ارتفاع نسبة البطالة.
- عدم تناسب المهن التي تم توزيعها على الخريجين مع ميولهم و كفاءتهم.
- لحل مشكلة البطالة بين متخرجي التعليم الفني الصناعي وجب ربط تخطيط هذا النوع من التعليم بخطط التنمية الصناعية، و مراعات زيادة معدلات النمو الاقتصادي في ايجاد فرص عمل حقيقية للشباب المتخرجين.

لقد قام الباحث محمد مصطفي متولي [(14)]، بدراسة مقارنة حول الإعادة لتنظيم التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية و انجلترا و السويد، مع الإشارة إلي السياسة التعليمية المتبعة حاليا في مصر، حيث تمحور هدف هذه الدراسة حول إجاد سبل لتطوير التعليم الثانوي في مصر لتقليص الهوة بين الموارد البشرية و احتياجات سوق العمل مما يدفع إلى إعادة النظر في بنية و تنظيم التعليم الثانوي في مصر، كما تركزت مشكلة الدراسة في أنه على الرغم من الجهود المبذولة من طرف الدولة المصرية من أجل تحقيق التحديث و التطوير في مختلف المجالات بما فيها قطاع التعليم الثانوي، إلا أن تتعدد مشكلات الاصلاح لم يتيح للدولة المصرية حل هذه المشكلات.

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لهذا الموضوع ، ليخلص في النهاية إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1. أن الظاهرة البارزة في بداية الخمسينات هي تلك الزيادة المطردة في عدد المسجلين في كل مستويات التعليم في الدول الثلاثة، فقد تعرض التعليم خلال القرن العشرين إلى ضغوط كمية و أخرى نوعية ترجع بالخصوص إلى النمو الديمغرافي المتزايد.

2. في الفترة ما بين 1950 و 1965 كانت نسبة الزيادة عند من تقع أعمارهم بين 10 و 15 سنة ، و التي تقابل المستويات الدنيا في المرحلة الثانوية كبيرة جدا ، فعلي سبيل المثال: في الولايات المتحدة الأمريكية ارتفع عدد الملتحقين بتلك المرحلة بحوالي 66،10 %، و في بريطانيا بلغت حوالي 34،50 %، بينما في السويد بلغت حوالي 20 %، و ذلك في الوقت الذي كانت نسبة الزيادة عند من تقع أعمارهم بين 15 و 19 سنة و التي تقابل المستويات العليا في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي 58،70 % و في بريطانيا 57،20 %، و في السويد 70،51 %.

3. أهمية نوع التربية التي يجب أن تقدم لهؤلاء الشباب ليتكيفوا مع التقدم العلمي و التكنولوجي، مما يفرض على قطاع التربية إعداد هؤلاء الشباب لمواجهة الحياة المتطورة و السريعة التغير، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين و حاجاتهم النفسية و الاجتماعية، إضافة إلى إعادة النظر في النظم التعليمية و ضرورة الاهتمام بالتعليم الثانوي الشامل .

ما يمكن استخلاصه من هذه الدراسات السابقة رغم قلتها أنها تشكل أرضية ملائمة لموضوع بحثنا، إذ و بعد عرضها و محاولة ربطها بمجال هذه الدراسة، تبين أنها تدور حول واقع التعليم الثانوي في مختلف المجتمعات ، كما تناولت هذه الدراسات عرض لأهم المشاكل و العراقيل التي تعاني منها هذه المرحلة التعليمية و التي حالت دون نجاح بعض المشاريع الإصلاحية، إضافة إلى تعرضها لأهمية تطوير التعليم الثانوي و دوره في تحقيق التنمية البشرية و محاولة ربط ذلك بالتنمية الاقتصادية، و بصفة عامة فإن هذه الدراسات اهتمت بسلوكيات الأفراد داخل الجماعة و اتجاهاتهم نحو بعض قضايا التعليم الثانوي و عالم الشغل، و دراستنا هذه تلتقي معها في الكشف عن الأنشطة و الأوضاع التي يكون عليها الأفراد أثناء تأدية وظائفهم المختلفة في سوق العمل بناء على خلفيتهم الدراسية و المهنية، و تختلف عنها في محاولة للربط بين مخرجات التعليم الثانوي

خصوصا و الممارسة الميدانية في سوق العمل، لإبراز و توضيح جوهر هذه العلاقة و مدى تحقيق ذلك للتنمية الاقتصادية الاقليمية.

ثالثا الإجراءات المنهجية للدراسة :

يعد الإطار المنهجي خطوة تتحدد على ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة بكافة مراحلها الدقيقة، ذلك قياسا لما تتضمنه هذه المرحلة من خطوات تساعد الباحث خاصة في الدراسة الميدانية، و عليه سنتناول في هذا المستوى طبيعة المنهج المستخدم و تحديد مجالات الدراسة الزمني، المكاني و البشري، إلى جانب ذكر أهم الأدوات المنهجية المقترحة لجمع البيانات .

أ.نوع الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة وصفية، حيث تسعى للتعرف على الدور الذي تقوم به مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل الاقليمي و مواقفها من المهن التي يشغلونها و مدى توافقها مع متطلبات سوق العمل، إضافة إلى تحديد العلاقة بين التعليم الثانوي و التنمية الاقليمية و كذا القيام بوصف النتائج، و تحليل البيانات و تفسيرها بطريقة علمية واضحة، فذلك كله من صلب الدراسة الوصفية.

ب.منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ باعتباره يسعى إلى جمع بيانات محددة عن الظاهرة المراد دراستها في ظروفها الراهنة، و تحديد العلاقات بينها و بين الظواهر الأخرى المحيطة بها، علاوة على أنه يضع تنبؤات عنها [15].

و عليه فالمرحلة الأولى من هذه الدراسة تركز على البحث الوصفي الذي يهدف إلى استكشاف و تشخيص الظاهرة المدروسة، بجمع المعلومات عنها، ثم الانتقال إلى مرحلة البحث التفسيري و تحليل البيانات الميدانية للوصول إلى تعميمات و إثارة الانتباه إلى أبعاد هذه الظاهرة المتعلقة بدور

مخرجات التعليـم الثانوي في سوق العمل الاقليمي و مدى مساهمتهم في تحقيق التنمية الاقليمية، و تطبيقات المنهج المتبع في هذه الدراسة كانت كالتالي :

1. وصف ظاهرة التعليم الثانوي و مدى توافق مخرجاته مع متطلبات سوق العمل الاقليمي.
2. كيف أن التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و التخصصات المهنية الموجودة في سوق العمل يحققان التنمية الإقليمية.

ج. أدوات جمع البيانات:

لقد جمعت البيانات الميدانية حول موضوع دراستنا بالاعتماد على عدة أدوات منهجية، سنعرضها فيما يلي:

1. الملاحظة :

تعتبر من أهم أدوات جمع البيانات في كافة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، إذ تحاول تقصي المسارات الفردية ضمن أوضاع معينة من أجل فهم المواقف و السلوكات المختلفة [16]، فمن خلال ممارسة هذه التقنية تمكنا من رصد انفعالات الفئة المبحوثة و ردود افعالها اتجاه عروض العمل الموجودة في سوق العمل و هو ما ساعدنا في التعمق ما أمكن أثناء معالجة إشكالية بحثنا، ولقد استخدمت في هذه الدراسة الملاحظة العلمية المباشرة كأداة لاستقصاء الحقائق من الواقع بالمتابعة و المشاهدة و التي يصعب الكشف عنها من خلال الاستبيان أو المقابلة.

2. المقابلة:

لقد تم استخدام المقابلة الحرة و هذا بمساءلة خريجي الثانويات العاملين بالمستشفى ابن زهر محل الدراسة الميدانية، و هو ما عزز معرفتنا ببعض الجوانب التي كانت خفية لاسيما الوضعية الاجتماعية لحياة هذه الفئة، ثم كانت لنا ثم جملة من اللقاءات التي تكررت طيلة فترة الجولات الاستطلاعية مع مسؤولي

المؤسسة الاستشفائية المختارة للدراسة الميدانية، و لقد ساعدتنا في هذا المجال شبكة العلاقات الغير رسمية التي بنيناها أثناء جولاتنا الاستطلاعية.

3. **استمارة الاستبيان:**

اشتملت استمارة الاستبيان على 30 أسئلة أحاطت بمؤشرات الدراسة كمحاولة للإجابة عليها، حيث تضمنت المحاور التالية:

المحور الاول: و هو متعلق بالبيانات الأولية لأفراد العينة، و التي تمثل باختصار خصائص عينة الدراسة.

المحور الثاني: أشارت بياناته للخبرة و التكوين لدى المبحوثين و هذا لمعرفة الخلفية المهنية لأفراد العينة و تجربتهم في سوق العمل قبل الالتحاق بالوظائف الحالية.

المحور الثالث: يتعلق بمدى وجود توافق بين مخرجات التعليم الثانوي و طبيعة التخصصات المهنية الموجودة في سوق العمل الاقليمي.

المحور الرابع: عالج مسألة التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و سوق العمل الاقليمي و مدى تحقيق ذلك للتنمية الإقليمية.

تنوعت أسئلة استمارة الاستبيان بين الأسئلة المغلقة و المفتوحة و نصف المفتوحة أملا في تغطية أكبر جزء من هذا الموضوع .

4. **الوثائق و السجلات:**

شملت وثائق مختلفة، إضافة إلى المصادر و المراجع التي توثق بها البحث في جزئيه النظري و الميداني .

5. **الوسائل الإلكترونية:**

لقد كان الاعتماد على الإنترنيت من خلال تصفح مواقع تتعلق بالتربية و التعليم مثل موقع وزارة التربية الوطنية: m-education.gov.dz. إلى جانب

تصفح مواقع شهيرة للتحميل مثل موقع 4shared و موقع اليونسكو unesco.org:.

د. مجالات الدراسة :

لقد حددت هذه الدراسة التي تنتمي لحقل التربية و التعليم ضمن الحدود أو المجالات العلمية المتعارف عليها كالتالي:

1.المجال المكاني:

حدد المجال المكاني لهذه الدراسة في الاقليم الشرقي الجزائري و قد اختيرت ولاية قالمة كنموذج للدراسة الميدانية و هذا لموقعها الاستراتيجي الهام في المجال الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي، حيث بدأت الدراسة الميدانية باستطلاع المجال الجغرافي للمؤسسة الاستشفائية إبن زهر و المتواجدة وسط المدينة قصد التعرف عليها أكثر.

2. المجال الزمني:

استغرقت هذه الدراسة سنتين دراسيتين، خصصت الفترة الأولى منها للبحث النظري، أما الفترة الثانية فكانت مخصصة للدراسة الميدانية.

3.المجال البشري:

-مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع هذه الدراسة العمال الذين يشتغلون في القطاع الخدماتي بإقليم ولاية قالمة و في مختلف التخصصات الوظيفية الموجودة بالمؤسسة الاستشفائية ابن زهر؛ فهم إذا دائمي الاحتكاك بسوق العمل و يفترض أن يكون لهم دور في التنمية الاقليمية تبعا للمستوى الدراسي الذي يملكونه.

– الخصائص العامة للعينة محل الدراسة:

يختار الباحث بعض أفراد مجتمع الدراسة ضمن عينة – لها خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى و التي يجرى عليها البحث » [17]، حيث تم التركيز فقط على ذوي المستوى النهائي من التعليم الثانوي و هذا لقربهم أكثر من سوق العمل بالمقارنة مع المستويات الدراسية السابقة لهذه المرحلة من التعليم و أيضا لتحديد مجال البحث أكثر، و يلاحظ إضافة شرط التكوين لقلة الأفراد الذين يملكون المستوى النهائي في المؤسسة المختارة، إذ أن هذه الأخيرة تشترط في أغلب الأحيان توفر شرط التكوين، أما عن نوع العينة فكانت عمديه و هي تعني قيام الباحث باختيار مفرداتها بطريقة تحكمية لا مجال فيها للصدفة؛ أي باقتناء المفردات الممثلة أكثر من غيرها في مجتمع الدراسة[18] و هذا عن طريق المسح الشامل لقلة الأفراد الذين تتوفر فيهم شروط العينة .

لقد تم اختيار 70 مفردة من القطاع الخدماتي و بالضبط من مستشفى ابن زهر بولاية قالمة من مجموع 166 عامل موزعين على مصالح إدارية و تقنية و أخرى متعددة الخدمات و بالرغم من أن هذه العينة المحققة قد تبدو صغيرة نسبيا، إلا أنها تعكس إلى حد كبير وضع هذه الفئة في سوق العمل، تقول بولين ينج: " إذا كان المجموع متجانسا من ناحية الصفات التي نريد دراستها فإن عينة صغيرة قد تعطينا نتائج يعتمد عليها أكثر من تلك التي نحصل عليها من عينة كبيرة " [19].

- خصائص العينة من خلال البيانات الأولية للاستمارة:

لا شك أن البيانات الأولية تعتبر إطارا مرجعيا توضح تفاعل متغيرات البحث، حيث يساعد التعرف عليها على فهم الخلفية الاجتماعية و الاقتصادية للمبحوث مما يساعد في تحقيق أهداف البحث .

- متغير الســـن:

لقد شكلت الفئات العمرية حسب سن الأفراد؛ حيث أن طول الفئة يساوي 5 .

الجدول رقم 01، يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:

السن	التكرار	النسبة
من 19-25	20	%28.57
26- 30	22	%31.42
31- 35	15	%21.42
36-40	10	%14.28
41 فأكثر	03	%04.28
المجموع	70	%100

(المصدر: استمارة الدراسة)

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن أقل نسبة تمثلها الفئة من41 سنة فأكثر بنسبة 04.28%، و هي الفئة التي قضت فترة طويلة في العمل و إكتسبت تجربة و خبرة مهنية لا يستهان بها و هي على أبواب التقاعد، أما ما يخص أكبر نسبة و هي 31.42 % و تمثل الفئة العمرية من (26- 30 سنة) ، و هي مرحلة هامة في ميدان العمل و الانتاج لأنها تمثل القوة و العطاء، كما يلاحظ أن مستشفى ابن زهر بقالمة خضع لتعديلات في هيكله الإداري و تطويرا في تخصصاته الوظيفية في الآونة الأخيرة، مما استدعى توظيف عمال جدد كان أغلبهم شبابا، و تلي الفئة السابقة الفئة العمرية من (19-25) و هي الأخرى لا زالت قادرة على العطاء نسبيا إذا ما قارناها بالفئات الأخرى .

- متغير الجـــنـــس :

بالرجوع إلى البنية الديموغرافية للمجتمع الجزائري يتبين أن هذا المجتمع من المجتمعات الفتية؛ ذلك أن ما يزيد عن نصف عدد السكان هم من فئة الشباب، لننظر في هذا الشأن للجدول رقم 02.

الجدول رقم 02 يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	43	%61.42
أنثى	27	%38.57
المجموع	70	%100

من خلال الجدول رقم 02 نلاحظ أن نسبة الإناث كبيرة، حيث تقدر ب 61.42 %، كما أن نسبة الذكور تقدر ب 38.57%، و يمكن أن نفسر ذلك انطلاقا من ظروف العمل في المؤسسة الصحية التي تناسب أكثر الفئة النسوية و التي تتمثل في تقديم بعض الخدمات الصحية أو الادارية؛ كما أن طبيعة التخصصات الوظيفية الموجودة بالمؤسسات الاستشفائية تتطلب استعمال التفكير و تقنيات و مهارات تستطيع النساء إنجازها .

- متغير المستوى التعليمي :

لقد جرى إضافة متغير التكوين إلى جانب المستوى النهائي من التعليم الثانوي لكثرة الطلب عليه في سوق العمل و كذلك لزيادة حجم العينة و بالتالي زيادة تمثيلها للمجتمع الأصلي.

الجدول رقم 03، يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة

الثالثة ثانوي	52	%74.28
الثالثة ثانوي+ تكوين	18	%25.71
المجموع	70	%100

(المصدر: استمارة الدراسة).

نلاحظ من خلال الأرقام الواردة في الجدول رقم 03 أن أعلى نسبة شملت ذوي المستوى النهائي من التعليم الثانوي بنسبة 74.28%، أما الذين يملكون تكوينا إضافيا فقدرت نسبتهم ب **25.71%**؛ فالتكوين في الميدان الصحي إجباري و هذا لزيادة المهارات المهنية خصوصا مع تنوع الاختصاصات الطبية في الآونة الأخيرة .

- متغير الحالة العائلية:

تعتبر الحالة العائلية للمبحوثين من المتغيرات الأساسية في هذه الدراسة على اعتبار أن ميلها للاستقرار يمثل عامل نفسي و اجتماعي يشجع على العمل و زيادة المردودية و الانتاجية.

الجدول رقم 04، يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية:

الحالة العائلية	التكرار	النسبة

متزوج	35	%50
أعزب	24	%34.28
مطلق	11	%15.71
المجموع	70	%100

تشير أرقام الجدول السابق إلى أن أعلى نسبة من أفراد العينة المبحوثة هم متزوجون، بحيث تقدر نسبتهم ب 50%، و هذا بالتأكيد يساعد على الاستقرار النفسي و الاجتماعي للأفراد المبحوثين، أما فئة العزاب و المقدرة ب 34.28%، و هي نسبة كبيرة نسبيا و تشير إلى عزوف الشباب عن الزواج بسبب الظروف الاجتماعية التي أصبحت صعبة، خصوصا في الفترة الحالية التي أصبحت متميزة بإنتشار آثار الغزو الثقافي و العولمة و الحداثة التي ساعدت على نشر القيم الغربية التي لا تشجع على الزواج التقليدي و تدعو إلى الفردانية، أما فئة المطلقين و المقدرة ب10%، و هي عادية إذا ما راعينا الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة الجزائرية، أما فئة الأرامل و المقدرة ب **15.71**%، و هي الأخرى عادية؛ فهذه الظواهر تحدث في الأسر عامة و هي تعتبر طبيعية ولها ما يبررها.

رابعا، تحليل و تفسير البيانات الميدانية:

تشكل معالجة البيانات خطوة حاسمة في البحوث الميدانية، إذ من خلالها يستطيع الباحث إحداث ربط بين الأحداث و المعطيات الميدانية، مما يمكنه من الإجابة على تساؤلات الإشكالية و اختبار فرضيات دراسته.

لقد كان سؤال إشكاليتنا الذي انطلقنا منه في هذه الدراسة يتمحور حول معرفة وضعية مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل بإقليم ولاية قالمة، إضافة إلى البحث عن التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و طبيعة المهن الموجودة في

المؤسسة الاستشفائية التي يعملون بها و مدى مساهمتهم في تحقيق التنمية الإقليمية، و حسب ما أظهره التحليل الميداني فإن 73.46٪ من أفراد عينة البحث، أي تقريبا أغلبهم يرون بأنه يوجد توافق بين مخرجات التعليم الثانوي و طبيعة التخصصات المهنية الموجودة في المؤسسة الاستشفائية التي يعملون بها، و بالتالي تأثير ذلك على الاقتصاد الإقليمي من حيث زيادة الإنتاجية و تحقيق الرفاهية الاجتماعية؛ حيث أن نسبة 74.28 ٪ من أفراد العينة ترى بأنه يوجد توافق بين البرامج الدراسية في المستوى النهائي من التعليم الثانوي و طبيعة المهن التي يعملون بها؛ إذ أن هذه المسألة تتوقف على طبيعة القطاع الاقتصادي و ما تطلبه تخصصاته الوظيفية من مهارات و تقنيات لتسييرها لننظر في هذا الأمر إلى الجدول التالي:

الفئات	التكرار	النسبة	كيف ذلك	التكرار	النسبة
نعم	52	%74.28	البرامج العلمية تساعد في ميدان العمل	19	%36.53
			برامج الإحصاء تساعد في العمل	10	%19.23
			تعطي الثانوية الأرضية التي تساعد على اكتساب الخبرة	18	%34.61
			دون إجابة	05	%09.61
			المجموع	52	%100

لا	18	%25.71	دون إجابة	00	
			المجموع	70	%100
المجموع	70	%100			

الجدول رقم 05 يبين مدى مساعدة البرامج الدراسية في عمل المبحوث :

من خلال بيانات الجدول نجد أن 34.61% من أفراد العينة الموافقين يرون بأن الثانوية تعتبر كأرضية لاكتساب الخبرة المهنية، كما أن التخصصات الدراسية بها تساعد على التكيف مع متطلبات المهن في سوق العمل حيث أن أفراد العينة الذين درسوا في الشعب العلمية يرون بأن البرامج العلمية و برامج الإحصاء تساعد في ميدان العمل و هذا بنسبة 36.53 ٪ و 19.23٪، خصوصا مع الاصلاحات الأخيرة التي مست المنظومة التربوية الجزائرية من حيث مراعات التطورات المعرفية و التكنولوجية الحاصلة في الأنظمة التعليمية عبر العالم، إضافة لهذا فإن نسبة 67.14 ٪ ترى بأن التنوع في مستويات التعليم الثانوي يزيد من الإنتاجية في سوق العمل، بإتقـــان العمـــل، و زيادة المردودية و تنوع الأفكار و بالتالي زيادة الانتاج، و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 06 يوضح مدى وجود علاقة بين تنوع المستويات الدراسية في المؤسسة و زيادة إنتاجيتها

الفئات	التكرار	النسبة	كيـــف دالك	التكرار	النسبة
			بإتقـــان العمـــل	18	%38.29
			لكل منصب مستـــوى دراسي معيـــن يزيد	12	%25.53

نعـم	47	67.14%	في مردود يته		
			تنوع الأفكار و بالتالي زيادة الانتاج .	10	%21.27
			تنـــوع المستويات الدراســية يزيد مـــن قدرة العامــل والإنتـــــاج.	05	%10.63
			دون إجابـــــة	02	%04.25
			المجمـــــــوع	47	%100

إظافة لما سبق فإن نسبة 72.85٪ من أفراد العينة ترى بأن التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و سوق العمل الاقليمي يحقق التنمية الإقليمية، فمخرجات التعليم الثانوي تعتبر العمود الفقري للبناء الاقتصادي و الاجتماعي و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 07 يوضح مدى التوافق بين مستوى التعليم الثانوي و التخصصات المهنية في سوق العمل و مدى تحقيق ذلك للتنمية الإقليمية:

الفئات	التكرار	النسبة	كيف ذلك	التكرار	النسبة
نعـــــم	51	%72.85	يساعد هذا التوافق في إنقاص مشكل البطالة	18	%35.29
			المستوى التعليمي الجيد والعلم يحققان الازدهار .	14	%27.45
			تحدث موائمة بين مخرجات التعليم و سوق العمل .	11	%21.56
			إتقان العمل و كسب المهارات	05	%09.80
			إعطاء الدافع القوي للعمل و تنمية الذات و المؤسسة .	03	%05.88
			دون إجابة .	00	%00

				المجمـــوع	51	%100
لا	19	%27.14			
المجموع	70	%100			

إن أي نقص في عدد مخرجات التعليم الثانوي يشكل عقبة في طريق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، لأن منهم المساعدين الزراعيين، و الكتاب و مساعدي الممرضين، و مساعدي المهندسين، و العمال المهرة و غيرهم من ذوي الكفاءات التي تتطلب تعليما متوسطا [20].

إن ارتفاع مستوى الخبرة و الكفاءة عند خريجي المدارس الثانوية في الجزائر و باقي البلدان النامية يتحقق عن طريق نظام تعليمي يكون كفيلا بأن يؤدي إلى إعداد قوى عاملة ذات مستوى و مهارة تقنية جيدة قادرة على استغلال الموارد الطبيعية لصالح المجتمع.

خامسا، نتائج الدراسة :

في أي بحث علمي يعود الباحث في نهاية بحثه، إلى تساؤلات الإشكالية التي طرحها في البداية و إلى الفرضيات التي صاغها و حاول الإجابة عنهما؛ ليقف على مدى صدقها في ضوء النتائج التي توصل إليها بحثه، كي يستطع فيما بعد تعميمها على باقي أفراد المجتمع الذي أجريت عليه الدراسة، وعليه فإن أهم النتائج المستخلصة من هذه الدراسة سنوجزها في النقاط التالية :

- إن التعليم الثانوي باعتباره من أدوات التنمية الاقليمية ارتبط بحاجات المجتمع و مطالبه المختلفة و أصبح عملية استثمار اقتصادي في الموارد البشرية و هو من المجالات المهمة في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، إذ يعتبر الركيزة الأساسية في تزويد مؤسسات المجتمع بالموارد البشرية المدربة و القادرة على تحقيق التنمية، إضافة إلى أنه يضفي على خرجيه طابع التخصص المعرفي و المهني من خلال الشُعب الدراسية المتنوعة التي يحتويها و التي تجمع بين الطابع الأدبي و العلمي و التقني، و هذا ما يؤكد

أهمية التعليم الثانوي في تحقيق التنمية الشاملة للبلاد، و هذا بمشاركة جميع المراحل الدراسية في ذلك وفق مسار يتسم بالموضوعية و الترابط المعرفي، إلى جانب إعطاء أهمية للتخطيط التربوي.

- أغلب التخصصات المهنية الموجودة في سوق العمل تشترط تكوينا إضافيا للتكيف مع الوضع المهني في سوق العمل.
- يعتبر القطاع الصحي من بين القطاعات التي تمتص أكثر ذوي المستوى النهائي من التعليم الثانوي، كما يضع مقاييس محددة و صارمة عند التوظيف، لكن مع التغيرات الحاصلة على المستوى الإقليمي الجزائري حصلت تطورات على مستوى البنى التحتية للمستشفيات و التي ظهرت فيها تخصصات مهنية جديدة، حيث أدى ذلك إلى خلق مناصب شاغرة تلائم مخرجات التعليم الثاني و بالتالي سيساعد ذلك في إنقاص مشكل البطالة على المستوى الإقليمي.
- لكي يكون التعليم الثانوي أداة للإنتاج وجب إتباع سياسة تخطيط متوافقة مع احتياجات سوق العمل، مع مراعاة إمكانات البلد و نوعية البرامج التنموية المطلوبة .
- من بين مشكلات التوافق بين مستوى التعليم الثانوي و التخصصات المهنية في سوق العمل ازدياد الطلب على الوظائف التي تحتاج إلى مهارات متقدمة أكثر بكثير مما كان عليه في الماضي، مع العلم أن فترات البحث عن العمل الطويلة لدى الشباب تؤدي إلى الإحباط و فقدان الثقة بالنفس و الرغبة في الهجرة، أما بالنسبة للمشاريع الشخصية فتوجد بعض التعقيدات في إجراءات البدء في مشروع ريادي جديد ولكنها في تحسن (21).
- إن المسألة الأساسية المتعلقة بالتعليم الثانوي في البلاد العربية و سائر البلدان النامية ليست في توسيع قاعدة التعليم الثانوي فحسب، بل تتمثل

قبل هذا في تنوع هذا التعليم بحيث يلبي حاجة الطاقة العاملة المتنوعة، و أهم ما في هذا التنويع هو الاهتمام بالتعليم التقني [22]، و الواقع أن حاجة البلاد إلى الطبقة الوسطى من التقنيين يقابل حاجتها من ذوي المستويات العليا التي لابد من توفرها حتى يصبح العامل منتجا [23]، حيث تشير إحدى الدراسات أن قوة الولايات المتحدة الأمريكية و الاتحاد السوفياتي ليست في اعتمادها على العلماء و العباقرة و المهندسين دون المستوى العالي، بل في اعتمادها على مجموعة هائلة من المساعدين التقنيين ذوي الخبرة و الكفاءة المتوسطة [24].

- إن مسألة التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و سوق العمل مرهون بعدة شروط منها ما يتعلق بالنظر في محتوى البرامج الدراسية و جعلها أكثر قربا من الجانب العملي الميداني و منها ما يتعلق بجانب الخبرة المهنية للعامل و منها ما يتعلق بالعرض و الطلب في سوق العمل الاقليمي، فكل هذه النقاط تعتبر كمؤشرات توضح دور التعليم الثانوي في تحقيق التنمية الإقليمية، كما تجيب على مشكلة إحداث التوافق بين مخرجاته و بين متطلبات سوق العمل الاقليمي.

الخـــاتـمـــة:

إن البحث عن توازن أكبر بين التعليم و التنمية كان الموجه في بعض البلدان في صياغة خطط التعليم، الذي يحتل مكانة مميزة في التخطيط الإقليمي، و لتعديل عرض مخرجات التعليم الثانوي ليتوافق مع الوسط الإقليمي وجب إذا النظر في مسألة الموافقة بين مستوى التعليم الثانوي و الاختصاصات المهنية الموجودة في سوق العمل و مدى تأثير ذلك في التنمية الإقليمية .

إن كل هذا يدفع للبحث عن السبل الكفيلة لتحقيق الموائمة بين مخرجات العملية التعليمية و متطلبات سوق العمل لتحقيق التنمية الإقليمية؛ من حيث جعل محتوى البرامج الدراسية أكثر قربا من الجانب العملي الميداني و الاهتمام بجانب الخبرة المهنية للعامل و النظر في مسألة العرض و الطلب في سوق العمل .

كل هذه النقاط تعتبر كمؤشرات لمدى تحقيق التعليم الثانوي للتنمية الإقليمية و لهذا ركزت عليها هذه الدراسة وفق خطة تضمنت جانب نظري عالج في بدايته الجانب المفهمي و الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، إلى جانب عرض

المعالجة المنهجية، أما الجانب الميداني فقد شمل عرض للبيانات الميدانية بالتحليل و التفسير و التي تمحورت حول فرضيات الدراسة التي اختبرت إحدى مؤشرات التنمية الإقليمية و تمثلت في مسألة التوافق بين مخرجات التعليم الثانوي و متطلبات المهن الموجودة في سوق العمل و ذلك لرسم ملامح واقع التعليم الثانوي و التنمية الإقليمية في إقليم ولاية قالمة.

❖ هوامش البحث

(1) أنظر الموقع:

http://www.alidarimagazine.com/article.php?categoryID=34&articleID=447. بتاريخ زيارة : 24- 01-2012 ، الساعة 15:30

(2) بشير صالح الرشيدي: **مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000 ، ص 27.

(3) محمد محمود الخوالدة: **مقدمة في التربية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003، ص 40.

(4) محمد علي حافظ: **التخطيط للتربية و التعليم**، المؤسسة المصرية العامة للتأليف و الأنباء و النشر، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1965، ص 91.

(5) علي السيد محمد الشخيبي: **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص 326.

(6) لخضر غول: **التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية**، أطروحة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2008- 2009، ص: 16.

(7) فؤاد أفرام البستاني: **منجد الطلاب**، بيروت، 1956، ط 3، أنظر تنمية.

(8) محمد علي حافظ: مرجع سبق ذكره، ص 68.

(9) محمد عبد العزيز عجمية و إيمان عطية ناصف: **التنمية الاقتصادية**، دراسات نظرية و تطبيقية، قسم الاقتصاد، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، 2003، ص47 .

(10) عبد الرحيم تمام أبو كريشة: **دراسات في علم اجتماع التنمية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص ص 39 ـ 40.

(11) محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص 394.

(12) لوغرت أحمد : **التعليم الثانوي في الجزائر ومبررات إصلاحه** ، دراسة نظرية تحليلية لنيل شهادة الماجستير، فرع علوم التربية بمعهد علم النفس وعلوم التربية، بوزريعة، الجزائر، 1994- 1995، ص ص 04 - 11.

(13) عبد القادر حسن الخليفة: **الاستثمار في التعليم الثانوي في مصر**، دراسة و صفية لتدفق المتخرجين و توزيعهم في سوق العمل، المؤتمر العلمي السنوي الثالث" مستقبل التعليم الفني في مصر" رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 1993.

(14) Mostafa Mohamed Metwally : A comparative study of the reorganization of secondary education in the united states, England and swiden.With reference in the arab republic of Egypt, Egyptian education, London; March : 1986.

(15) عباس محمود عوض: **في علم النفس الاجتماعي**، بيروت، دار النهضة العربية، 1980، ص19.

(16) موريس انجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون، ط 2 منقحة، دار القصبة للنشر، 2006، ص 184.

(17) المرجع السابق، ص 298.

(18) السيد محمد بدوي: **في علم الاجتماع الاقتصادي**، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية، 1986، ص 395.

(19) حسن المنسي: **منهج البحث التربوي**، دار الكندي، الأردن ، 1999، ص 92.

(20) جيمس بيكيت: **الأسبقيات الاقتصادية و التعليم في دول إفريقيا النامية في التربية و بناء الأمة في العالم الثالث**، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، القاهرة، 1977، ص: 126.

(21) للمزيد من التفصيل أنظر الموقع التالي ، بتاريخ زيارة : 12/ 04/ 2010 الساعة 17.30

http ://www .nesasy.org/content/view/7973/86/htm .

(22) لخضر غول: **التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية**، مرجع سبق ذكره، ص 292.

(23) عبد الله عبد الدائم : **الخطيط التربوي**، ط 2، دار العلم للملايين، بيروت، 1972، ص 589.

(24) أحمد صيداوي و آخرون: **الانماء التربوي**، معهد الانماء العربي، بيروت، 1982، ص 46.

دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية بين واجبات المهنة و واقع التدريس

الدكتور: سليمان بن عميروش، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التأكيد على أهمية تخصيص و توظيف مربي رياضي لتدريس التربية البدنية و الرياضية في المرحلة الابتدائية، فهى مهمة جدا في هذه المرحلة بالنسبة للمتعلمين . في هذا المقال ركزت على دراسة اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية نحو تدريس حصة ت,ب,ر، بحيث بينت نتائج هذه الدراسة على أن معلمي هذا الطور لا يستطيعون تدريس هذه المادة، وذلك لعدم قدرتهم على فهم و استيعاب محتوى منهاج التربية البدنية و الرياضية و بالتالى عدم القدرة على تطبيقه وتحقيق محتواه في الواقع، و هذا يمكن إرجاعه لانعدام التكوين في التخصص، أضف إلى ذلك النقص في الوسائل التعليمية التى تعاني منه هذه المؤسسات التربوية.

Résumé:

Cette recherche vise à souligner l'importance et la nécessité d'employer des enseignants spécialisés pour enseigner l'éducation physique et sportive au niveau des établissements primaires, qui est une matière très importante à ce stade pour les apprenants. Dans cet article je me suis centré à étudier les attitudes des enseignants du primaire envers l'enseignement de la séance d'E.P.S, et d'après les résultats obtenus, les enseignants du primaire ne peuvent pas enseigner cette matière pour leur incapacité à comprendre le contenu du guide de l'E.P.S, et donc n'ont pas la capacité d'appliquer et de réaliser son contenu sur le terrain, cela peut être attribué au manque de formation dans la spécialité, ajouter à cela le manque de matériels didactiques dans ces établissements éducatifs.

مقدّمة:

تعد حصة التربية البدنية و الرياضية جزء من التربية العامة، بحيث احتلت مكانة هامة في المنظومة المدرسية، وإدراجها ضمن البرامج التربوية كمادة من المواد المقررة رسميا في مختلف الأطوار و لمختلف المراحل العمرية. و تلعب التربية البدنية و الرياضية دورا جوهريا في حياة طفل المرحلة الابتدائية، فهي ذات أهمية بالغة بالنظر لإقبالهم الكبير نحو هذه المادة و حاجتهم الماسة للحركة و النشاط، فمن خلالها تعمل على تكوين شخصية الطفل و إعداد المواطن الصالح من جميع الجوانب سواء البدنية و العقلية و الاجتماعية، بالإضافة إلى اكتساب كفاءات تؤهله لكي يندمج و يتكيف مع بيئته و مواجهة مختلف ظروف الحياة اليومية.

و يعتبر المعلم صاحب الدور الأساسي و الفعال في عملية التعليم و التعلم و في تهيئة المناخ الملائم لذلك، بحيث من خلاله يستطيع تحقيق الأهداف التربوية و ترجمتها و تطبيقها على أرض الواقع عن طريق تنمية القدرات و المهارات المختلفة لدى المتعلمين و معرفة حاجاتهم و طرق تفكيرهم باستعمال أساليب مختلفة من التدريس.

و المدرس الناجح هو المدرس الذي يكون ملما بعمله و محبا لمهنته، كما يجب أن يكون على إطلاع دائم بمحتوى المنهاج، وله الرغبة في تحقيق الأهداف المسطرة، من خلال التحضير الجيد لدرسه بتسطير خطة جيدة مبنية حسب أهداف واضحة و محددا لأهم الوسائل التي تلعب دورا في ترسيخ ما يعلمه للمتعلم. ومعلم المرحلة الابتدائية له واجبات عليه أن يؤديها فهو يخضع دائما إلى عمليات تكوينية و ندوات تثري مخزونه الثقافي و المعرفي و العملي، و لو تمعنا في الظروف التي تكوّن و يتكوّن فيها معلم المرحلة الابتدائية لوجدنا أنه يدرس مواد دراسية عدة، أضف إلى ذلك أنه مطالب بتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية التي تتطلب تكوينا خاصا وتحكما في فهم محتوى المنهاج و ذلك للقدرة على تحقيق

الكفاءات و الأهداف المرجوة من المادة، و المرحلة الابتدائية مرحلة حساسة كونها أول المراحل التعليمية، و كما نعلم أن معلم المرحلة الابتدائية لم يخضع لأي تكوين متخصص لتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية ، مما يطرح إشكال كبير حول قدرة معلمي المرحلة الابتدائية لتدريس مادة لم يتكونوا فيها أصلا.

ومن خلال هذا نطرح التساؤلات التالية:

- فما هي اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو إمكانية تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية؟.
- و هل لمعلمي المرحلة الابتدائية القدرة على تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية وفق المنهاج الخاص بها؟
- و ما هي الصعوبات التي يتلقاها معلمي المرحلة الابتدائية لتدريس حصة التربية البدنية و الرياضية؟

1. الفرضيات

2.1 الفرضية العامة

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية تتجه نحو عدم إمكانية تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية.

2.2. الفرضيات الجزئية

- صعوبة استيعاب و تحقيق محتوى المنهاج يعيق معلمي المرحلة الابتدائية من إمكانية تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية.
- نقص الوسائل البيداغوجية يعيق معلمي المرحلة الابتدائية من تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية.
- الدورات التكوينية لا تكفي لتحكم معلم المرحلة الابتدائية لتدريس حصة التربية البدنية و الرياضية.

2. أهداف الدراسة

- معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية.
- معرفة مدى كفاية الوسائل البيداغوجية المساعدة على تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية.
- معرفة مدى إمكانية تحقيق معلمي المرحلة الابتدائية لمحتوى منهاج التربية البدنية.
- تبيان أهمية تخصيص مربي رياضي مختص لتدريس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية.

3. تحديد مفاهيم الدراسة

1.3 تعريف الاتجاهات

للاتجاهات تعريفات متعددة بتعدد التوجهات النظرية التي حاولت تفسيره، فالاتجاه أسلوب منظم منسق في التفكير و الشعور و رد الفعل تجاه الناس و الجماعات و القضايا الاجتماعية أو حدث في البيئة و معنى هذا أن مكونات الاتجاه الرئيسية هي الأفكار و المعتقدات و المشاعر و الانفعالات، وعليه فإن الاتجاه يتشكل عندما تترابط كل هذه المكونات.

وكان هربرت سبانسر الفيلسوف الانجليزي من أسبق علماء النفس إلى استخدام اصطلاح الاتـجاه إذ قـال فيه :" أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني و نحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه"[1] .

ويعرف جوردن ألبورت الاتجاه أنه: " حالة من الاستعداد و التأهب العصبي و النفسي تستطلع من خلاله خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي

أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة" [2].

وكما عرفه أيضا أبو النيل أنه : " استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نطر الشخص حول موضوع معين سواء كان اجتماعيا أو سياسيا أو اقتصاديا أو حول قيمة أو جماعة من الناس بالموافقة أو عدم الموافقة أو المحايدة" [3].

وقد ذهب جيف جي (2006) إلى أن:" الاتجاهات الايجابية للفرد تقرر مدى نجاحه على المستويين المهني و الشخصي، فإذا كان لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا، فإن هذا سيدفعنا إلى محاولة تخطي و التغلب على كل المعوقات و الاحباطات التي قد تواجهنا و تعيق نجاحنا في هذا العمل، أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبية نجو هذا العمل فإننا نعطي فرصة لأنفسنا لتبني أكبر قدر من الاحباطات التي من شأنها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل" [4].

و في هذه الدراسة نقصد بمصطلح الاتجاهات هو استطلاع أراء معلمي المرحلة الابتدائية حول مدى استعدادهم لتدريس التربية البدنية و الرياضية سواء بالقبول أو الرفض.

2.3 التدريس في المرحلة الابتدائية

يرى كل من عصام العدنين متولي و بدوي عبد العال بدري (2006) بأن :"عملية التدريس هي عبارة عن سلسلة من الاجراءات و الترتيبات و الأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم بدءا بالتخطيط حتى بداية التنفيذ للتدريس و يساهم فيه التلاميذ نظريا و عمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم و يعني ذلك أن مهمة التدريس الأساسية تتمثل في:

- استخدام الطرق و الأساليب التي تساعد التلاميذ على التعلم.
- إتاحة الفرص للتلاميذ كي يستمتعوا باكتساب الخبرات عن طريق الأنشطة المختلفة " [5].

3.3 خصائص التدريس

يحددها محمود عبد الحليم عبد الكريم (2006) في العناصر التالية:

- علم له أصوله و قواعده و مبادئه، يمكن تعلمه و التدريب عليه و ملاحظته و قياسه.
- أنه فن التأثير في الآخرين و التأثير فيه متبادل بين المعلم و المتعلم.
- يعتمد على مهارات و عمليات الاتصال الفعال.
- يتعامل مع بشر من خلال مواقف حية شبيهة بمواقف اللعب الحقيقية.
- يعتمد على التنويع في أساليب التدريس لأن المتعلمين ليسوا سواء.
- يتيح فرصة التفكير و التعبير الحر المبتكر للأداء الحركي.
- تهيئة مناخ تعليمي يسمح للمتعلم كيف يبقى متلهفا و ممارسا مدى الحياة (6).

4.3 مفهوم المدرس أو المربي

هو الفرد الكفء و القادر على ممارسة عمله التربوي على أكمل وجه.

5.3 الشروط الواجب توفرها في المدرس

ينبغي على المدرس أن يكون عارفا داركا تماما للشروط الواجب توفرها لممارسة مهنة التعليم كالرغبة و الميل و التخصص في بعض المواد أو في المادة الواحدة، و معرفة طبيعتها و أهدافها المعرفية و المهارية و ما يحققه تدريسها من قدرات و كفاءات لدى المتعلمين حسب أعمارهم و بيئاتهم الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية، وكذلك المعرفة الدقيقة لعلم النفس التربوي و الطفل.

6.3 علاقة المدرس بالمادة التعليمية

ماهي العلاقة التي تربط المدرس بالمادة التي يدرسها؟

تبرز العلاقة في كثير من الجوانب و التي يوجزها (خالد لبصيص) في العناصر التالية:

- الإحاطة الواسعة و الدقيقة بطبيعة المادة و خصوصياتها ودورها في التربية و التعليم و التكوين.
- معرفة غايات المادة و أهدافها في كل مرحلة من مراحل التعلم و مراميها و مقاصدها.
- التدرج في عملية تعليمها للتلاميذ.
- معرفة الطرائق و الأساليب و الوسائل التي لها علاقة بتدريس المادة [7].

7.3 العملية التكوينية للمعلم

المقصود بالتكوين مجموعة المعارف النظرية و التطبيقية المكتسبة في ميدان ما. و المعلم هو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي، و من جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث و تعزيزه.

و لما كان نجاح أي إصلاح يتوقف إلى درجة قصوى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في إنجاز الإصلاح. فإن إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين و المعلمات الذين نأمنهم على تربية أبنائنا، و هؤلاء المعلمون لا يستطيعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من الاعداد و التكوين.

8.3 منهاج التربية البدنية و الرياضية

1.8.3. مفهوم المنهاج

لغويا: وردت كلمة المنهاج في المنجد في اللغة و الإعلام كما يلي: "المنهج، المِنهج و المنهاج جمع مناهج وهو الطريق الواضح ومنه منهج أو منهاج التعليم أو الدروس "[8].

كما ورد في القران الكريم، في قوله تعالى:" لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْـكُم شرْعَةً وَمِنْهـَاجًا."(المائدة، 48).

إن كلمة المنهاج الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح.

أما اصطلاحا: فهنا نورد نوعين من التعريفات للمنهاج هما:

❖ **المفهوم التقليدي للمنهاج:** و في ما يلي نورد تعريفين تقليديين للمنهاج:

يعرفه يوسف قادري (2004):"هو مجموعة المواد الدراسية و المقررات التي يدرسها التلميذ" [9].

كما يُعرَفُ أيضا بأنه: "مجموع المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار التي يدرسها التلاميذ في صوره مواد دراسية " [10].

هاذين التعريفين حصرا مفهوم المنهاج على أنه عبارة عن مقرر دراسي (برنامج).

❖ **المفهوم الحديث للمنهاج** : أما حديثا فقد أطلقت عدة تعاريف منها :

"هو كل دراسة و نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة و توجيهها سواء كان داخل الصف أو خارجه [11].

ويعرفه محمد عبد الكريم أبو سل (1996) على أن " المنهاج هو مجموعة الخبرات التربوية و الأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب

داخل المدرسة و خارجها تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية "[12].

2.8.3. عناصر المنهاج

يتكون المنهاج من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها و ترتبط ارتباطا وثيقا وهي:

- **الأهداف العامة:** تشير إلى القدرات و المواقف و المهارات التي سيكتسبها المتعلم من خلال جملة من المواد الدراسية.
- **التقويم:** يعتبر احد عناصر المنهاج من خلاله نستطيع الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف و قيمها و كذلك قياس قدرة المتعلم و مدى تحصيله، و نشخص نتائج عملية التعليم و مدى ما يحقق من أهداف.
- **طرق و أساليب التدريس:** هو مجمل الطرق و الأساليب المتبعة لإيصال المحتوى التعليمي للمنهاج.
- **المحتوى:** هو جزء من الثقافة و المعرفة التي تقدم للمتعلمين على شكل قواعد و مفاهيم و معلومات و قيم و مواقف [13].

3.8.3. علاقة المدرس بالمنهاج

المنهاج المقرر أو المعتمد هو وثيقة رسمية تعدها الجهات الرسمية المختصة الموضوعة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، يتقيد بها الإداريون و المشرفون و المنفذون، و تبرز علاقة المدرس بها أو بمحتواها في النقاط التالية:

- الاطلاع على التوجيهات و التعليمات الموجهة لمستعمليها
- معرفة و فهم الأهداف العامة المسطرة و المأمول تحقيقها
- قراءة و استيعاب المضامين المقترحة للتعليم أو التدريس، و مدى ملائمتها

- دراسة و تحليل بنية المحتويات و الأنشطة التعليمية المكملة، بغرض تجديد و إثراء المعارف
- ضبط القدرات و المهارات و الكفاءات التي تحققها أهداف البرنامج المقرر
- الاطلاع على عدد الموضوعات المقررة، و على الطرائق البيداغوجية المقترحة و على أساليب التقويم المصاحبة لها [14].

إذن يمثل المنهاج (منهاج التربية البدنية و الرياضية) بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية وثيقة رسمية مرافقة تستلزم الاطلاع عليها و قراءة محتواه وفهمه، بحيث يلجأ إليه حتى يتبين كيف يكون التصرف إزاء أي مشكلة أثناء تنفيذ المنهاج أو كيفية التعامل مع موقف تعليمي معين و ذلك للقدرة على تحقيق أهدافه و غاياته التربوية.

9.3. الوسائل التعليمية أو البيداغوجية

في نطر مكارم حلمي و محمد سعد زغلول (1999) :"تعتبر الوسائل التعليمية من العناصر الأساسية في التعليم، ففي وقتنا الحاضر تهدف طرق التعليم الحديثة إلى استغلال جميع حواس الفرد في التعلم و ذلك باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة . و توفر الوسائل التعليمية المناسبة و الضرورية و استخدامها استخداما سليما من جانب المعلم يساعد على تنفيذ المنهاج تنفيذا سليما و عدم توفر الوسائل سوف يؤثر سلبا على تنفيذ المنهاج بشكل كبير" [15].

أما فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبوبكر (2002) يرون أنه:"عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تعين على التعلم و تساعد على فاعليته، و بمقدار ما تسمح للمعلم باستخدام هذه الوسائل و بإضافة وسائل جديدة" [16].

10.3. فائدة الوسائل التعليمية

للوسائل التعليمية المستخدمة في دروس التربية البدنية و الرياضية فوائد كثيرة منها:

- وبادة فاعلية التعليم عن طريق الوسائل التعليمية المختلفة التي تعمل على استخدام جميع الحواس (السمعية و البصرية و اللمس) لدى المتعلم و تكسب الكثير من المعرفة و المهارات.
- تحفز و تعمل على إرشاد دوافع التلاميذ نحو التعلم.
- تساعد التلاميذ على إدراك موضوعات التعلم و زيادة أثر التعلم و ترسيخه.
- توفير الوقت و الجهد الذي يبذله المعلم في عملية التعليم.
- الوسائل التعليمية تعمل على تنوع الخبرات التعليمية و تتناسب مع اختلاف استعدادات المتعلمين في تقبل الخبرات التعليمية، و هذا ما يؤدي إلى زيادة اهتمام و انتباه التلاميذ و شوقهم للعملية التعليمية [17].

4. الإجراءات المنهجية للدراسة

1.4 المنهج المتبع

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ،بحيث يعتبر من أكثر مناهج البحث استعمالا وخاصة في مجال البحوث التربوية، النفسية الاجتماعية و الرياضية.

2.4 عينة البحث

تشتمل عينة الدراسة على 100 معلم المرحلة الابتدائية من الجنسين و من مختلف المدارس الابتدائية لولاية بسكرة.

3.4. أداة البحث

لجمع البيانات و المعلومات حول موضوع الدراسة ثم الاعتماد على أداة الاستبيان المكونة من 20 عبارة مغلقة و مفتوحة، وهي مقسمة إلى ثلاثة محاور. وذلك حسب الفرضيات المطروحة.

5. الأدوات الإحصائية المستعملة

تحليل معطيات ونتائج الدراسة تم بالاعتماد على الأدوات الإحصائية التالية :

النسبة المئوية: اعتمدنا في استخراج النسب المئوية وتحليل المعطيات العددية على القاعدة الثلاثية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد العينة}}$$

-كا^2(KHI-DEUX)وهذا لمعرفة ماهي البيانات التي لها دلالة إحصائية و ما هي البيانات التي ليست لها دلالة إحصائية.

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج (ك ش} - \text{ك م)}}{\text{ك م}}$$

6. عرض ومناقشة النتائج

1.6 عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

الجدول رقم (01) يمثل إجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول

رقم	العبارات	النسبة المئوية				كا^2
		نعم	%	لا	%	
1	هل تطلع على المنهاج و ما يحتويه من برنامج التربية البدنية و الرياضية؟	65	65	35	35	*9
2	هل فهمت ما جاء في محتوى منهاج التربية البدنية و الرياضية؟	43	43	57	57	*1.96
3	هل لديك إمكانية لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج؟	33	33	67	67	*11.56
4	هل تحضر حصة التربية البدنية و الرياضية بمذكرات خاصة لكل حصة حسب المنهاج ؟	27	27	73	73	*21.16

5	هل تدرس حصة ت.ب.ر حسب المقاربة؟	بالكفاءات	%	بالأهداف	%	عشوائي	%	كا^2
		25	25	24	24	51	51	**28.33

كا^{2}الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)= (3.84*) و (5.99**)

يتبين لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (1) أن لمعلم المرحلة الابتدائية صعوبة كبيرة في تحقيق محتوى منهاج التربية البدنية و الرياضية و هذا ما يتبين في الإجابة على السؤال رقم (3) أين بلغت نسبة الإجابة عليه 67٪ و هذا رغم أنه يقوم بالإطلاع على المنهاج إلا أنه لا يقوم بالتحضير للحصص وفق مذكرات خاصة حسب المنهاج و التدريس العشوائي للحصص، وهذا ما يثبت فعلا عدم فهم ما جاء في المنهاج و عدم القدرة على تحقيق محتواه مما يصعب على المعلمين من تدريس حصة التربية البدنية.

و بالتالي تؤول العملية التعليمية إلى نتيجة سلبية و عدم إمكانية تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج، أين يعتبر هذا الأخير دليل المعلم، حيث يرجع إليه لفهم أي مشكلة تقف أمامه أثناء تنفيذ المنهاج أو كيفية التعامل مع أي موقف تعليمي، و كما يوضح للمعلم الكثير من نماذج الدروس و أنواع التقويم المختلفة و كذلك طرق و اساليب تدريسية متنوعة يستفيد منها أثناء عملية التدريس. فلو أشرنا مثلا إلى تجربة كوبا في هذا المجال لنجد أنهم أولا يعطون أهمية كبيرة لمادة التربية و الرياضية من حيث أنها إجبارية في كل أطوار التعليم و وفق أهداف محددة حسب كل طور، و ثانيا أنها تدرس ضمن إطار منظم من خلال الإعداد لبرنامج وطني موحد يتم اعتماده من طرف الفاعلين و على جميع مراحل التعليم.

إذن و من خلال هذه النتائج المتحصل عليها يمكن إرجاع هذا إلى انعدام التكوين المتخصص لأساتذة المرحلة الابتدائية لتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية.

2.7. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

الجدول رقم (2) يمثل إجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني

رقم	العبارات	النسبة المئوية				$كا^2$
		نعم	%	لا	%	
6	هل تكفي المساحة المخصصة في المدرسة لممارسة حصة ت.ب.ر؟	21	21	79	79	*33.64
7	أثناء ترسيمك هل قدمت حصة التربية البدنية و الرياضية؟	10	10	90	90	*64
8	هل تحضر لحصة التربية البدنية و الرياضية؟	44	44	56	56	*1.44
9	هل تحرص الإدارة على ضرورة تقديم حصة ت.ب.ر؟	72	72	28	28	*19.36
10	هل هناك إقبال للتلاميذ لممارسة حصة التربية البدنية و الرياضية؟	95	95	5	5	*81
11	هل تدرس حصة ت.ب.ر حسب الحجم الساعي المخصص لها؟	**نعم**	٪	**أحيانا**	٪	**لا**	٪	**$كا^2$**
		53	**53**	**37**	**37**	**10**	**10**	**28.33**

12	هل تحتوي مدرستكم على الوسائل البيداغوجية لأداء حصة ت.ب.ر بشكل؟	كاف	٪	قليل	٪	ضعيف	٪	$كا^2$
		06	06	39	39	55	55	**37.46

$كا^2$ الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)= (3.84*) و (5.99**)

يتضح لنا من الجدول رقم (2) والمتعلق بالمحور الثاني للفرضية الثانية أن إجابات أفراد عينة البحث كانت ذات دلالة إحصائية في الأسئلة رقم(6،7،9،10،11،12)، ماعدا السؤال رقم (8)، و بناءا على هذه النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن الوسائل البيداغوجية التي تسخر لفائدة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية ضعيفة إذا ما قورنت بالوسائل المتوفرة في المراحل التعليمية الأخرى و هذا ما يبينه الإجابة على السؤال رقم(6)حيث بلغت نسبة الإجابة عليه 79 ٪ و السؤال رقم(12) بلغت55 ٪، و هذا ما يؤثر سلبا على تدريس مادة التربية البدنية و الرياضية و ذلك رغم الإقبال الكبير و رغبة التلاميذ نحو ممارسة حصة التربية البدنية و هذا ما تبينه نتائج السؤال رقم (10) حيث بلغت 95 ٪.

إلا أنه و رغم هذا فمعلم المرحلة الابتدائية يقوم بتدريس هذه المادة وفق الحجم الساعي المخصص لها رغم النقص في الوسائل البيداغوجية، بحيث كما نعلم أن أغلب مدارسنا الابتدائية لا تحتوي على مساحات لعب مخصصة، و المساحات التي تتوفر عليها ضيقة و غير صالحة، ناهيك عن عدم احتوائها على الوسائل التعليمية المساعدة و التي تعتبر من العناصر الأساسية في عملية التعليم و التعلم، وذلك نتيجة لنقص الاهتمام وعدم تخصيص ميزانية خاصة لهذه المدارس. مع العلم أن القانون 04-10 المتعلق بالتربية البدنية و الرياضة و من خلال (المادة 06) و التي تنص على أن تعليم التربية البدنية والرياضية إجباري في كل أطوار التربية الوطنية. وكما تنص أيضا(المادة 11) من نفس القانون أنه يجب

أن تتوفر مؤسسات التعليم و التكوين و كذا المشاريع الجديدة على منشآت و تجهيزات رياضية تتناسب مع التربية البدنية و الرياضية

على أساس شبكة تجهيزات تأخذ بعين الاعتبار مختلف مراحل ألتعليم (18).

3.7. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الجدول رقم (3) يمثل إجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث

رقم	العبارات	النسبة المئوية				كا^2
		نعم	%	لا	%	
13	هل شاركت في ندوات خاصة بالتربية البدنية في مقاطعتك؟	34	34	66	66	10.24
14	هل شاركت في أيام دراسية تكوينية خاصة بالتربية البدنية و الرياضية؟	47	47	53	53	0.36
15	هل حدث و أن حضر مفتش التربية و التكوين و أنت تقدم حصة التربية البدنية و الرياضية؟	13	13	87	87	11.56
16	هل تجد صعوبة في تدريس حصة ت.ب.ر؟	76	76	24	24	27.04
17	هل تؤيدون وجود مربي مختص لتدريس حصة التربية البدنية و الرياضية؟	100	100	00	00	100

كا^{2}الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)= (3.84)

يتبين لنا من الجدول رقم (3) أن معلمي المرحلة الابتدائية لا يشاركون في ندوات خاصة بالتربية البدنية و ذلك بنسبة 66٪ في الإجابة على السؤال رقم (14) ، و لا يشاركون في أيام دراسية تكوينية و ذلك في السؤال رقم (15) و ذلك بنسبة 53 ٪ و هذا يبين عدم اهتمام الإدارة بهذه الدورات التكوينية الضرورية لدعم تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في مجال تدريس التربية البدنية و الرياضية.

أضف إلى ذلك أن معلمي المرحلة الابتدائية يجدون صعوبة كبيرة في تدريس حصة التربية البدنية و ذلك بنسبة 76٪ في الإجابة على السؤال رقم (16) و هي نتيجة منطقية نظرا لعدم اختصاصهم لتدريس مادة التربية البدنية، و بالتالي لا بد من التفكير في إلزامية توظيف أساتذة متخصصين في مجال التربية البدنية و هذا ما يؤيده معلمي المرحلة الابتدائية بضرورة وجود مربي مختص لتدريس حصة التربية البدنية و الرياضية و ذلك بنسبة 100٪ و ذلك في الإجابة على السؤال رقم (17).

❖ **تحليل محتوى الأسئلة المفتوحة**

من خلال الاستبيان الموجه للمعلمين تم طرح أسئلة مفتوحة قصد جمع معلومات أكبر حول موضوع الدراسة ، فكانت أجوبتهم فيما يخص السؤال رقم (18) و كذا السؤال رقم (19) حول أسباب النفور و الصعوبات التي تعترضهم في تدريس مادة التربية البدنية فتلخصت في: تقص الوسائل و الإمكانيات، عدم الاختصاص ، كثرة التلاميذ (الاكتظاظ)، التقدم في السن، صعوبة اقتناء الألبسة الرياضية من طرف التلاميذ و صعوبة فهم محتوى المنهاج,

أما فيما يخص الإجابة على السؤال رقم (20) حول ماهي الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في رفع مستوى تدريس التربية البدنية، فكانت أجوبة معلمي

المرحلة الابتدائية مركزة حول ضرورة تخصيص مربي مختص بالمادة، توفير الوسائل البيداغوجية و إنشاء قاعات للرياضة و كذا إقامة أيام دراسية تكوينية.

الخاتمة

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يمكن القول أن مادة التربية البدنية و الرياضية تبقى مادة ثانوية مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى ، و ذلك رغم أهميتها الكبيرة في تكوين شخصية طفل المرحلة الابتدائية.و أن معلمي المرحلة الابتدائية لا تتوفر فيهم المؤهلات العلمية و العملية لتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية و ذلك نظرا للنتائج التي ذكرناها سابقا، و من هنا على الجهات الرسمية التفكير في تخصيص و توظيف مربيين ذوي الاختصاص لتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية.

❖ هوامش البحث

(1) جنان سعيد الرحو: **أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم**، بيروت، 2005، ص77.

(2) فؤاد حيدر: **علم النفس الاجتماعي دراسات نظرية و تطبيقية**، دار الفكر العربي، بيروت، 1994، ص34.

(3) فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمان: **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة،ص 251

(4) w.w.w.gulfkids.com/pdf/Etegah_S.PDF 23/03/2013

(5) عصام العدنين متولي، بدري عبد العال بدري: **طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية بين النظرية و التطبيق**، دار الوفاء، الاسكندرية، 2006، ص15.

(6) محمود عبد الحليم عبد الكريم: **ديناميكية تدريس التربية البدنية و الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006.

(7) خالد لبصيص: **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف**،دار التنوير الجزائر، 2004.

(8) لويس معلوف: **المنجد في اللغة والإعلام**، ط40، دار المشرق بيروت، 2003.

(9) .http://www.geocities.com/youcef_kadri/competence.htm. 19/11/2012.

(10) صالح هندي و أخرون: **تخطيط المنهج و تطويره**، ط3، دار الفكر، عمان، 1999، ص19.

(11) إيناس عمر أبو حتلة: **نظريات المناهج التربوية**، الأردن، دار صفاء للنشر، 2005.

(12) صالح هندي و أخرون: مرجع سبق ذكره،ص 26.

(13) مكارم حلمي أبو هرجة و آخرون مدخل التربية الرياضية،ط1، مركز الكتاب للنشر،مصر،2002.

(14) خالد لبصيص: مرجع سبق ذكره، ص 11.

(15) مكارم حلمي أبو هرجة. محمد سعد زغلول: **منـــاهج التربية الـــرياضية**، مركز الكتاب، مصر، 1999.

(16) فايز مراد دندش ،الأمين عبد الحفيظ: **دليل التربية العملية و إعداد المعلمين**، دار الوفاء، الاسكندرية، 2002، ص109.

(17) محمد الشحات: **كيف تكون معلما ناجحا في التربية الرياضية**، مكتبة الإيمان و العلم، مصر، 1999.

(18) القانون رقم 04-10 المؤرخ في 27جمادى الثانية عام 1425 الموافق 14 أوت 2004، يتعلق بالتربية البدنية و الرياضة.

دور الإعلام الرياضي المسموع في استثارة دافعية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية المكيفة

الأستاذ: عيسى ابراهيمي، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الدور الذي يمكن أن تلعب وسائل الإعلام الرياضي المسموع، في استثارة دافعية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية المكيفة،ولتحقيق هذا الهدف أجريت دراسة على عينة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث قمنا بوضع مجموعة من المفاهيم التي توضح المعاني الجوهرية التي ترمي إليها دراستنا هذه.

Résumé:

Cette étude vise à révéler le rôle que peuvent jouer les médias sportifs audio, en soulevant les gens motivation ayant des besoins spéciaux en matière d'activité physique et sportive adaptée, et pour ce faire une étude objective a été menée sur un échantillon de personnes ayant des besoins spéciaux, où nous avons développé un ensemble de concepts décrit significations essentielles qui visaient à étudier cette question.

مقدمة:

يحتاج كل مجتمع إلى وسائل الاتصال و أيضا وسائل الإعلام، و نشر الأخبار و الآراء ضرورة حتمية لكل مجتمع، لأفراده مصالح مشتركة و معاملات متعددة، وهذه الضرورة تتم بصورة تلقائية في المجتمعان البدائية و المجتمعات الصغيرة و لكنها تنظم و تدرس و توجه في المجتمعات المتحضرة [1] .

ومن بين وسائل الإعلام الإذاعة، حيث تمثل مكانة هامة بين وسائل الإعلام الأخرى خاصة الوسائل المكتوبة لما تحمله من مزايا تؤثر في حياة الأفراد، وهذا من خلال ما تقدمه من خدمات لفئات مختلفة من الجمهورية، وما تذيعه من أخبار مختلفة، وقد يزيد تأثيرها كلما انخفض المستوى التعليمي خاصة في البلدان النامية التي تكثر فيها نسبة الأمية، لذلك فالإذاعة لها دور وأهمية في المجتمع من إعلام تثقيف و ترفيه.

لهذا فالإذاعة المركزية لا تستطيع أن تلبي أو تحقق جميع رغبات الجمهور بكل فئاته المختلفة من جهة، وصعوبة تحقيق تنمية شاملة، مما أدى هذا وفي ظ التعددية السياسية إلى إنشاء العديد من المحطات الإذاعية المحلية في الجزائر لتقوم بالدور الذي عجزت عن القيام به الإذاعة الوطنية.

فالإذاعة المحلية تخدم مجتمعا محليا وتلبي احتياجات المجتمع المحلي الذي هو عبارة عن مجتمع محدود العدد، ومتجانس من مختلف النواحي، فواجب الإذاعة هو التثقيف و الترفيه و الإعلام المحلي" الجواري" الذي يهدف من ورائه تمكين الفرد من فهم واقعه المحلي و محاولة تلبية رغبات وحاجات الجمهور بتقديم كل ما هو حادث على الساحة المحلية و الوطنية.

وتحتل الممارسة الرياضية المختلفة مكانة معتبرة في برامج الترويح النفسي و التفاعل الاجتماعي، ولا شك أن لذوى الاحتياجات الخاصة الحق في الممارسة لكافة أنواع الترويح بالطرق المشروعة في مجتمعنا وذلك وفق إمكانياتهم وظروف

إعاقتهم، وتساهم تلك الأنشطة الرياضية في الاتجاهات التنافسية في مجال رياضة الاحتياجات الخاصة، علاوة على القيمة العلاجية و الوقائية و الشخصية للترويح في مجالات تحليل الشخصية و السلوك.

ومع تطور الدراسات و البحوث الأكاديمية في الجانب الرياضي في الآونة الأخيرة وظهور الطب الرياضي الحديث أصبح بإمكان ذوى الاحتياجات الخاصة بمختلف أصنافهم أن تمارسوا أنواع الأنشطة الرياضية المناسبة لهم، وذلك حسب درجة إعاقتهم وطاقاتهم الحيوية للتغلب على الآثار السلبية على الإعاقة ولموازنة الحاجز الجزئي.

كما يتضح لنا مدى الاهتمام بهذه الفئات الخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة على كافة المستويات سواء على المستوى الدولي أو العربي الإقليمي أو المحلى، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها في ولاية بسكرة التي تنتشر فيها فئة ذوى الاحتياجات الخاصة بكل تصنيفاتهم عبر البلديات و الدوائر، بالإضافة إلى المؤسسات الخاصة بتأهيلهم في كل المجالات و المنتشرة عبر الولاية، ومن خلال الإحصائيات التي تحصلنا عليها من مديرية النشاطات الاجتماعية والخاصة بعدد المعاقين المسجلين تبين لنا أن عددهم يصل إلى 15517 معاق، حيث الإعاقة الحركية تمثل 4634، والذهنية 6265، والسمعية 939، والبصرية 2892، والمركبة 787.

حيث أن عدد المعاقين مابين 6 سنوات، و30سنة والذي يبلغ عددهم 3821، وجد أن 126 معاق فقط يمارسون الأنشطة الرياضية المكيفة التنافسية، أي بنسبة 3بالمئة.

ومما سبق يتضح لنا الأهمية الكبيرة التي يمكن أن تلعبها الإذاعة في التأثير سواء كان على أفراد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة أو حتى أوليائهم وكذا القائمين على المراكز شبه بيداغوجية، أو الرابطات الرياضية من خلال تنوير عقول القائمين عليها بمدى أهمية ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية المكيفة، والتي تلعب

دورا هاما في تحقيق الأغراض التي يمكن من خلالها شعور الفرد المصاب بالاندماج في محيطه الاجتماعي.

ومنه تم طرح التساؤل العام للدراسة على الشكل التالي:

هل للإعلام الرياضي المسموع دور في استثارة دافعية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية المكيفة؟

- تحديد المفاهيم و المصطلحات:

1. الإعلام: يشير **إبراهيم إمام** إلى الإعلام بأنه هو : تلك العملية التي تهتم بنشر الحقائق والمعلومات والأخبار بين الجمهور بقصد نشر الثقافة ، ويرى **زيدان عبد الباقي**: أن الإعلام يهتم بتزويد الجماهير بأكبر قدر متاح من المعلومات التي تتميز بالدقة وكذلك الحقائق التي تتسم بالوضوح.

2. الاتصال: هو تبادل الأفكار والآراء والمعلومات عن طريق الحديث أو الكتابة أو الإشارات ، وهو نوع من النشاط الإنساني الذي يحدث باستمرار وغالبا ما يكون مرتبطا مع كثير من الأنشطة الأخرى.

3. الإعلام الرياضي: هو تلك العملية التي تهتم بنشر الأخبار والمعلومات والحقائق المرتبطة بالرياضة وتفسير القواعد والقوانين المنظمة للألعاب وأوجه النشاط الرياضي، وذلك للجمهور بقصد نشر ثقافة الرياضة بين أفراد المجتمع وتنمية الوعي الرياضي، وأنه من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية يتم التأثير في النمو السلوكي والقيمي لجمهوره[2].

4. التأثير: هو ذلك التغير الذي يطرأ على سلوك مستقبل الرسالة الإعلامية فقد تعمل هذه الرسالة على لفت انتباهه حول شيء معين أو تغير من سلوكه واتجاهه النفسي ليكون اتجاها جديدا أو يتصرف بطريقة جديدة.

5. الدافعية: عرف **يونج:(p.t.young) الدافعية** من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين[3].

وعرف **ماسلو(A.H.maslow) الدافعية** بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

-ويعرف **الدكتور مصطفى زيدان الدوافع**: هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق لتوازن الداخلي، أو تهيأ له أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية.

6. ذوي الاحتياجات الخاصـة:

- **اصطلاحا:** تعرف"ليلى كرم الدين"ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم:"الأشخاص الذين يبعدون عن مستوى الشخص السوّي بعدا واضحاسواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الحسيّة".

كذلك "هم الأفراد الذين يعانون من نقص دائم يعيقهم عن العمل كليا أو جزئيا، وعن ممارسة السلوك العادي في المجتمع أو عن أحدهما فقط ،سواء كان هذا النقص في القدرة العقلية أو النفسية أو الحسيّة أو الجسدية وسواء كان خلقا أو مكتسبا" [4].

-**إجرائيـا:**هم كل الأفراد الذين لديهم اختلاف عن الأسوياء سواء كان هذا الاختلاف جسميا أو عقليا أو حسيّا ممّا يحول على إتمام واجباتهم .

7. النشاط البدني المكيـف:

-**اصطلاحـا:**يعرف "ستور"النشاط البدني المكيف بأنه:"كل الحركات والتمرينات وكل الرياضات التي يتم ممارستها من طرف أشخاص محدودين في قدراتهم من الناحية البدنية ،الحسيّة،العقليةوذلك بسببأو بفعل تلف أو إصابة بعض الوظائف الجسمية الكبرى" [5].

إجرائيـا:النشاط البدني المكيف هو مجموع الأنشطة الرياضية المختلفة التي يتم تعديلها وتكييفها بما يتماشى مع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الإعاقة وشدّتها.

الإطار النظري للدراسة:

1.عناصرالإعلام الرياضي-:للإعلامالرياضيعناصرأربعةهي:

-(المرسل) . - (المستقبل) .

- (الأداةأوالوسيلة) - (الرسالة) (المضمون)

المرسل:هو صاحب الرسالة الإعلامية أو الجهة التي تصدر عنها الرسالة سواء كانت هذه الجهة الاتحاد أوالنادي أو اللاعب أو المدرب..... الخ.

-**المستقبل هو:** من توجه إليه الرسالة الإعلامية سواء كانفراد أوجماعة.

-**الأداةأوالوسيلة: هي**ما تؤدى به الرسالة الإعلامية سواء كانت صحيفة أو إذاعة أو تليفزيون.....الخ.

الرسالةأوالمضمون: هي ما تحمله وسيلة الإعلام الرياضية لتبليغه أوتوصيله إلى المستقبل، ويعتمد الإعلام الرياضي في بلوغ أهدافه على الرسالة والمضمون الذي تقدمه هذه الرسائل، ومدى اعتماد على الحقائق والأرقام ومسايرته لروح العصر والشكل الفني الملائم، ومناسبته لمستوى المستقبلين من الجمهورمن حيث أعمارهم وحاجاتهم، ويتم نقد الإعلام الرياضي وتقويمه إيجابا أوسلبا، في ضوء توفر هذه الشروط والمعايير التي إن تحققت تجعل تأثيرها في الناس أكبر، وتستحوذ على ثقتهم وتفاعلهم معها، وحول عناصرالإعلام الرياضي هذه بنيت نظريةالاتصال وتفسيراته السيكولوجيةالإعلام الرياضي.

2- أهميةالإعلامالرياضي:

يعتبرالإعلام الرياضي قديما وحديثا بمثابة المدرسة العامة التي تواصل عمل المؤسسات الرياضية المختلفة كالأندية ومراكز الشباب بل و التعليمية بمراحلهاالمختلفة، و تجاوزه افتقربالفروق بين الناس، عن طريق ما تنشره بين هممنخبراتتعدلبينسلوكهم كبارا أوصغارابمايتلاءمعالقيموالتقاليدالرياضيةالسليمة.

وللإعلام الرياضي دور متشعب في المجتمع ظهر بجلاء بعدانتشاره على نطاق واسع في القرن العشرين، ولذالك أخذت الحكومات على اختلاف سياستها الفكرية تخصصلهاالصحف والقنوات الإذاعية والتليفزيونية وتوجهها نحوتحقيق أهدافها الداخلية، من حيث رفع مستوى الثقافة الرياضية للجمهور وزيادة الوعي الرياضي لهم، وتعريفهم بأهمية دورالرياضة في حياتهم العامةو الخاصة.

واستخدمهاأيضاللوصول إلى أهدفها الخارجية من حيث تعريف العالم بحضارة شعوبها الرياضية، والذي يعكس بدوره رقيهذه الدول وتقدمها في شتى المجالات، وفي ظلال التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير والسريع في المجال الرياضي تبرز أهميةالإعلام الرياضي وضرورة إحاطة أفراد المجتمع بكل ما يدورمن أحداث وتطورات في هذا المجال، وذالك في ظلال زيادة الكبيرةلأفراد هذاالمجتمع،وبالتالي صعوبة الاتصال المباشربمصادر المعلومات والأخبار[6].

3- أهداف الإعلام الرياضي:

نشرالثقافةالرياضية من خلال تعريف الجمهور بالقواعد والقوانين الخاصة بالألعاب والأنشطة الرياضية المختلفة والتعديلات التي قد تطرأ عليها.

تثبيت القيم والمبادئ والاتجاهات الرياضية والمحافظة عليها، حيث إن لكل مجتمع نسق قيمي يشكل ويحدد أنماط السلوك الرياضي متفقة مع تلك القيم والمبادئ، كأن التوافق سمة من سمات المجتمع.

نشرالأخبار والمعلومات والحقائق المتعلقة بالقضايا والمشكلات الرياضية المعاصرة ومحاولة تفسيرها، والتعليق عليها، لكي تكون أمام الرأي العام في المجال الرياضي

وإعطاءه الفرصة لاتخاذ مايراه من قرارات تجاه هذه القضايا أوتلك المشكلات،وهذه هي أوضح أهداف الإعلام الرياضي التي ترمي إلى توعية الجمهور وتثقيفهم رياضيا، من خلال إمدادهم بالمعلومات الرياضية التي تستجد في حياتهم على المستويين المحلي والدولي.الترويح عن الجمهور، وتسليتهم بالأشكال والطرق التي تخفف عنهم صعوبات الحياة اليومية.

4- الإعلامالرياضيونظرياتالتأثير:

4- 1- نظريةالتأثيرالمباشرأوقصيرالمدى:

ترى هذه النظرية أن علاقة الفرد بمضمون المواد الإعلامية للإعلام الرياضي هي علاقة تأثير مباشر وتلقائي، فالإنسان الذي يتعرض لأي مادة إعلامية في الإعلام الرياضي سواء كانت صحفية أو تلفزيونية أو إذاعية، فإن هي تأثر بمضمونها مباشرة وخلال فترة قصيرة.

ومعنى ذلك هو أن مشاهدة الفرد لبعض مظاهر العنف في إحدى المباريات من خلال التليفزيون، أو عند قراءته عنهافي الصحافة الرياضية فإنه بالضرورة بناء على هذه النظرية سوف يحاكيهاويحاول تطبيقها في واقع حياته، ويسمى هذاالمنحنى في دراسة تأثير مضمون الإعلام الرياضي بنظرية الحقنة أونظرية الرصاصة.

و منه، فان الرسائل الإعلامية مهما كان نوعها والتي تبثها وسائل الإعلام تؤثر في الإنسان المتلقي لها تأثيرامباشرا، كما لو أنه حقنبإبرة مخدرة أوأطلقت علية رصاصة[7].

2.4 نظرية التأثير على المدى الطويل أو التراكمي:

يرى هذا الاتجاه أن تأثير ما تعرضه وسائل الإعلام في المجال الرياضي على الجمهور يحتاج إلى خبرة طويلة، حتى تظهر آثاره من خلال عملية تراكمية ممتدة زمنيا تقوم على تغيير المواقف والمعتقدات الرياضية، وليس على التغيير المباشرالآني لسلوك الأفراد.

إن الإنسان يحتاج إلى زمن طويل حتى يغير نمط تفكيره، وأسلوب حياته و طريقة تعامله مع الأشياء الموجودة في البيئة المحيطة به، واستمرار تعرضه عبر وسائل الإعلام الرياضية إلى أفكار وقيم رياضية تختلف وأسلوب حياته التي اعتاد عليها، يؤدي به إلى تبني بعض الأفكار أو القيمالرياضية،ويغيرفي أسلوب حياته متأثرا بما يعرض عليه، وبدرجه تختلف من فرد إلى آخر، حسب تركيبة شخصيت هو حالته النفسية، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وكذلك نوع الوسيلة الإعلامية التي يتعرض لها، ومضمون وأهداف وسياسية كل منها.

ووفقا لهذا الأسلوب فإن استمرار تعرض الفرد إلى المادة الإعلامية التي تنبذ مثلا العنف الذي يحدث في الملاعب الرياضية بكل صوره و أشكاله سواءمن اللاعبين أو الجمهور أوالمدربين، وإظهاره بصورة منافية للروح الرياضية السليمة من قبل الإعلام الرياضي، يؤدي إلى قلة ظهور حوادث العنف هذه، وبالتالي يمكن القضاء عليهاعلى المدى الطويل [8].

4- 5- نظريةالتطعيمأوالتلقيح:

اشتق اسم هذه النظرية وفكرتها من الفكرة نفسها التي يقوم عليها أساسها التطعيم ضد الأمراض، فالجرعات المتتالية من المفاهيم والقيم الرياضية التي نتلقاهامن الإعلام الرياضي تشبه الأمصالالتيتحقنبهالكيتقلأوتنعدمقدرةالجراثيم على التأثير في أجسامنا، فاستمرار تعرض الجمهور لمشاهدالعنف والجريمة والتي تحدث في الملاعب الرياضية مثلا، يخلق لديه محالةمن اللامبالاة تجاهها وعدم النفور منها.

فحالة السلبية هذه تجاه الأشياء السلبية في الإعلام الرياضي جاء نتيجة الحقن المنتظم لعقول هذه الجماهير بهذه الأمصال الإعلامية، ما ولد حالةمن البلادة تجاهها أشبه بالحصانة التي يصنعها المصلحين ما تلقح به ضد الأمراض[9].

6.4 نظرية التأثير على مرحلتين:

ويقصد بذلك انتقال المعلومات على مرحلتين،حيث ترى هذه النظرية أن تأثير وسائل الإعلام في المجال الرياضي على الجمهور يتم بشكل غيرمباشر، ويمر بمرحلتين هما:

-**المرحلةالأولى** : هيماتبثهأوتنشرهوسائلالإعلامفيالمجالالرياضيللجمهور، فالذي نتلقفه مباشرة من وسائل الإعلام قد لا يؤثر فينا كثيرا، بلقد لانعيره أدنى اهتمام عند بث وسائل الإعلام لرسائلها، وبتلقين تلك الرسائل (المعلومات) تنتهي المرحلة الأولى.

-**المرحلةالثانية**:يسميهاعلماءالاتصالبقادةالرأيفيالمجتمع،وهم كل الأشخاص البارزينداخلال تجمعات الصغيرة في المجتمع، كجماعات الأصدقاء والزملاء في النادي أو الفريق والأقارب . قادة الرأي هؤلاء هم بعض أصدقائنا أو أصحابنا أو ذوي الرأي فينا.

فالذي يحدث في هذه المرحلة هو أن قادة الرأي هؤلاء قد شاهدو انفس الذي شاهدناه أو قرءوانفس الذي قرأناه، فبدأ واب الحديث عن هبطريقة تنبهنا إلى أشياء لمن تفطن إليها، و بأسلوب أكثر إقناعا من الطريقة التي عرضتها وسيلةالإعلام، وقائد الرأي قد يكون له من النفوذ المادي أوالأدبي أوكليهما مايجعلنا نقبل تفسيره ورؤيته الخاصة للرسالة الإعلامية، مما قد يؤدي إلى تأثرنابكل جزء من مضمون تلك الرسالة[10].

7.4 نظريةالاستخداماتوالإشباع:

هذه النظرية تنظر إلى العلاقة بين الإعلام الرياضي وجمهوره بشكل مختلف عن النظريات السابقة. ففي هذه النظرية الإعلام الرياضي هو الذي يحدد للجمهور نوع الرسائل الإعلامية التي يتلقاها، بلإناستخدام الجمهورلتلك الرسائل لإشباع رغباته يتحكم بدرجة كبيرة في مضمون الرسائل الإعلامية التي يعرضها الإعلام الرياضي.

لذا ترى هذه النظرية أن الجمهور يستخدم المواد الإعلامية الرياضيةلإشباع رغبات معينة لديه .مثال ذلك الشخص الميال للعنف والمغامرات تستهويه مشاهدة أحداث العنف التي يشاهدها في الملاعب الرياضية من خلال التلفزيون، أوقراءة تفاصيلها من الصحف والمجلات، فيسعى جاهدا لاستخدامها لإشباع هذا الميل[11].

5. الدافعية في الميدان الرياضي:

إن القضية الأساسية التي تشغل ذهن أي مدرب هي كيف أرفع أداء وسلوك اللاعبين، وربما يكون هدف المدرب ارتفاع بسلوكهم مثل: الوصول إلى مستوى لياقة بدنية معينة عن طريق الجري لأميال أكثر أو تصويب ضربات حرة بدقة أكثر أو توجيه سلوكهم للحضور إلى التدريب بانتظام.

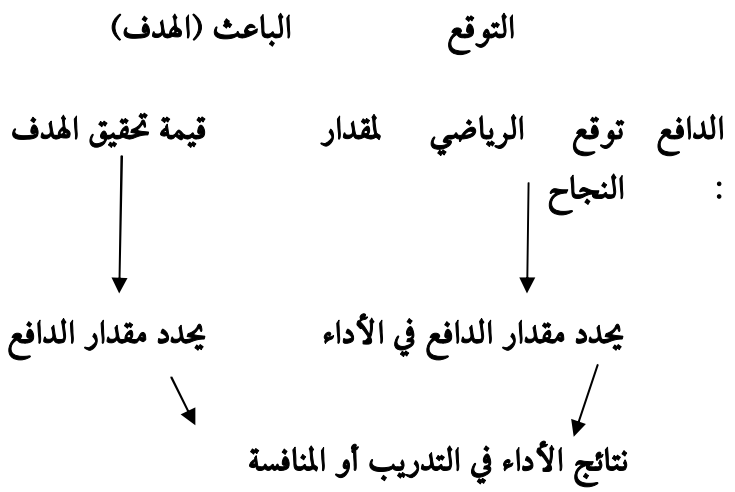
ويرى علم النفس أن الدافعية ذات بعدن بعدين **الشدة والتوجيه** ويقصد بالشدة في مجال الرياضة تنشيط الفرد وجعله يفيض حيوية وبمعنى آخر مقدار الجهد المطلوب لتحقيق هدف معين، أما التوجيه فيتعلق باختيار الهدف.

ويمكن تعريف الدافعية بأنها " استعداد الرياضي لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين " وحتى يتسن فهم هذا التعريف تجد الإشارة إلى ثلاث عناصر هامة هي:

-**الدافعMOTIVE**:حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتؤثر عليه.

-**الباعث INCENTRIVE**: عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الرياضي إلى تحقيقه.

- **التوقع EXPECTATION**:مدى احتمال تحقيق الأهداف[12].



الشكل (03): تتوقف قوة الدافع على مقدار ثقة الرياضي وفي التوقع الإيجابي لنتائج الآداء ومدى قيمة الهدف الذي ينبغي إلى تحقيقه [13].

6. فئات الدافعية المرتبطة بالممارسة الرياضية:

في ضوء نتائج العديد من الدراسات في مجال الدافعية المرتبطة بالرياضة على مختلف مستوياتها « سونSUINN 1991، محمد علاوي 1991، و روبرتس Rbertes 1991 » تم التوصل علىتحديد العديد من فئات الدافعية المرتبطة بالرياضة والتي تتضمن الدافعية الداخلية والدافعية الخارجة على النحو التالي:

1.6 اللياقة البدنية و الصحية physical fitness and Heath:

- اكتساب اللياقة البدنية.
- اكتساب صفات بدنية معينة.
- الارتفاع بالمستوى الصحي وتقوية الوظائف الحيوية للجسم.
- القوام الجيد.
- الشعور بالسعادة البدنية.

6-2- الموافقة الاجتماعية (الاستحسان الاجتماعي)social approval:

- الموافقة الوالدين (العائلية).
- موافقة الزملاء والأصدقاء.
- تشجيع المدرس أو المدرب.
- موافقة الجنس الآخر.
- تشجيع الدولة [14].

6-3- التفوق الذاتيself mastery:

- الشعور بفاعلية الذات و كفاءة الذات و الثقة.
- تحقيق تحكم العقل على الجسم.

- المزيد من التحكم في الانفعالات الشخصية.
- الشعور بالقدرة على التحكم في حركات الجسم.
- التفوق في الأداء الحركي.

6-4- الصداقة والمزاملة الشخصيةfriendship and personal association:

- مع الزملاء في الفريق.
- مقابلة منافسين آخرين في المباريات.
- التعرف على لاعبين مشهورين.
- تكون علاقات اجتماعية وصداقات.
- التفاهم المشترك مع الآخرين.

6-5- المكاسب المادية tangible payoffs:

- منح دراسية رياضية.
- درجات للتفوق الرياضي.
- السفر وزيارة المزيد من البلدان.
- فرص أكبر لحياة أفضل.

6-7- النجاح و الانجاز success and achievement:

- تحقيق نجاحات في منافسات هامة.
- الاشتراك كأساسي في المنافسات الهامة.
- تحقيق أهداف رياضية شخصية.

- وضع أهداف أكبر لانجازها.
- تحقيق بطولات وانتصارات معينة.

6-8- المنافسةcompetition:

المنافسة ضد الوقت (كما في العد و مثلاً).

ضد فرق منافسات أخر.

الفوز على منافسين آخرين.

متعة المنافسة[15].

6-9- الميل الرياضيsport interest:

- الميل نحو نشاط رياضي معين.
- حب الرياضة والتحمس لها.
- عدم وجود هويات أفضل لممارستها.
- الاختيار الموجه من الآباء.
- الممارسة الرياضية منذ الصغر.

6-10- التفريغ الانفعاليemotionallease:

- الإحساس بالهدوء و الراحة.
- الإحساس بتفريغ الإنفاعلات.
- ترك الحرية لمشاعر الفرد.
- الشعور بالراحة النفسية.
- الشعور بالانتعاش.

6-11- الخوف من الفشلfeardffailure:

- احتلال مركز متأخر.
- الهزيمة وعدم القدرة على تحقيق الفوز.
- تقسيم الآخرين للأداء.
- التعليقات الناقدة من الآخرين.
- النقد الذاتي.

6-12- الاعترافrecognition :

- من الزملاء و الأصدقاء.
- من أشخاص معينين.
- من الجماهير.
- من المدرب أو إدارة النادي.

6-13- المكانةstatus:

- نظرة الآخرين لك على أنك أكثر أهمية.
- وضع الآخرين لك في مستوى أكثر ارتفاعاً.
- معاملة الآخرين لك بصورة أكثر احتراماً[16].

6-14- الوعي الذاتيself awareness:

- تركيزك الواعي في أسلوب حياتك.

- المزيد من الشعور بفعالية الذات.
- المزيد من الشعور بالثقة في النفس.
- الشعور بذاتك كشخص فاعل.

6-15- اشتراطات المتفرجينspectators condition:

- المنافسة أمام مشجعين متحمسين.
- تركيز المشاهدين على مشاهدتك في المنافسات.
- الاعتقاد بأنك المفضل لدى المشاهدين.
- الاعتقاد بأن المشاهدين يشجعونك.
- المنافسة في وسط هتافات المتفرجين[17].

-الأنشطة الرياضية المكيفة:

1- نبذة تاريخية حول الأنشطة الرياضية المكيفة:

" إن الهدف الأساسي لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة هو مساعدتهم على دمجهم في المجتمع بشكل ينمي و يطور ميولاتهم النفسية و قدراتهم العقلية و الجسمانية، ولا يعني بالرياضة هنا مجال التدريب الرياضي بل نتخطى ذلك إلى مفهوم شامل للتربية الرياضية التي تتخطى أهداف التربية البدنية لتصل إلى كل أهداف التربية الحديثة عن طريق البرامج الرياضية الشاملة، إن هذا المفهوم السابق لأهداف التربية الرياضية بشكل عام و رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص هو ما كتبه الطبيب السيد "لودفيج كوتمان" مؤسس الألعاب الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة عام 1956م في الرسالة المعلقة في الصالة الرئيسية في الملعب -ستوك ماندفيل- و التي تنص على مايلي:

إن هدف ألعاب ستوك ماندفيل هو انتظام المشلولين من الرجال و النساء في جميع أنحاء العالم في حركة رياضية عالمية... و إن روح الرياضة الحلقة التي تسودهم اليوم سوف تزج الأمل و الإلهام إلى آلاف المشلولين... و ليس هنالك أعظم عونا يمكن تقديمه للمجتمع من المشلولين أكثر من مساعدتهم من خلال المجال الرياضي لتحقيق صداقة و التفاهم بينهم. لقد قام الطبيب "كوت مان" بتنظيم بطولة للرماية لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة من المحاربين القدماء 181 شخصا بينهم امرأتان كانوا في مستشفى "ستوك ماندفيل" في انجلترا و قد كان تنظيم البطولة يعد حدثا مهما في تلك السنة 1848م، التي صادفت أيضا افتتاح الدورة الأولمبية بلندن و التي افتتحها الملك جورج السادس.

اكتسب هذا الحدث أهمية قمن كونه يجمع عدد من الأشخاص ممن فقدوا جزءا من أجزاء أجسامهم في معارك الحرب العالمية الثانية و ممن فقدوا الأمل في الاندماج الاجتماعي الاعتيادي الذي يظم الناس الأسوياء الكاملي الأجسام و أصبح التنافس سبيلا في مسابقات الرمي بالقوس و السهم من على الكراسي المتحركة و تشجيع أهلهم و أصدقائهم في الحديقة الصغيرة لمستشفى -ستوك ماندفيل- ثم سرعان ما أنشأ ملعب كبير[18].

" و خاص لتنظيم البطولات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة و ساعدت هولندا في إنشاء الملعب و كذلك تم تأسيس اتحاد دولي لألعاب ستوك ماندفيل لذوي الاحتياجات الخاصة

2. تاريخ الأنشطة البدنية المكيفة لذوي لاحتياجات في الجزائر:

" قبل استقلال الجزائر عانى ذوي الاحتياجات الخاصة الكثير من المشاكل و التهميش كباقي أفراد الشعب الجزائري في جميع المجالات بسبب السياسة المتعفنة للمستعمر الذي حاول طمس هوية الشعب الجزائري، و بعد الاستقلال بدأ الاهتمام و التحسن التدريجي لإعادة إدماج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بإنشاء مراكز التكوين المهني و إعادة التكفل بطريقة منظمة، وبعد ظهور فكرة إنشاء

الفيدرالية الجزائرية لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة و ذي العاهات في 19 فيفري من سنة 1989، تم اعتمادها كهيئة مكلفة بالتنظيم في 02 فيفري 1981م بدأ العمل لتحسين و تطوير الرياضة عند فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، توجد 36 رابطة ولائية مسجلة، و 116 جمعية رياضية تظم مجموعة من الرياضات يقدر عددهم ب 2000 رياضي و تمارس عدة أنواع من رياضات ألعاب القوى، كرة السلة، الثقافة البدنية، السباحة، تنس الطاولة، الكرة الطائرة بالجلوس، و بالرغم من المشاكل التي تعاني منها فئة ذوي الاحتياجات الخاصة اليوم إلا أن النتائج تدعوا إلى المزيد من الاهتمام و بذل الجهود.

3. تنظيم رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة و ذوي العاهات في الجزائر: الهيئات المكلفة بالتنظيم هي:

الكنفدرالية الإفريقية لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة و ذوي العاهات.(C.A.S.H.I.)

الفيدرالية الجزائرية لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة و ذوي العاهات.(F.A.S.H.I.)

الرابطات الولائية".

- الفروع البلدية و هناك نوعين من الوصايا:وصايا تقنية. وصايا إدارية.وهذا وما يوضحه الجدول التالي:

الوصايا التقنية	الهيئات	الوصايا الإدارية
لا توجد وصايا تقنية في	الفيدرالية الجزائرية لرياضة	وزارة الشباب و

الجزائر بل ضمت إلى التنظيمات العالمية F.A.S.H.I.	ذوي الاحتياجات الخاصة و ذوي العاهات F.A.S.H.I.	الرياضة. مديريات تنشيط الشباب.
الرابطة	الفروع	البلديات

4- أهمية الأنشطة البدنية المكيفة لذوي الاحتياجات الخاصة:

" تعتبر الممارسة الرياضية ذات أهمية قصوى لذوي الاحتياجات الخاصة وبنحو يفوق أهميتها ويمكن تلخيص أهداف رياضة المعاقين في ما يلي :

4-1- الاستفادة من الرياضة تعامل علاجي هام:

تعتبر ممارسة الرياضة لذوي الاحتياجات الخاصة وسيلة طبيعية للعلاج على هيئة تمرينات علاجية تأهيلية وتأخذ المكونات الهامة للعلاج الطبيعي بدرجة كبيرة في استعادة اللياقة البدنية لذوي الاحتياجات الخاصة مثل (استعادته للقوة العضلية والمهارة والتوافق العضلي العصبي والتحمل والسرعة والمرونة) وبالتالي استعادته لكفاءته ولياقته العامة في الحيات كما تساهم تلك التمرينات في تغلبهم على ما يصادفهم مع إرهاق عطلي خاصة في بداية المراحل التأهيلية مثل مرحلة ما بعد الخروج الجبس والبترPetre والشلل العصبي.

4-2- الاستفادة من الجوانب الإيجابية النفسية للرياضة الترويحية:

غرس عناصر الاعتماد والثقة بالنفس والانضباط وروح المنافسة الصحيحة والصداقة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي تدعيم الجانب النفسي والعصبي لإخراجهم من عزلتهم التي فرضت عليهم من المجتمع ... الجسم السليم

) لتصبح طبقا لرأينا الشخصي (العقل السليم والجسم السليم وذوي الاحتياجات الخاصة) [19].

4-3- إعادة تأقلم ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع:

من الأهداف النبيلة لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة تأقلمهم والتحامهم ببنية المجتمع المحيط بهم وبعبارة أخرى تسهيل وسرعة استفادتهم وإفادتهم للمجتمع بانتظامهم في ما يسمى بالعلاج المهني (تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة على ممارسة مهنة سابقة أو جديدة طبقا لميوله ومواهبه وبنية إعاقته).

نتائج الدراسة:

بعد التطرق الى بعض المفاهيم النظرية المتعلقة بدراستنا هده و الدراسة الميدانية توصلنا الى مايلي:

1_ عدم وجود اعلام رياضي متحصص بهذه الفئة.

2_ نقص الاطارات و الصحفيين المتخصصين في مجال الاعلام الرياضي .

3_ عدم تعرض و تقديم برامج خاصة بهذه الفئة من المجتمع بغية زيادة الوعي الرياضي لأفراده هذه الفئة أو الى الوالدين.

4_ عدم تكوين اطارات رياضية متخصصة تعمل داخل المراكز شبه بيداغوجية .

الاقتراحات:

1- الاهتمامبالتأثيراتالنفسيةلهاتهالوسيلةوإجراءدراساتمعمقةحولها .

2- تطويروتحسينوتكوينالكفاءاتالإعلاميةالرياضيةمنأجلالوصولبهاإلىتقديم إعلام رياضي تربوي هادف، تكون له تأثيرات إيجابية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- ضرورة تكثيف حملات التوعية الإعلامية بكيفية التعامل مع المعاقين وتقديم أسرية ومضامين إعلامية لاستثارة دافعية هذه الفئة لممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية المكيفة.

4- إبراز الرياضيين الموهوبين من متحدي الإعاقة وتقديمهم كنموذج يقتدى به.

5- تضافر الجهود المهتمة بهذه الفئة في إصدار صحف رياضية واقتراح برامج إعلامية رياضية تعمل على نشر الثقافة الرياضية و البدنية المكيفة.

❖ **هوامش البحث:**

(1) سامي عبد العزيز الكومي: **الصحافة المدرسية**، مطبوعات الشعب،ب.ت، القاهرة، 1995، ص24.

(2) حمدالحماحمي، أحمدسعيد: **الإعلام التربوي في مجالات الرياضة واستثمار، أوقات الفراغ**، مركزالكتاب للنشر، القاهرة، 2006، ص ص23-98.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة: **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص69.

(4) مدحت ابوالنصر: **الإعاقة الحسيّة وبرامج الرعاية**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2005، ص24.

(5) A.stor:U.C.L:ETOuter:activité physique et sportives adaptes pour personne handicapes mental: Prient.

(6) لدينعليعويس.عطاحسنعبدالرحيم:**الإعلامالرياضي**، مركزالكتاب، للنشر، القاهرة، 1998، ص22.

(7) محمدعبدالرحمنالحصيف: **تأثيروسائل الإعلام دراسة في النظريات والأساليب**، مكتبةالعبيكان، الرياض،1994 ، ص16.

(8) المرجع السابق، ص19.

(9) المرجع السابق، ص32.

(10) المرجع السابق، ص32.

(11) المرجع السابق، ص27.

(12) مصطفى حسن باهي وأمينه شلبي: **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر 1998، ص7.

(13) أسامة كامل راتب: **علم النفس الرياضي، المفاهيم والتطبيقات**،ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص72.

(14) محمد حسن علاوي : **مدخل إلى علم النفس الرياضي**، ط 5 مركز الكتاب مصر, ص220.

(15) المرجع السابق، ص220.

(16) المرجع السابق، ص221.

(17) المرجع السابق، ص223.

(18) محمد رفعت حسن: **الرياضة و المعوقين**، الهيئة الوصية العامة للكتاب، القاهرة، 1977، ص51.

(19) أسامة رياض: **رياضة المعاقين**، دار الفكر العربي للنشر القاهرة، مصر، 2000، ص 21.

الدراسات التاريخية والمكتبية

العلاقات الخارجية للمملكة السبئية قبل الإسلام

الأستاذ: محمد كاكي، جامعة الجلفة، الجزائر

الملخص:

تميزت المملكة العربية السبئية قبل الإسلام بمنجزاتها الحضارية وازدهارها الرفيع كان له أثر عميق على مختلف جوانب علاقاتها مع الممالك والشعوب الجوارية والإقليمية آنذاك سلبا وإيجابا، حيث كانت تلك لعلاقات تمليها المصالح القومية للمملكة وطبيعة السياسة الخارجية لملوكها وبالتالي تميزت تارة بالتحالف والتفارب والتعاون وتارة أخرى بالتوتر والعداء، وساد ذلك التباين مختلف علاقاتها مع الممالك الكبرى كحضرموت وقتبان وحمير وريدان وأوسان إضافة للإمارات والمدن والقبائل مثل دهس وتبنو ونجران ونشان وحرم وأربعن وفيشن، كما امتدت علاقاتها مع ممالك وشعوب خارج نطاق اليمن والجنوب العربي مثل بلاد الشام كالأنباط والعبريين وصور ومصر وبلاد الرافدين وفارس والشرق الإفريقي.

Résumé:

Nous avons souligné dans ce sujet les relations du royaume Arabe de Saba pré –islamique, car ce royaume ancien s'est caractérisé par plusieurs réalisations de la civilisation et la prospérité de haut niveau qui a eu un impact profond sur les différents aspects de ses relations avec les royaumes et les peuples voisins et régionales positivement et négativement, Le premier était à ses relations de voisinages avec les différents comme les royaumes et tribus et principautés arabes et des villes de l'Arabie du sud et du Yémen , en plus les royaumes et les peuples en dehors de la portée du Yémen et de l'Arabie du Sud.

مقدّمة:

قامت المملكة العربية السبئية في الجنوب العربي من شبه الجزيرة العربية وعرفت ازدهارا واسعا في مجالات التجـــارة والمعمار والفلاحة ونبوغا في الفكر والمعتقد منذ ألفي سنة قبل الميلاد، وذلك ما جعل الكثير من المؤرخين والجغرافييـــن العرب والأجانب القدماء منهم والمعاصرون يصفون حضارتها بالراقية والمزدهرة خاصة من حيث نمط معمارها وتقاليدهـــا التجارية وحركة القوافل ونظام الري والزراعة، كما دلت الآثارات الحديثة على الكثير من مظاهر ذلك الرقي والازدهار .

ولعل من أهم ما لفت انتباهنا كباحثين هو توسع علاقاتها الجوارية والإقليمية نتيجة توسعها الجغرافي الحربي والتجـــاري وتأثيرها وتأثرها بمختلف المظاهر الحضارية للممالك والشعوب الأخرى، وكان لتلك العلاقات السبئية وتوسعها تساؤلات رأينا من الضروري الإجابة عنها خاصة حول مدى وإمكانية السبئيين في ربط ذلك الكم من العلاقات، وبالتالي الإجابة عـــن الإشكالية التي يطرحها مختلف الباحثين في مثل هذا الحـــال .

وعليه سنحاول الإجابة بقدر الإمكان وباعتماد ما توفر من مصادر ومراجع حول الموضوع عن تلك القوة السبئية في عبور حدودها وربط العلاقات الدبلوماسية والتجارية مع الجوار ومختلف الممالك والشعوب المعاصرة لهـــا.

وسيكون تركيزنا في الإجابة عن تلك الإشكالية حول العلاقات الخارجية للمملكة السبئية كعلاقات التحالف والعداء على حـد سواء مع ممالك قتبان وأوسان وحضرموت وحمير ومختلف الإمارات الصغيرة المنتشرة في الجنوب العربي

وبلاد اليمن آنذاك كإمارات نشان وتبنو وفيشن وطوسم وخولان، ثم مع مختلف المدن والقبائل المعاصرة، هذا إضافة لعلاقاتها الإقليميـــة والدولية خاصة مع شعوب وممالك الشمال العربي كالأنباط والعبرييـــن..

أولا/ العلاقات الجواريـــة:

1) العلاقات الجوارية

عمومـا :

أ) علاقات التحالف والتعاون والتقارب :

وطدت المملكة السبئية علاقاتها بالتحالف مع بعض الممالك الرئيسية المعروفة بطرق القوافل حولها منذ أن كانت كيانا محدود المساحة ومنذ بداية عهد المكاربة حيث كانت تراقب مأرب (matyab -ma'rib) حاليا وصرواح (sirwâh) والسفح الجنوبي للجوف وذلك لولوجها معركة التنافس قصد بسط نفوذها وسيطرتهـــا [1].

ب) علاقات التوتر والعـداء :

استمر السبئيون في محاولات للاستيلاء على جيرانهم من الممالك والإمارات ومختلف المدن والقبائل، حيث شنوا حروبا متواصلة على جيرانهم وخصوصا معين وقتبان ونجران ومأمرم، ففي عهد الملك السبئي (يثع أمر بين) قامت مملكة سبأ بحملات عسكرية على القبائل والدويلات المجاورة التي بدأ الضعف يتسرب لها، فمعين لم يكن حظها أحسن من قتبان ومختلف المدن التي لم تكن قد خضعت بعد لحكومة سبأ ومنها نجران ومهأمرم وما يلحقها من قرى وقبائل وممتلكات.

ويؤكد ذلك الصراع ما جاءت به نصوص ونقوش حكام سبأ أنفسهم، ففي نقش صرواح إشارات واضحة لحروب المكـرب السبئي (كرب إيل وتر) وهو يمثل عهدي المكاربة والملوك ويعبر عن انتصاراته الساحقة على مناطق واسعة لم تكن من قبـل تابعة لسبـــأ [2].

لقد كانت حروب السبئيين ضد الجوار شبه مستمرة حيث ذكرت الكتابات جل القبائل والعشائر والأقاليم والمدن التي تمت محاربتها وهزيمتها ثم ضمها لسبأ أو محالفتها[3]، فقد انتهج ملوك سبأ منذ فترات ما قبل المكاربة وفترة المكاربة على الأخص سياسة التوسع على حساب جيرانهم وانتهت باضمحلال معظم تلك الكيانات في إطار الحكم السبئـــي[4].

ـ **حروب المكرب " كرب إيل وتر** : ذكرت مدونات المكرب (كرب إيل وتر) ما قام به من حروب وانتصارات حيث أثنى على الآلهة ومجدها لأنها وفقته في حروبه وانتصاراته على مدن وقبائل الجوار عندما قام بحروب شاقة وطويلة وواسعة ضد الجوار ومنها انتصاراته على كل من: سأد ونقبتم وإحراق مدن معفرن وتأديبه لكل من (ظلم وأروي) ومضاعفته الجزية خاصة من الحيوانات وإغارته على ذبحن ذقشرم وعلى شركب واستيلائه على جبل عسمت ووادي صير وجعلهما وقفا لألمقـه ولشعب سبـــأ .

كما واجه كل من هرم وأوسان ونهب وسر ولجأتم وإحراق مدن أنفم وذيب ونسم[5]، وحارب دثينة ومدينة تفض وإلحاقـه الهزيمة بوسر حتى بلوغ أرض أوسان وضمه سرم وتوابعها وحمدن ولواحقها إلى حكومة سبأ، وسلم إدارة سرم الى السبئيين

وأحاط المدينة بسور وأعاد الترع والقنوات ومسايل الماء إلى ما كانت عليه، وحلت بسكان دهسم وتبني الهزيمة وأدمجتـــا ومعهما مقاطعة دثينة في مملكة سبـــأ[6].

إن مختلف الأحداث المدونة تشير ألكون العلاقات السبئية مع جيرانها كانت على شكل مناوشات مستمرة وتحالفات أملتها الظروف العسكرية لكل جهة

كما حدث في عهد المكرب المكرب (كرب إيل وتر) ضد أوسان مدافعة عن حلفائها العسكريين من قتبان وحضرموت[7]. وتلك الحروب التي خاضها حكام سبأ انتهت في المراحل اللاحقة من تاريخ سبأ بذوبان معظم الممالك والعشائر والمدن كمعين وقتبان وحضرموت سنة 450 ق.م أو القرن 2 ق.م في المملكة السبئية ، وتذكر نقوش قتبان وحضرموت بعض المكاربة وبالتالي فإن نظام الحكم فيهما يفترض أنه كان مشابها لما عرفه السبئيون، وبحلول القرن 3 ق .م كان السبئيون قد وحدوا جنوب الجزيرة العربية في دولة قوية واحدة هي أكبر وحدة س ياسية أنشأها العرب الجنوبيون[8].

لقد ظلت المملكة السبئية في توسع جغرافي بالجنوب العربي على حساب جيرانها لتشمل في مراحلها الأخيرة كامل بــلاد اليمن تقريبا لأن مكاربة سبأ قد انتهجوا سياسة التوسع، فقد قام المكرب (يثع امر بين) بحملاته العسكرية على القبائل والإمارات والمدن المجاورة كمعين وقتبان ونجران وما بينهما من تجمعات وعلى مملكة مهامرم وبالأخص ما قام به المكرب الفاتح والموحد (كرب إيل وتار) في حملاته وحروبه التوسعية الضارية، وكانت ٱلأقاليم التي تم ضمها لسبأ تدفع الجزية والضرائب وبذلك ندرك مدى القوة التي استمدت منها سبأ ثرواتها وتراكمات الأموال في خزائنها[9]، وتعتبر حملات (كرب إيل وتر) الثمانية والتي دونها في نقش النصر وثيقة تاريخية حيث وصفت للمناطق والقبائل ولغنائم وعدد القتلى وغير ذلك وهــي:

ـ **الحملة الأولى**: وجهت نحو الجنوب الغربي أو الجنوب الشرقي ضد معافران Maafran، وذبهان DHubhan .

ـ **الحملات**: الثانية والثالثة والرابعة: وجهت ضد أوسان بوادي مرخا Wâdî markha حاليا وحلفائها في الجنوب الشرقي والجنــوب الغربـــي .

ـ **الحملات**:الخامسة والسادسة: وكانت ضد مدينة نشان Nashshân حاليا بالسويداء ميدان الخرائب إلى الشمال من مأرب في الدلتا الكبيرة الجافة لوادي مذهب wâdî –madhab، وضد إمارات حرم ; haram وكمنهو kaminahû،

والتي انتشرت على طول الوادي خلال القرن السابع ق.م ، وبدأت تهدد مصالح سبأ ، كما فعلت أوسان ونشان، واحتلال مدينة نشق nashq حاليا البيضاء التوأم لمدينة نشان بعد 3 سنوات من الحصار .

ـ **الحملة السابعة**: فتشير لبعض المدن التي لم تتحد بعد، والتي تقع احتمالا في الأراضي العليا لليمن.

ـ **الحملة الثامنة**: وهي الأخيرة ووجهت لمحاربة وضم مجموعة قرى يحتمل أن تكون أراضي اليمن العليا انتقاما من الفتك بالسبئيين في وادي ظهر (wâdî dahr) ، ثم عقبتها حملة عسكرية أخرى كبيرة ضد قبيلة مهامر (muha'mir) في واحة نجران، والتي كانت منذ مدة عقدة الطرق التجارية الرئيسية لقوافل البخور والتوابل والعطور، كما وجهت الحملة ضد قبيلة عمير amir مربو الجمال، وأراضيهم بهذه المناطق إلى الجنوب من نجران، ومن هذه الحملات عاد كرب إيل محملا بالغنائم والمواشي والجمال والأبقار [10].

ـ **حروب الملك يثع أمر بين ضد الجوا ر**: قامت سبأ بحروب نوسعية جوارية في عهد الملك (يثع امر بين) حيث شنت حملات عسكرية ضد الجوار من العشائر والممالك والقبائل والدويلات المجاورة التي بدأ الضعف يتسرب لكيانها، وأخذت حكوماتها تسير نحو الزوال كقتبان ومعين حتى نجران ومهأمرم[11].

وقد بدأ هذا الملك بحملاته المتواصلة ضد جيرانه من قبائل ودويلات وخاصة تلك التي بدأ الضعف يتسرب لها فهاجم قتبان على أيام ملكها (سمه وتر) وخاض حربا ضدها[12]، وحسب النص (G 1693) فإن حروبا وقعت بين سبا والقتبانيين في عهد ملوك سبأ (يثع أمر بين وبعده يدع إيل بين ثم سمه علي ينف ويثع أمر وتر) [13].

حروب وهب إيل يحز: وفي النص الموسوم بالرمز(G 1128) أن الملك السبئي وهب إيل يحز حارب جيرانه الريدانيين .

ويرى المؤرخون أن هذا الصراع السبئي الجواري بقدر ما أدى للتوسع السبئي فإنه أجج الصراع بين الأسر والقبائل وزاد من أطماع الأحباش في غزوهم للمنطقـــة[14].

ـ **حروب الملكين الشرح يحضب ويأزل بين:** فقد تحدث هذان الملكان عن حروبهم وانتصاراتهم الجوارية ، فبعد حروب كندة ومملكة خصصتن باشرا حملات أخرى على عشائر سهرة وعلى شمر ذي ريدان وعشائر من حمير وردمان ومضحيم ومدينة دلل وبيت بهر ومدينة أظور على حدود أرض قشم وعادا لمعسكريهما بين مأرب وصنعاء[15].

ـ **حروب الملك يثع أمر بين:** لقد ساد التوتر مع كثير من المناطق الجوارية كقتبان ومعين ومختلف المدن الواقعة بين رجمت وحتى نجران حيث قام الملك (يثع امر بين) بحملاته العسكرية ضد قبائل وإمارات وممالك تلك المناطق المجاورة التي بـــدأ الضعف يدب فيهـــا[16].

ـ **في عهد ملوك سبأ:** تطور الصراع بين السبئيين والقبائل والإمارات المجاورة ، ومنها الأسر الحميرية الحاكمة في مملكـة حمير والأسر السمعية الحاكمة في سمعي وأسر بنو بتع في أرض حملان "عاصمتها حازن" وأسر مأذن وأسرة همدـــــان ومركزهم ناعط وأسرة مرثدم "مرثد" وهم من بكلم "بكيل" وأسرة كرت "جرت" التي ينتمي إليها الملك (ذمر علـي ذرح) [17].

في عهد ملوك سبأ وذي ريدان :قام بعض الملوك السبئيين بحرب حضرموت وإذلال قتبان وردمان وخولان وقبائل اوسـان وقسم وحدلم وغزى ربيعة ذي الثور ملك كندة وضد قحطان وسادة المدينة "قرية ذات كاهل" وبني يوثم وعشائر يحبر وخاصة ما قام به الملك (شاعرم أوتر) حيث أخضع بني يوثم وحلفائهم وقرية وقسم وقبائل حذلم واوسان وخولان حضلم وعشائر يحير أسد وحلفائهم وكلف قائده يحبر أسد بذلك وجرت المعارك بأرض الأسد "مجرت مونهن" كما حارب إضافة للأحباش كل مـــن قبائل الأشاعر ببلاد سهرت وبحـــرم.

ويشير لتلك الحروب والمعارك بين شاعرم أوتر والجوار من مجموع القبائل والإمارات النقش الموسوم بالرمز(JAM635) لصاحبه أحرس بن عليم ويحمذل الذي يقدم تمثالا لألمقه حمدا له على نصره لشاعرم اوتر في كل المعارك التي خاضها ضـد القبائل المناوئة له من ناحية الجنوب أو الشمال أو البحر أو اليابسة، فقد ذكرت أن ألمقه قد نصرت شاعرم معه ضد كل مـن تواطئ مع الأجانب ضدهم في نجـــران .

ـ **حروب الملك شاعرم أوتر:** لقد واصلت سبأ في عهد ملوك سبأ وذي ريدان سياسة الفتح والتوسع ، حيث قام الملك (شاعرم أوتر) بإذلال وإخضاع المناطق المجاورة ضد ربيعة ذي الثور ملك كندة وقحطان وقرية ذات كاهل وبني يوثم وملاحقة العشائر التي كانت تنقض على قوافل التجارة السبئية وتهددها ومحاربة عشائر يحبر أسد التي تعاونت مع بني يوثم[18].

كما ورد أن في هذه الفترة قام الملك (نشأ كرب يهأمن يهرجب) بمحاربة العشائر العاصية والتي رفضت دفع الجزيـــة والضرائب ومنها إياس وأيدعن وحكمم وحدلنت وغمدم وكهلم وأهلن وجدلت وسبسم وحرفم وغيرهم ، فحاربها الملك أسفـل الأودية ، كما قام الملك (ياسر يهنعم) بحرب الهمدانيين المتعاونين مع قبائل ذي ريدان لمهاجمة مأرب وتغلب عليهم وواجـــه ثورة حميرية ضد سبأ المركزية سنـــة 300م .

ـ **في عهد ملوك سبأ وذي ريسدان وحضرموت ويمنت:** حارب الملك (شمر يهرعش) أول ملوك هذه الفترة الحميريين وقام بحروب في غربي اليمن بأرض عسير وصبية بين وادي بيش ووادي سهام وهي أرض تهامة ضد قبائل سهرت وعكم وحرب وادي ضمت والتي امتدت حتى منطقة عكوين وساحل البحر وانتصرت جيوشه على جميع قبائل تهامة وعسير، كما حـارب هذا الملك في وادي ضمدم وقبيلة حرت وقاتل في وادي حرب قرب قريتهن ووجه شمر يهرعش قائده وفيم أذرح لمهاجمـــة عشائر عكم وسهـــرت[19].

2) العلاقات الجوارية مع مختلف الممالك والإمارات:

أ) العلاقات مع مختلف الممالك والإمارات الجوارية بالجنوب العربي عمومـا:

***) وجود الممالك والإمارات:** ظهرت بالجزيرة العربية عموما أنواع من نظام الممالك الكبيرة والصغيرة على حد سواء في شمال وجنوب الجزيرة العربية، وهي ممالك ذات أنظمة مستقرة وأساس اقتصادي وتجاري أو زراعي قـــوي .

ـ نظام الممالك الكبيـرة : ومنها ممالك حمير وقتبان وحضرموت وسبأ ومعين ...

ـ نظام الممالك والإمارات الصغيرة: ومن هذه الممالك ما انتشر بالشمال ومنها ما انتشر بالجنوب العربي، فهذا النوع مـــن النظم أملته الظروف الاجتماعية والاقتصاديـــة .

***) واقع العلاقات وتطوراتها:** عرفت العلاقة بين سبأ وجيرانها فترات تعاون وسلام وأحيانا فترات توسع وحروب، ففـــي عهد الملك (يارم أيمن) وأسرته زاد التقارب وعم السلام مع الجوار، وفي عهد الملك (علهان نهفان) الذي كان قد أشرك معـه والده (شاعرم أوتر) في الحكم، تم التحالف مع ملك حضرموت (يدع إيل)، وأبرم التحالف في منطقة ذات غيلم، وقد حاربت حضرموت بجانب سبأ خلال حرب الحميريين للسبئيين قصد الاستيلاء على العرش السبئي، وهنا حالف ملك سبأ (المرحلة "1 من العصر 3') علهان نهفان حضرموت لأنه كان في صراع الأسرة الحميرية، وهذا التحالف اقتضته المصلحة العسكرية بين القبائل، وكثيرا ما كانت سبأ تقف مع هذا الطرف ضد الآخر كما حدث أن حالفت قتبان وحضرموت في عهد سابق يرجـــع لفترة المكاربة اما في عهد الملك (شاعرم اوتر) الذي كان في حالة حرب مع العزيلط ملك حضرموت فقد ناصرت قتبـــان حضرمـــوت.

ب) العلاقة مع الحضارمة: تعتبر حضرموت من ممالك الجنوب الكبرى عاصمتها شبوة وقد ظهرت بين سنوات 500ق.م ـ 65 م وتغلبت عليها سبـــأ.

*) **علاقات الود والتعاون:** ففي عهد الملك السبئي علهان نهفان تم التحالف مع حضرموت، حيث أبرم تحالف مع ملكها يدع إيل في منطقة ذات غيلم بأرض حضرموت، وقد حالفتها في حربها ضد الحميريين الطامعين آنذاك في الاستيلاء على العرش السبئي، وحالف علهان نهفان ملك سبأ حضرموت لأنه كان في حرب ضد الأسر الحميرية، وكانت سبأ قد حالفت حضرموت إلى جانب حلفها مع قتبان في وقت سابق يعود لفترة المكاربـــة.

ـ **وفي عهد المكرب كرب إيل وتر:** حالفت حضرموت سبأ في حربها ضد أوسان، فأرجع لها ملك سبأ كل أملاكها التـــي أخذتها منها أوسان(20)، ويذكر المؤرخون الملك (شاعرم اوتر) ملك سبا وذي ريدان وهو ينجد لعزيلط ملك حضرموت فـي مواجهة مشاكل داخلية في مكان ما من حضرموت، وذلك يدل على أن علاقات جديدة قد أقيمت ربما كان فيها العزيلط كتابـع لشاعرم أو ربما هناك صلة مصاهرة بينهما، كما أشار نقش النصر بصرواح لكون المكرب (كرب إيل وتر) قد تحالف مـع جيرانه ومنهم حضرموت، وأنه خلال حملاته الجوارية وهب لسين ولحول إلهي حضرموت واسترجع لحضرموت أراضيهـم من تحت ذي أوسان، ويذكر المؤرخ بافقيه أن سبأ حالفت أيضا حضرموت في حملتها على أوسان لأنها تضررت هي الأخرى من أوســـان[21].

وعرفت سبأ كذلك علاقات ود وتعاون في عهد ملكها (يارمن أيمن) ملك سبأ وذي ريدان، وتحالفت سبأ مع حضرمـــوت حيث اهتم الملك (علهان نهفان بن يارم أيمن) وأسرته بعلاقات مع حضرموت ، حيث تم لقاء بين علهان نهفان ويدع إيل فـي ذات غيلم بأرض قتبان، وأبرموا تحالفا فيما بينهما، وذلك ربما في أواخر أيام يدع إيل حيث يعقد علهان نهفان من جديد حلفا مع حضرموت في عهد ملكها يدع أب غيلان، كما حارب جيش حضرموت الحميريين بجانب جيش سبـــأ[22].

❋) علاقات التوتر والحروب :

وفي فترة من فترات الحرب بين سبأ وحضرموت ناصرت قتبان حضرموت ضد السبئيين، كما حاربت سبأ حضرموت في عهد الملك شاعرم أوتر الذي واجه عدوه العزيلط ملك حضرموت[23]، وتخلد النقوش الأحداث العسكرية بين الطرفين ومنها ما حدث بين الملك السبئي كرب إيل بين، والملك الحضرمي يدع إيل وكيف انتصر السبئيون، وطلب ملك حضرموت بإرساله بعض الأسماء والأقيال من سبأ لإجراء مفاوضات مع سبأ.

وفي عهد الملك السبئي شاعرم أوتر ملك سبأ وذي ريدان جرت الحرب مع ملك حضرموت العزيلط، حيث بدأ الصدام في ذات غيلم وامتد إلى شبوة وصوأرن بوادي حضرموت، وقدم السبئيون هدايا وغنائم لألمقه عادوا بها من حربهم من شبوة عرفانا وتكريما للآلهة كما غنموا من شبوة وأوسان، اما النص (ك 13) لكاتبه شاعرم أوتر وإغارته على العزيلط ملك حضرموت وجيشها وقبائلها في الحرب التي شنوها على سيدهم شاعرم أوتر ملك سبأ وذي ريدان.

وفي عهد الملك السبئي شمر يهرعش ملك سبأ وذي ريدان وحضرموت ويمنت يذكر أن حضرموت كانت يومها تحت حكم ملكين هما: شرح آل "شرحبيل: ورب شمس "ربشمسم"، وأن الحرب وقعت في سررن، وأصحاب النص كانوا من أهل سبأ كهلان ، ولسيطرة سبأ على حضرموت يشير النص (Ja662) أن شبوة كانت في أيدي السبئيين، وأن الملك شمر يهرعش عين يعمر أشوع وهو سيد "وزع" من سادات سبأ على مدينة شبوة "عاصمة حضرموت[24].

لقد خاضت سبأ في تلك الفترة حربا ضارية مع حضرموت وجوارها وكلف الملك السبئي ياسر يهنعم وشريكه في الحكم إبنه (ذرأ أمر أيمن) قائده كبير الأعراب (سعد تالب يتلف بن جدنم) كبير اعرب ملك سبأ وكندة ومذجحم

وحرمم وبهلم وزيـــدال وعلى كل أعراب سبأ وحمير وحضرموت ويمنت، وقد دون النقش(Ja 661) بمناسبة الحروب التي قام بها هذا القائد بأمـــر الملك وابنه شريكه ضد حضرموت، وفي كلام آخر حيث امره بالذهاب لحضرموت ومعه محاربون من أعراب سبأ وكنـــدة وانضم إليه سادات "أبعل" ونشقم ونشن، واصطدم بمحاربي عبرن غرب وادي العبر وقد تغلب قائد الحملة السبئية سعـــــد تالب يتلف على الحضارمة، ثم سار بجيشه لدهر ورخيت والأراضي المنخفضة حتى بلغ عيون خرصم فدخل السبئيون بعـد هذا معركة مع قطعات مصر حضرموت وانتصروا فيهـــا[25].

وحاربت مملكة سبأ في عهد الملك (كرب إيل بين بن ذمر علي ذرح) حضرموت في عهد ملكها (يدع غيل) حيث انهزم فيها جيش حضرموت وقتل منهم 2000 وتسلب إبلهم وخيولهم ورجع يدع إيل ومن بقي معه خائبين(26)، ففي العهد السبئـــــي الحميري أصبح للحميريين شأن كبير في سياسة سبأ والعربية الجنوبية عموما بينما بحث الحضارمة عن حليف لهم ليحفظـــوا كيانهـم ولذا تحالفوا مع (علهان نهفان) ثم أيدوا (شعرم أوتر) ولم يبقوا مع شعر أوتر طويلا، وأرادت حضرموت ضم أرض ردمان لها وهي أرض تابعة لمملكة قتبان فوقع الخلاف، إذ كان شعر أوتر يريدها لنفسه ، فتحاربا من أجلها في معركـــة ديرم[27].

ويشير النص أن الردمانيين إنتهزوا فرصة حرب شعر أوتر ملك سبأ وذي ريدان، والعز ملك حضرموت فأغاروا على سبـأ وأرادوا إلحاق الضرر بسد مأرب، فأرجعتها قبيلة حملان حارسة السد، وهذا ما جعل ملكها يحرض الردمانيين ضد سبـــــأ.وذكِر أن الحميريين حاربوا بجانب الشرح يحضب ضد الحضارمة، فحروب الشرح يحضب لم تنقطع مع حمير وحضرموت بعد توليه العرش، وكان يومها ملكا على سبأ وذي ريدان وكان أخوه يشاركه في لقبه لكن المنهزمين سرعان ما يتحالفون مع قبائل أخرى فيعلنون حربا أخـــرى[28].

ج) العلاقات مع القتبانييـن:

***) مملكة قتبان :** كان المكرب القتباني (hawfi – amm yuhan'im إبن sum hû watar) أول ملوكها وعرفت حضـارة زاهرة وحدودها توسعت حتى وادي بيهان وكانت عاصمتها تمنع tamna، حيث بدأت تكبر تدريجيا حتى مضيق باب المندب وأثرت بفنونها وحضارتها (كالكتابة وألقاب الملوك" المكرب"..) على الممالك المجاورة لهـا[29].

***) علاقات الود والتعاون:**

كانت قتبان قد آزرت سبأ أثناء حربها مع أوسان في عهد الملك السبئي كرب إيل وتر وقد كافئها بأن أعاد لها كل أملاكها التي أخذتها منها أوسان سابقا[30] ، ويشير نقش النصر أن هذا المكرب السبئي قد تحالف مع عدد من جيرانه ومنهم قتبـان[31].

وأنه بذلك عرف تقاربا مع ملك قتبان، كما ساعد ملك قتبان السبئيين في حروبهم وتمت مكافئته بالمدن والأراضي الأوسانيـة التي كانت اوسان قد استولت عليها في ظروف سابقـة[32].

***) علاقات التوتر والحروب:**

قامت سبأ بمهاجمة القتبانيين في عهد المكرب (يثع أمر بين) وكان ملكهم آنذاك (سمه وتر) إضافة لقبائل ومدن لم تكن خاضعة لسبأ تابعة لقتبان أو محالفة لها ، وتشير عدة كتابات لتراجع ملوك سبأ خاصة عهد (الملك يدع إيل بين) و (يكرب ملك وتـر) و(يثع أمر بين) لتجدد الحروب بين سبأ وقتبان ولاشتداد المنافسة السرية الداخلية حيث اغتنمت قتبان الفرصة فاستردت سيادتها على مناطق عديدة، واغتنمت الأسر الطامعة الوضع فأزاحت الأسرة المالكة القديمة عن العرش حوالي القرن ق.م، واستمـر الصراع مع قتبان في عهد أول ملك من الأسرة الجديدة (سمه علي ينف) ، ومنذ القرن 1 ق.م احتوت سبأ كل قتبان[33].

ففي عهد الملك (يثع أمر بين) قامت سبأ بحملات متواصلة على جيرانها فهاجمت قتبان على أيام ملكها (سمه وتر) وقتـــل منها قرابة 4 آلآف رجل[34] ، كما يشير النص الموسوم بالرمز(G1693) لصاحبه (يذمر ملك) القتباني سيد قبيلـة ذرن أن حربا وقعت بين قتبان والسبئيين في أيام ملوكهم يدع إيل بين وسمه علي ينف ويثع أمر وتر، وانتصر فيها القتبانيون على قبائل سبئية عديدة[35].

كما تذكر الروايات أن المكرب السبئي كرب إيل وتر حارب القتبانيين في عهد ملكهم سمه وتـر(36). وهذا الاصطدام بين القوتين يدل على أن قتبان لم تصبح الحليف وأن التحالف قد وصل نهايته في عهد ملك قتبـــان sumhû watar، بل وأن ملك سبأ سيضم قتبان بعد انتصاره عليها لألقه ولسبأ كما جرت العادة مع خصومه ، فقتبان حينئذ لم تصبـح حليفا بل خصما خلصت القبائل من التبعية السبئية مثل قبائل Dahas وقبائل من الشمال Yathil[37]، وتجددت الحروب بيـن سبأ وقتبان واشتدت المنافسة بين ملوك سبأ وأسرة سبئية أخرى، في هذه الفترة إغتنم القتبانيون الفرصة فاستردوا سيادتهـــم واغتنمت الأسرة السبئية الأخرى الصراع بين ملوك سبأ وملوك قتبان فأزاحت الأسرة المالكة القديمة عن العرش حوالي القرن 4 ق.م، واستمر الصراع مع قتبان في عهد أول ملوك الأسرة الجديدة سمه علي ينـــف[38].

وفي عهد ملوك سبأ (المرحلة 2 من العصر2) وردت نصوصا ونقوشا تخلد الحروب بين الطرفين، كما يشير نـــــص (G 1693) أن الحرب وقعت في عهد الملك القتباني (يدع آب يحل بن ذمر علي) ، وذكر أنه تغلب على قبيلة ذبحن صاحبـة أرض حمرر وعلى قبائل وعشائر عديدة، وانتزع منها أملاكها وسجلها باسم حكومة قتبان ، كما ذكر أنه حارب مع السبئييـن قبيلة رعنن وكان حكامها يلقبون أنفسهم بلقب ملك[39]، فهذه الكتابات التي ترجع لهذا العصر أشارت كلها لتجدد الحرب بيـن سبأ وقتبان في ظل اشتداد الصراع الأسري الداخلي لسبـــأ[40].

د) العلاقات مع الحميريين والريدانيين:

*** العلاقات مع الحميريـــن:**

في أثناء الحرب الحميرية السبئية قصد الاستيلاء على العرش السبئي حالفت حضرموت سبأ، أما حربها مع الريدانيين فيظهر من خلال حرب الملك السبئي (وهب إيل يحز) للريدانيين في عهد رئيسهم (ذمر علي) وذلك في حدود سنة 180 ق.م ، في رد الريدانيين الطامعين في انتزاع العرش السبئي[41]، وأن سبأ حالفتها كل من : هوف عم ومخطرن وسخيم وذو خولان وبنـو بتع وكانت المنافسة حادة بين رؤساء ريدان في منافسة ملوك سبأ حول عرشهـــم[42].

لقد حارب ملكي سبأ وذي ريدان الشرح يحضب ويأزل بين شمر ذي ريدان وحلفائه من عشائر حمير وبعض الأحبـــاش وعشائر سهرة ، ورغم انهزام شمر ذي ريدان وحلفائه فقد أعادا الحرب ضد ملكي سبأ وذي ريدان سهرتن وردمن وخـــولن ومضحيم، وأرسل شمر قوة لحماية مدينة باسن بجنوب غربي وعلان ، وتقدم السبئيون نحو مدينة ظلم لمحاربة شمر الدي كان قد تقدم مع قبائل حمير وأولاد عم قتبان والقبائل الأخرى واصطدم بالسبئيين وخضع شمر بعد ذلك لشرح إيل السبئي ملك سبـأ وذي ريـــدان.

لقد بدأ التوتر وبدايات الصراع بين السبئيين والحميريين منذ عهود مبكرة، ففي مرحلة ملوك سبأ اشتد التنافس بين السبئيين ومختلف القبائل المناوئة ومن بينها العشائر الحميرية الحاكمة في مملكة حمير، والحميريون هم من الشعوب والقبائل اليمنيـة القديمة والتي ارتبط تاريخها بعنف مع السبئيين طوال فترة التاريخ السبئي، وشهد الصراع أوجه خلال الفترة المذكورة آنفـا نظرا لأطماع الأسر الحميرية الحاكمة في مملكة حمير، واشتد ضغط الريدانيين والحميريين على سبأ حتى تمكنوا مـــن

الانقضاض على عرش المملكة السبئية وهو ما تم لهم خلال سنة 115 ق.م نتيجة عوامل وظروف عديدة عرفتها سبأ داخليـا وخارجيا لتتحول المملكة السبئية إلى

مرحلة جديدة من تاريخها وهي مرحلة ملوك سبأ وذي ريدان أي فترة المملكة السبئيـــة الحميرية الأولى[43]، وفي خلال هذه المملكة يرتبط مصيرهم بالسبئيين، ويعد هؤلاء الحميريون من أكثر الشعوب العربيـة القديمة عددا، وكانت عاصمتهم ظفار، وهم عند الإخباريين فرع من السبئيين، لأن حمير عند العرب ابن سبأ، وكانـــوا يقيمون في ريـــدان.

وشعب حمير سيكون أحد الشعوب الكبيرة التي يرتبط مستقبله وعمقه بتاريخ السبئيين وعرف بأنه أكثر فتحا وحربا مـــن السبئيين وهذا ما جعل الإخباريين العرب يبالغون في فتوحاته حتى خارج اليمـن[44].

العلاقات مع الريدانيين :

لقد حاربت سبأ الريدانيين ففي عهد ملكها (وهب إيل يحز) في حدود 180 ق.م دارت حربا بين سبأ وريدان وقاد الريدانيـين زعيمهم (ذمار علي) وعملوا على انتزاع العرش السبئ[45]، وأشارت الكثير من النصوص والروايات السبئية لحرب السببئيين مع الريدانيين ، ففي عهد الملك وهب إيل يحز ملك سبأ أشار نقش (G 1228) لحرب سبا مع ريدان في عهد ملكهم ذمر علي ، وكانت المنافسة حادة يومها بين رؤساء ريدان في منافسة ملوك سبأ حول عرشهم ، كما أشير لحرب الريدانيين مع الملـــك السبئي وهب إيل يحز في النص الموسوم بالرمز(Ja 561.bis) لصاحبه يرم أيمن[46].

ويشير النص الموسوم بالرمـــز(G 1128) أن الملك السبئي وهب إيل يحز قد حارب الريدانيين كذلك في عهد زعيمهم ذمر علي وحارب ملكا سبأ الأخوين الشرح يحضب ويأزل بين كرب إيل ذي ريدان ومن كان معه حتى عروشتن، وظلمات وهكربم، واتجه الملكان لحلفاء كرب إيل من حمير وقتبان وأقيال وجيوش بوادي أظور، واشتبكت عند مدينتي يكلا وأبون وأطاعت لهم الأحلاف المعادية وتقهقر كرب إيل ذي ريدان وتحصن بمدينة هكرم ثم قصد الملكان أرض حمير وحاصرا المدينة ونهباها[47].شرقي ريدة، وهزمتها في عدة معارك بين أساي ّأسأي،

" وقرننهن "قرننهان"، وامتدت حتى عرشتن، وظلمن "ظلمان"، وهكربم "هكر"، ومن خلال النص J578أن كرب إيل الريداني بعد هزيمته بأرض حرمة تراجع بعد نبذ قبائل حمير له، فجمع ما بقي بوادي أظور، فهزمته قوات سبأ والتجأ لمدينتي يكلا وأبون وتحصن بمدينة هكرم واضطر بعدها للاستسلام[48].

هـ) العلاقات مع المعينيين:

لقد استغل السبئيون منذ البداية ومنذ المراحل الأولى ضعف المعينيين وراحوا يوسعون نفوذهم حيث يشير بعض المؤرخيـــن لذلك "فقبيل استقرارهم بالمنطقة استغلوا ضعف المعينيين وبدؤوا يوسعون نفوذهم على حساب مملكة المعينيين، فلما قـوي أمرهم قضوا عليها وأقاموا دولتهم على أنقاضها وورثوها فيما بعد في كل معالمها الحضاريـــة[49].

ونلاحظ ذلك التوتر في سياسة وأطماع السبئيين من خلال سياسة الحاكم السبئي (كرب إيل وتر) آخر مكاربة سبـــأ وأول ملوك المرحلة 2 من العصر1، والذي نقض سياسة التعايش السلمي وجرى على سياسة التوسع العسكري، فهاجم الدولـــة المعينية وقضى على معظم تواجدها، وعرفت سبأ في عهد المكرب (يثع أمر وتر) تدخلا في مملكة معين وشؤونها الداخلية في فترات مبكرة ترجع للقرن 8 ق.م، حيث أنشأ معبدا للإله ألمقه "القمر" وهوبس ، في قرية ذبير بين مدن الإقليم المعيني ومأرب بالجوف، وواصلت سبأ توسعها كما حدث في عهد المكرب (يثع أمر بيـــن) [50].

لقد شرع السبئيون في التوسع على حساب جيرانهم وخاصة المعينيين، وذكر السيد "فقبيل استقرارهم في المنطقة ستغل السبئيون ضعف المعينيين وبدؤوا يوسعون نفوذهم على حسابهم ، فلما قوي أمرهم قضوا عليها وأقاموا دولتهم على أنقاضهـا وورثوا فيما بعد كل معالمها الحضاريـــة[51].

بدأت محاولات السبئيين المستمرة لضم معين والاستيلاء عليها منذ تحصينهم لمدينة نشق المعينية بالجوف في عهد المكرب يدع إيل بين، وخليفته يثع أمر

وتر لأن السبئيين قد أعلنوا الحرب ضد خصومهم في معين وقتبان ونجران ومهامرم ومنها حروب المكرب (يثع أمر بين)، وبحلول عهد المكرب الأخير (كرب إيل وتر) أصبحت آلهة معين تذكر مع آلهة سبـأ وفي ذلك إشارة لاختلاط العشائر بين الجانبين، أو أن حماية من نوع خاص قد بدأت سبأ تفرضها على معين ، وأقاموا دولتهم على أنقاضها بل وورثوا لغتها وديانتها وتقاليد شعبها وخلفوهم في التجـــارة [52].

و) العلاقات مع الأوسانيين:

***) مملكة اوسان:** هي مملكة صغيرة قد قامت في جنوب بلاد العرب ثم سرعان ما بدأت تنافس سبأ وحضرموت بعـد أن ضمت لها عددا من الحلفاء مثل سعد ومعافر وإقليم دثينة ودهس وتبنو وسائر القبائل النازلة هناك شرقا في حضرمـــوت

***) العلاقات مع الأوسانييـن:** تميزت العلاقات السبئية الأوسانية مثل غيرها بالعداء تارة والتقارب تارة أخرى ، ومنها تلـك الحرب التي أعلنتها مملكة سبأ خلال المرحلة(1 من العصر1) ضد أوسان ومن يتبعها من القبائل والمدن ، حيث قام المكـرب (كرب إيل وتر) بتأمين جبهاته لخوض غمار الحرب والتحالف مع حضرموت وقتبان اللتان تضررتا من اوسان، ولذا فقـد اشتد الصراع بين سبأ وهذه المملكة المجاورة، ويشير نقش النصر بصرواح أن للملك السبئي كرب إيل وتر قد قتل من جرائها 16 ألف وأسر 30 ألف من الأوسانيين، وسبب هذه الحرب بين سبأ وأوسان هو أن حضرموت وقتبان كانتا حليفتين لسبـأ فاستولى عليهما ملك أوسان وهكذا دافع كرب إيل وتار عن حلفائه وعمل السيف في أوسان حتى أخضعها[53].

لقد حارب المكرب كرب إيل أوسان في عهد ملكها مرتوم وحطم القصر الملكي "مسور[54].

وقد أصبحت أوسان خصمـا عنيدا لسبأ تراقب إقليما واسعا من اليمن مهددة تجارتها ، حيث كانت سبأ تنقل الطيوب والتوابل والبخور، وأصبح جزء كبير من طريق البخور البحرية الذي ينطلق من شبوة shabwa تحت مراقبتها حيث كانت مأرب على الشمال وسلعها عابرة للإقليم الأوساني، وكانت سبأ تملك جزءا هاما من ثروة البخور، ولهذه الأسباب كان لزاما على سبأ أن تنهي وجودهـا[55].

ي) العلاقات مع إمارات دهس وتبنو tubani :

***) الحملة ضد إمارة دهس Dahas:** حاربتهم سبأ في عهد المكرب كرب إيل وتر لما حالفوا اوسان ودعموها في حربها ضد سبأ، ويشير نقش النصر بصرواح لكون الملك السبئي قد قتل منهم 1000، وأسر 5000 ثم أعاد للحضارمة والقتبانيين كـــل أملاكهم[56]، وتذكر الروايات أن دهس هي قبيلة (إمارة) هزمها كرب إيل وتر السبئي بعد أن سببت ضررا لألمقه ولسبأ أثناء الحرب بين سمهو وتر(Sumhu watar) وقتبان حيث قتل منها 4 آلآف رجل وضمها ملكا لألمقه ولسبـــأ [57].

وهكذا وقعت إمارة دهسم ضمن حملات هذا المكرب وكانت مع تبني وهما موضعان متاخمان لمرخة وشرقي مســـورة ومذجح ووهب دهس لألمقه ولسبأ، وأن كل المدن من دهس إلى تفض أصبحت ملكا لسبأ وكل ما يملكه مرتوم ملك أوسان في دهس وتبنو أصبح ملكا لسبأ ولآلهتها(58)، وورد أن المكرب السبئي قد ألحق بها الهزيمة وسبب لها خسائر بشرية وأحـــرق أكثر مدنها وأدمجت مع مقاطعة دثينة في سبأ، ثم أبقى مقاطعة عودم لملك دهسم لأن العوديون حالفوا سبـــأ .

ن) العلاقة مع نجران وتوابعها من المدن والقبائل:

تخلد النقوش انتصارات ومآثر ملك سبأ الشخصية حيث نجد حملات كرب إيل ضد نجران، وفي عهد المكرب يثع أمر بيـــن قامت سبأ بمهاجمة نجران وما يتبعها ويحالفها من حواضر وقبائل لم تكن خاضعة لسبـــأ[59].

ف) العلاقة مع يلاد الجوف وما يتبعها من الإمارات:

*** مهأمرم وعوهبم وعمير** amir **وحرام** haram:

*** مواجهة مهأمرم** : في عهد المكرب يثع أمر بين قامت سبأ بمهاجمة مهأمرم "أمرم" وأحرقت مدنها مثل رجمت مدينـــة لعذرايل ملك مهامرم(60)، وحارب مهأمرم حتى قتل منها 45 ألفا، وأسر 63 ألف وغنم 31 ألف رأس من الماشية ودمر عددا من المدن والقرى الواقعة بين رجمت ونجرا(61)، وفي روايات أخرى أن المكرب يثع أمر بين بن سمه علي ينف أوقع بمهامرم خسائر كبيرة في معارك قرب نجـــران[62].

لقد حاربت سبأ مدينة مهأمرم المملكة حيث شن المكرب كرب إيل وتر حربا ضدها وهزم أهلها وملكها وقتل منها وأسر مع جارتها عوهب نحو 5000 قتيل وأحرقت مهأمرم وصودرت مياهها وفرضت الجزية على البقية الباقية من أهلهـــا[63].

* فإمارة مهامر Muha'mir وجهت لها الحملة السبئية 8 ومعها كانت قبيلة عمير Amir بين نجران والجـــوف و Najranبالجـــوف Jawf[64].

* وكانت إمارة حرام Haram ضمن حملات المكرب السبئي 5 و6 وهي إمارة تمتد على طول وادي مذهب wâdî madhab في بداية القرن 7 ق.م، وبدأت بلعب دور كبير مهددة مصالح سبأ[65] ، ومن ملوكها في عهد كرب إيل وتر يذمر ملـــك Yadhmur Malik، ورد ذكرها كإمارة تم الزحف على مناطقها من طرف المكرب السبئي الفاتـــح[66].

ز) العلاقة مع إمارة نششان nashshân "نشن **(الخربة السوداء أو السويداء)** :

❋) علاقات الود والتعاون:

قام الملك السبئي ياسر يهنعم وشريكه ولده ذرأ أمر أيمن في عهد المملكة السبئية 2 من العصر الأخير بتكليف كبير الموظفين سعد تالب يتلف بن جدنم لمحاربة الجوار والحضارمة، وكان من ضمن من شارك مع هذا القائد سادات نشن وقد انتصروا على أعدائهم[67].

❋) علاقات التوتر والحروب:

لقد شملتها حرب كرب إيل وتر السادسة حيث بدأت تهدد مصالح سبأ كاوسان وباقي مختلف الإمارات وقد افتكت سبأ من ملك نشان(sumhû yafa) المدن التي يملك في الأراضي العليا إلى الغرب من مأرب Maryab، ودكت جدرانها وتهدم القصر الملكي وأحرق، ومع ذلك حافظت المدينة على وضعها وأبقى على الملك في عرشه مع خضوعه لحكومة سبأ وبنى معبدا للإله ألمقه Almaqah داخل المدينة، كما حولت كل الأودية والقنوات الخاصة بالري لصالح حلفاء سبأ، وسورت مدينة نشق واحتلت نهائيا من طرف السبئيين[68].

ت) العلاقة مع مختلف الإمارات الأخرى :

❋ **العلاقة مع إمارة مفعلم**: وهي إمارة ورد ذكرها في حملات المكرب السبئي الفاتح، حيث ذكر انه غلب حضرهمو ملك مفعلم وانتزع منه منطقة شعبهم وأوديتها ومراعيها ومشرر ودنم وسجو.

❋ **إمارة وقيم**: وورد ذكرها كإحدى الإمارات التي تعرضت لغزو كرب إيل وتر، حيث غلب رابم بن خال مر ملك وقيم واستولى على ما كان يملكه من مدن وأراضي زراعية ومناطق مرويةة[69].

❋ **إمارة غرب**: وتعرضت لحملات كرب إيل وتر الجوارية حيث غلب خال كرب ملك غرب واستولى على ما يملكه من مصيفت إلى مدينة طيب.

* **إمارة سين:** فقد ذكر نقش صرواح أن سمأ ورشاي والأراضي الممتدة من حيرون إلى فسد وعرمو وجميع المدن والنواحي التابعة لكحد وسين داخل المدينة، كما حولت كل الأودية والقنوات الخاصة بالري لصالح حلفاء سبأ، وسورت مدينة نشـــق واحتلت نهائيا من طرف السبئييـــن.

* إمارة المعافرMa'âfrân: وهي منطقة يمنية واسعة حيث قام المكرب الفاتح بمهاجمة هذه المنطقة وإحراق معظم مدنهـــا كنقبتم وضبر ووصل عدد قتلاهم 3000، وسبى منهم 8000 وقد سعى أول الأمر للسيطرة على أرض المعافر في الطـــرف الجنوبي الغربي وفي الطريق إلى شواطئ البحر الأحمر وذلك لتأديب أوسان[70]، وكانت المعافران ضمن حملات المكـرب السبئي الأولى والتي اتجهت نحو الجنوب الغربي وشملت معافران وذبهـــان[71].

* **إمارة ذبحن:** وهي إحدى قبائل الإمارات التي هاجمها كرب إيل الفاتح خلال حملته على بلاد المعافر ومدنهـــا[72].

إمارة حمدان : وورد ذكرها في نقش المكرب كرب إيل وتر بصرواح ككيان، وقد تعرضت لحملاته، وأمر بضمهـــا ولواحقها لحكومة سبـــأ .

* **إمارة أنفم:** وهي من بين الإمارات التي تعرضت للحرق من طرف المكرب الفاتح وتعرضت كل أوديتها للنهب وجعـــل المكرب منها ومن كل مدنها وأراضيها وأوديتها ومراعيها ملكا للمملكة السبئيـــة [73].

* إمارة يفعت: وهي من المناطق والمدن التي ذكرها نقش النصر بصرواح في الأسطر 19، 20 وتعرضت بالتالي لحملـــة المكرب الفاتح واستولى عليها بل وتم تدميرهـــا[74].

* العلاقة مع نشق(nesca) ومحيطها: لقد حاربت مملكة سبأ مدينة إمارة نشق وضرب عليها الملك السبئي حصـــارا دام 3 سنوات ثم ضمها وسقط فيها 1000 قتيل واستولى على أراضيها الزراعية وسدودها وأسكن فيها السبئيين وبنى بها معبدا للإله ألقومي ألموقاة، ويشير نقش النصر أن مدن نشق قد تعرضت

للاحتلال خلال الحملات السبئية على مدن وإمارات الجـوف ومن مدنها التي احتلتها سبأ كانت : قوم وجوعل وقدم ودورم وشبم وتم تسويرها ووضعها تحت إشراف ألمقه وسبـأ وقد ذكر ملوك سبأ وذي ريدان فيما بعد نشق إلى جانب مدنهم المفضلة كمأرب وصنعاء مثل الملك الشرح يحضب وشمر يهرعش[75].

) علاقاتها الجوارية مع مختلف القبائل والعشائـر:

أ) العلاقة مع فيشن: يذكر المكرب كرب إيل وتر أنه أضاف لها أثناء فتوحاته الكثير من الأراضي ، وفي النقش(ف 3945) أنه قام بتوسيع أملاك قبيلة فيشان، كما أضاف أراضي أخرى كثيرة لهذه القبيلة، وقد ورد ذكر بعض المدن مثل تلفن وحنوت ورداع ومحرتم وتمنع واوعلان وموثبم وكيدار وطيب ومسقي نجي وأفقن وحرنن وأمدية مرسي ومراعيهـا[76].

وقد تكلم نقش النصر عن منجزات كرب إيل المعمارية وقت السلام وعما امتلكه من قرى وأراضي زراعية لصالح عشيرته فيشـــان Fayshân[77].

ب) العلاقات مع كحد ذي طوسم (kahd ' dhû – sawt): قام المكرب كرب إيل وتر بمهادنة هذه القبيلة عندما كان فـي حرب مع أوســـان .

ج) الحروب مع حيان وذيب وجردان بنواحي عرمة : كما قام المكرب كرب إيل وتر في أثناء حروبه التوسعية الجوارية بغزو تلك القبائـــل[78].

د) العلاقة مع عشيرة ريمن "ريمان" : وهي من العشائر السبئية التي ورد ذكرها في نقش (Rep.Epig.4198) لصاحبه ريمان في عهد ملوك سبأ ونزحت منها جماعات لأرض معين لتسكن قرب نشق في مدينة نهـــران[79].

هـ) العلاقة مع قبائل أخـرى :

ومنها قبائل بكيل وقبائل شبام وقبيلة أريم "أريام" وعشيرة ذمري هوتن (من قبيلة سمهرم) [80].

وقبيلة ميدعم "ميدع" وقبائـــل سمعي ومع قبائل همدان التي كان مركزهم ناعــط[81].

) علاقاتها مع مختلف المدن والمناطق والأقاليم المجاورة:

أ) العلاقات مع خولان وخصلم ونجران: ففي عهد الملك شاعرم أوتر "مرحلة سبأ 1 من العصر 3" انظمت جيوش هذه المدن للجيش السبئي في حلف عسكري ضد منافسين آخرين، وقد كلف شاعرم أوتر قائده أبكرب أحرس بقيادة بعض القبائـــل وجماعات من خولان وخصلم ونجران لحرب عشائر من يحبر أسد الذين تعاونوا مع بني يوثم، وقرية ضد سبــأ .

ب) العلاقات مع بلاد الجوف ومدنهـا :

* **(يثل، تمنع):** يذكر المكرب كرب إيل وتر في النقش الموسوم بالرمز (ف3945) أن قام بتسوير مدنا بالجوف مثل يثـل

وأصلح مسايل مياه تمنع، وسور عددا من المدن هنـــاك .

* **نشق** Nesca : وفي عهد المكرب يدع إيل بين وخليفته المكرب (يثع أمر وتر) حصنت مدينة نشق بالجوف بعد نصـــر السبئييـــن[82].

* **مدن سبل وهرم وفنن:** ورد ذكرها كمناطق زحف عليها المكرب السبئي كرب إيل وتر بعد حربه ضد أوسان[83].

وتحدث الملك في نصه الصرواحي عن هزيمته لهذه المدن لأنها عارضته وغضبت عليه فقتل ملوكها وغنم منهم 150 ألــف ماشيــة وفرض عليهم الجزية ووضعهم تحت حماية السبئييـــن[84].

ثانيا/ سياستها وعلاقتها الإقليمية والدولية :

1) علاقاتها مع شعوب وممالك وسط وشمالي الجزيرة العربية :

أ) العلاقات مع الشمال عموما: لقد ظلت الكثير من قبائل السبئيين والمنتسبين إليهم تتنقل بين شمال وجنوب البلاد العربيـــة وقد بدأت استقرارها شبه النهائي منذ مطلع القرن 9 ق.م في فترة زاد فيها ضغط الآشوريين على السبئيين شمالا، وكـــان ضعف المعينيين على أشده[85] ، وكانت العلاقة مع قبائل وممالك الشمال منذ القرن 10 ق.م كما كان الخال مع الأنبـــاط والعبريين..، حيث يبقى الاحتمال بين كون ملكة سبأ التي ظهرت على مجتمع سبئي منظم وبقيت على علاقات واتصـــال بالشمال الذي كانت لها عليه سلطة إبان حكمها على قبائل الائتلاف نتيجة علاقات قبلية والتي نزحت للجنوب فيما بعد تحـت ضغوط خارجية، و كان الاتصال والارتباط مع الشمال على ضوء المصالح التجاريـة.

فرغم أن التوسع السبئي وتواجده خارج اليمن لم يكن على غرار تواجد الفرس أو الأحباش فقد كان تواجدا على شكل بنـاء الحاميات والممثليات في مناطق تركز التجارة أو عبورها، أي لكل منطقة ذات فائدة بالنسبة للمملكة << وكانت حكومة سبـأ تبعث حكاما يقيمون في الواحات الشمالية التي تقع على الطريق التجاري العالمي الرابط بين جنوب شبه الجزيرة العربيـــة وسورية ومصر، إلى جانب حاميات عسكرية لتضمن بقاء هذه المحطات التجارية في دائرة النفوذ السبئي، ومنها واحات ديدن والعلاء كمراكز رئيسية تمارس فيها سبأ نفوذها على شمال بلاد العـرب[86].

ب) العلاقات مع مملكة الأنبـــاط:

كانت مملكة الأنباط تقع شمال غربي الجزيرة العربية بمنطقة سلع والمعروفة بمملكة البتراء أو الصخرة[87].وقد سكنتها قبائـل بدوية استولت على المنطقة منذ القرن 6 ق.م ، وظلت هذه المنطقة بحكم موقعها في ملتقى خط التجارة

الرابط بين جنوبي شبه الجزيرة العربية وموانئ سوريا في وضع استراتيجي وحضاري مهم حتى ألحقها الإمبراطور الروماني ترايانـــوس[88].

الخاتمـــة:

توصلنا لمعرفة قوة وازدهار الحضارة السبئية من خلال تلك العلاقات الجوارية والإقليمية التي ارتبطت بها تلك المملكة فـــي فترات ما قبل الإسلام، وكانت عاملا قويا في توسع نفوذها التجاري والمالي والسياســـي.

لقد ساهمت تلك العلاقات في اطلاع السبئيين ومعرفتهم للمزيد من الأسواق واللغات والنظم المعمارية والتجارية وعلـــى المعتقدات والآلهة لتلك الممالك والشعوب، وطريقة التعامل معهم وكسب رضاهم واستغلال إمكانياتهم، فقد استوردوا قبـــل الرومان والبيزنطيين والفرس من جميع ممالك الجنوب العربي مواردهم الزراعية وأصبحوا وسطاء تجاريين ذوي مراكـــب وقوافل تجوب الصحاري والمياه لتنقلها لأبعد سواحل الجزيرة العربية أو تجلبها منهـــا.

كما استفادت المملكة السبئية من علاقاتها الجوارية بالتحالف والتعاون من كسب القبائل والأمراء في حروبها مع الأحباش أو القبائل الطامعة في العرش بل وخلق فيالق عسكرية خاصة بالفرق الأجنبية ضمن صفوف جيشها الوطني، ونشر معبوداتهـــا بين للقبائل وبناء الهياكل والمعابد في مختلف حواضر الممالك والإمارات المجاورة كحضرموت وقتبان وأوسان وحمير .

لقد هيمن السبئيون على مختلف الممالك والقبائل اليمنية نتيجة لخوض زعمائهم حروبا مقدسة باركتها آلهتهم (المقة وعتشر وهوبس..) ، ونتيجة لذلك اكتسبوا ثروات ورصيدا ماديا وسجل مكاربتها وملوكها ذلك باسمهم وباسم الآلهة، وكان عملهم سببا في المزيد من المكاسب المادية والسياسية والضغط على حكومات وقبائل الجوار حتى يضمنون مجالا آمنا لتجارتهم ومواردهم وهو ما حدث في عهد المكرب كرب إيل وتر والملك شمر يهرعش وحسان بن تبع فيما

بعد حتى غدت المملكة السبئية أكبـر كتلة سياسية في الجنوب العربي قبل الإســـلام .

❖ **هوامش البحث**

(1) Christian julien robin , Fondation d'un Empire , la Domination Sabeenne sur les Premiers Royaumes , 8 – 6 eme siécles .av . j . ch , Yémen Au Pays De La Reine De Saba , Flammarion . . Institut Du Monde Arabe , Paris , 1997 ; PP . 89 – 90.

(2) محمد عبد القادر بافقيه: **تاريخ اليمن القديم**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، طبعـة بيـــــروت ، 1958، ص . 65.

(3) جواد علي: **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ج . 2، دار العلم للملايين، بيروت ، 1976، ص ص . 289 - 290 .

(4) السيد عبد العزيز سالم: **دراسات في تاريخ العرب تاريخ العرب قبل الإسلام**، منشورات شباب الجامعة للطباعة والنشر الإسكندرية، 1974، ص . 107.

(5) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 288.

(6) المرجع السابق، ص ص . 289 ـ 290 .

(7) محمد عبد القادر بافقيه: مرجع سبق ذكره، ص . 113.

(8) سباتينو موسكاتي: **الحضارات السامية القديمة**، ترجمة السيد يعقوب بكر ، دار الرقي، بيـــروت ، 1986، ص ص . 192 - 193.

(9) محمد عبد القادر بافقيه: مرجع سبق ذكره، ص . 114 ؛ Christian Julien Robin , Op , Cit , P . 94

(10) Christian Julien Robin , Op . Cit , P. 96 .

(11) Bayoumi . Med . Mahran , Studies In Ancient History Of The Arabs , National Offest Printing Press , Riyadh , 1977 , P . 281 .

(12) السيد عبد العزيز سالم : مرجع سبق ذكره، ص . 110.

(13) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 321.

(14) المرجع السابق ، ج2 ، ص . 418 .

(15) Bayoumi . med . mahram , Op . Cit , P . 319 .

(16) السيد عبد العزيز سالم : مرجع سبق ذكره، ص . 113 .

(17) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 99 .

(18) مهران.م .بيومي: **دراسات في تاريخ العرب القديم "تاريخ العرب قبل الإسلام"** ، ج .2، ط .10 المطبعة الأهليـــة للأوفست، الرياض، 1977 ، ص .291 .

(19) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص ص . 536 – 540.

(20) مهران . م . بيومي: مرجع سبق ذكره، ص . 283 .

(21) محمد عبد القادر بافقيه: مرجع سبق ذكره، ص . 65.

(22) المرجع السابق ، ص . 111.

(23) محمد عبد القادر بافقيه: مرجع سبق ذكره ، ص . 113.

(24) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 549 .

(25) المرجع السابق، ص ص .557 ـ 563 .

(26) محمد عبد القادر بافقيه: مرجع سبق ذكره ، ص ص . 105 ـ 109.

(27) جواد علي: مرجع سبق ذكره ، ج . 2 ، ص . 424.

(28) المرجع السابق ، ص 226.

(29) Christian julien robin , Op . Cit , P . 94 .

(30) مهران. م. بيومي : مرجع سبق ذكره، ص . 283.

(31) السيد عبد العزيز سالم : مرجع سبق ذكره، ص . 112.

(32) سبتينو موسكاتي: مرجع سبق ذكره، ص . 49.

(33) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 54.

(34) السيد عبد العزيز سالم : مرجع سبق ذكره، ص . 110.

(35) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 321.

(36) Philby , le muséon , Lx2 , 3 , 4 , 1949 , P . 249 ، ; سباتينو موسكاتي : مرجع سبق ذكره، ص . 48.

(37) Christian Julien Robin , Op . Cit , P . 94 .

(38) سباتينو موسكاتي: مرجع سبق ذكره، ص . 54.

(39) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 320.

(40) المرجع السابق ، ص . 54 .

(41) Bayoumi , med . mahram , op , cit , P . 291 .

(42) IBID, P . 37 .

(43) السيد عبد العزيز سالم : مرجع سبق ذكره، ص . 100 .

(44) سبتينو موسكاتي: مرجع سبق ذكره، ص . 192 ؛ Bayoumi M. M , Op . Cit , P . 319 .

(45) IBID , P 294 .

(46) IBID , P . 37 .

(47) IBID , PP . 83 – 96 .

(48) IBID , PP. 317 - 318 .

(49) السيد عبد العزيز سالم : مرجع سبق ذكره، ص . 108.

(50) السيد عبد العزيز سالم: مرجع سبق ذكره، ص . 112 ؛ جواد علي: مرجع سبق ذكره ، ص . 287 .

(51) السيد عبد العزيز سالم: مرجع سبق ذكره ، ص . 107 .

(52) المرجع السابق، ص . 108؛ محمد عزة دروزة: مرجع سبق ذكره، ص . 50 ؛ Mahran .M . B , Op . Cit , P. 276

(53) مهران . م . بيومي : مرجع سبق ذكره، ص . 28.

(54) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص ص . 289 – 290 ؛ محمد عبد القادر بافقيه: مرجع سبق ذكره، ص . 65 ؛ Christian J.R , Fondation d'un Empire , Op . Cit , PP .89 – 90 .

(55) Nober Nebes , karib **'il Watar Premier Unificateur du Yemen** , Yémen Au Pays De La Reine De Saba , Flammarion Institut Du Monde Arabe , Paris , 1997 ; P . 95 .

(56) مهران م. بيومي: مرجع سبق ذكره، ص. 283 .

(57) Christian Julien Robin , Op , Cit , P. 94.

(58) سباتينو موسكاتي: مرجع سبق ذكره، ص . 48.

(59) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص ص . 287 – 290 .

(60) المرجع السابق، ص . 287.

(61) Bayoumi . Med. Mahram , Op , Cit , P. 281 .

(62) PHilby , Le Muséon , Lx2 , 3,4 , 1949 , P. 249.

(63) سباتينو موسكاتي : مرجع سبق ذكره، ص . 48 .

(64) Christian Julien Robin , Op . Cit , PP . 89 – 91 .

(65) Nober Nebes , karib'il Watar premier unificateur , Op . Cit , P .95 .

(66) سباتينو موسكاتي : مرجع سبق ذكره، ص . 48.

(67) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 557 .

(68) Christian Julien Robin , Op . Cit , P . 96 .

(69) Nober Nebes , Karib'î lWatar , Op . Cit , P.95 . ; سباتينو موسكاتي: مرجع سبق ذكره، ص . 48 .

(70) Christian Julien Robin , Op . Cit , P 90.

(71) Norber Nebes , Karib'îl Watar , Premier Unificateur du Yemen , P . 95 .

(72) IBID.

(73) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص 290.

(74) المرجع السابق: ص . 295.

(75) المرجع السابق: ص ص . 557 - 295 .

(76) سباتينو موسكاتي : مرجع سبق ذكره ، ص . 48.

(77) Norber Nebes , Op . Cit , P . 95 ; جواد علي ، مرجع سبق ذكره، ص . 317 .

(78) جواد علي : مرجع سبق ذكره ، ص ص . 290 – 298 .

(79) Philby , Le Musion ,1964 , P . 436.

(80) جواد علي ، المرجع السابق ، ص ص . 317 – 322 ؛ Mahram M . B , Op . Cit , PP .24 - 28 .

(81) جواد علي: مرجع سبق ذكره ، ص ص . 99 - 290 ؛ السيد عبد العزيز سالم ، مرجع سبق ذكره ، ص 113.

(82) السيد عبد العزيز سالم: مرجع سبق ذكره، ص . 112.

(83) سباتينو موسكاتي : مرجع سبق ذكره، ص . 48.

(84) جواد علي: مرجع سبق ذكره، ص . 295 .

(85) السيد عبد العزيز سالم: مرجع سبق ذكره، ص . 108 .

(86) ابن خلدون عبد الرحمان: **كتاب العبر**، دار الكتاب اللبناني، المجلد 2، 1981، ص. 109 .

(87) لويس معلوف: **البتراء ألثغرة**، منجد الأعلام، الطبعة .21، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق ، بيروت ، 1973 ص . 117 .

(88) المرجع السابق، ص. 185 .

المؤرخ الأندلسي الكبير ابن حيان

مكانته ومؤلفاته، موارده ومنهجه في كتابه (المقتبس)

الأستاذ: علي زيان، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تتناول هذه الدراسة المؤرخ ابن حيان القرطبي (ت 469هـ/ 1076م) شيخ المؤرخين الأندلسيين، ومن أعظم مؤرخي القرون الوسطى على الإطلاق، وهذا من خلال مؤلفاته التاريخية المتميزة التي نال بها ثناء المؤرخين القدامى والمحدثين، لكن ما يؤسف له أنه ضاع معظمها، ولم يصل لنا منها إلا كتابه "المقتبس" الذي سنتحدث عنه بنوع من التفصيل في هذا المقال، ويتناول هذا الكتاب تاريخ الأندلس من الفتح حتى نهاية خلافة الحكم المستنصر (91هـ-366هـ/ 711-976م).

Résumé:

La présente étude porte sur l'historien Ibn Hayyan Qurtubi (d.469 AH / 1076AD) Cheikh Andalous, l'un des plus grands historiens du moyen âge et ceci à travers ses écrits historiques remarquables et exceptionnels reconnus par les prédécesseurs anciens et modernes. Il faut souligner qu'il n'y a rien qui parvenu à notre époque de son œuvre à l'exception de son livre intitulé el MOKTABES car la plupart de ces document sont dissimulés ou détériorés. Dans ce unique livre que nous allons détaillé, dans cette étude, Ibn Hayyan Qurtubi traite l'histoire de l'Andalousie de l'éveil jusqu'a la conquête du règne EL Hakam El Mustansir (91AH-366-AH/711-976.AD).

مقدّمة:

لا تزال البحوث والدراسات الأندلسية، تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين العرب والأجانب لما تتضمنه من تاريخ حافل، أنشأ حضارة عربية إسلامية متميزة على الرغم من أن الاهتمام بتراث الأمة كان منصبا بالبحث في المراحل الأولى على المشرق الإسلامي باعتباره مركز ثقل دار الإسلام بينما الدراسات على الغرب الإسلامي لم تحض بنفس الأهمية مقارنة بالأولى، إلا أن المؤرخين المحدثين أدركوا أهمية الالتفات إلى الأطراف لا سيما الأقسام الغربية التي كان لها دور فعال في مسيرة التاريخ والحضارة العربية الإسلامية.

ومما يلفت الانتباه في تاريخ الأندلس ازدهار سوق العلم به ووفرة العلماء حتى في عصر الطوائف، عصر التفرق والشتات، وجمع الزمان والمكان أفذاذا كالباجي وابن حيان وابن حزم وابن عبد البر والجياني وصاعد الطليطلي، وأبي عمرو الداني وغيرهم. وفي هذا المقال نسلط الضوء على ابن حيان باعتباره أحد البارزين في الكتابة التاريخية بالأندلس.

حياته

هو حيان بن خلف بن حسين بن حيان بن وهب المعروف بابن حيان، وكنيته أبو مروان. وُلد في قرطبة سنة 377هـ/ 989م، وتوفي سنة 469هـ/ 1076 [1]، وهو أموي بالولاء وأسرته من أصل اسباني اعتنقت الإسلام، وكان جدّه مولى للأمير الأموي الأول عبد الرحمن الداخل [2]، صقر قريش" لذا حظيت أسرته بمكانة مرموقة في عهده، وبقيت كذلك في حكم أبنائه من بعده. وقد اشتهرت هذه الأسرة بالعلم والثقافة، جعل من الحاجب المنصور بن أبي عامر يلحق أحد أفرادها ببلاطه وهو خلف بن حسين والد المؤرخ ككاتب في ديوان الجبايات [3]، ثم غدا أقرب مستشاريه وكاتمي أسراره، وظلّ على مكانته وحظوته في ظل حجابة ابنه عبد الملك المظفر [4]، لذلك نشأ ابن حيان في بيت علم وسياسة وثراء، وقد تعهده والده بالرعاية، فجلب له خيرة علماء الأندلس في الأدب والتاريخ والفقه

والحديث [5] . وكانت قرطبة قد غدت يومئذ أعظم مركز للدراسات الممتازة بالأندلس وخاصة منذ أواخر عهد الحكم المستنصر، و أوائل عهد المنصور.

تتلمذ ابن حيان على يد الفقيه والمحدث عمر بن حسين بن نابل الأموي القرطبي ويكنى بأبي حفص (ت 401هـ/ 1010م)، وكان من بيت علم وفضل سافر مع أبيه إلى المشرق لطلب العلم، فضلا على ما أخذه بالأندلس، فأصبح من كبار فقهاء قرطبة [6] ، وقد وصفه القاضي عياض بأنه كان صدوقا وثقة وعفيفا [7]. ودرس اللغة على أبي عمر أحمد بن عبد العزيز بن فرج المعروف بابن أبي الخباب المصمودي (ت 400هـ/ 1009م)، وكان ضالعا في اللغة والأخبار، حافظا ضابطا، أخذ العلم عن أبي علي القالي البغدادي وأصبح أكبر الناشرين لعلمه والرَاوين لكتبه التي جاء بها إلى الأندلس [8].

كما أخذ في الأدب على اللغوي المشهور صاعد بن الحسن بن عيسى الربعي البغدادي (ت 417هـ/ 1026م) الذي وفد إلى الأندلس في أيام المنصور بن أبي عامر، فانتظم في خدمته وأصبح من مقربيه ومداحه، وقد اشتهر بعلمه في اللغة والأدب والأخبار، ومن أشهر مؤلفاته كتابه" الفصوص [9]. الذي تأثر به ابن حيان مما أضفى الطابع الأدبي على كتاباته التاريخية.

وإلى جانب هؤلاء الشيوخ تتلمذ أيضا على المحدّث عبد الله بن محمد بن يوسف بن نصر الأزدي القرطبي المعروف بابن الفرضي (ت 403هـ/ 1012م) و يظهر ذلك من خلال ذكر ابن خير له في الفهرسة عن رواية ابن حيان لمصنف أبي علي بن السكن في السنن الذي سمعه من ابن الفرضي [10]. كذلك قرأ الفقه و الحديث على المحدث النسابة أبي القاسم عبد الرحمن بن أبي يزيد المصري (ت 410هـ/ 1019م) [11]. الذي أخذ الحديث عن علي بن السكن وأبي بكر بن إسماعيل، وكان أديبا حافظا للحديث و أسماء الرجال، تفقه بالأندلس و بقي في قرطبة إلى أن وقعت الفتنة فخرج إلى إفريقية ثم إلى مصر التي توفي بها [12]. لكن اقتصار المصادر على ذكر هذا العدد القليل من الشيوخ لا ينفي أخذ ابن حيان عن غيرهم لأن قرطبة كانت تعج في أواخر القرن 4هـ/ 10م بالكثير من مجالس

العلماء على اختلاف مشاربهم. غير أن هؤلاء الشيوخ لا نعرف منهم أحد يحتمل أن وجّهه إلى دراسة التاريخ بوجه خاص لأنهم بعيدين عن هذا الميدان باستثناء ابن الفرضي الذي كان مفهومه بعيد عن مفهوم ابن حيان للتاريخ. ولذلك نعتقد أن اتجاه ابن حيان إلى كتابة التاريخ ترجع إلى شخصيته وإحساسه الدقيق وقدرته على الاستيعاب والنقد، وربما قد ورثها عن أبيه الذي كان موجهه الأول إلى علم التاريخ [13]، وهذا من خلال الأخبار الدقيقة التي نقلها عنه في كتبه بحكم منصبه ككاتب للديوان وكاتم لأسرار المنصور.

البلاط وأثره في شخصية ابن حيان

كانت نشأة ابن حيان في دواليب السلطة تتيح له حسن الإطلاع والوقوف على شؤون الدولة، ودراسة مختلف التيارات السياسية، فقد شهد في شبابه سقوط الدولة العامرية التي عاش في أحضانها، وما تلاها من حرب أهلية أدت إلى ضعف الخلافة الأموية ثم انهيارها، وقيام دول الطوائف على أنقاضها في القرن 5هـ/ 11م، بلا شك أن هذه الأحداث التي مزقت وحدة الأندلس قد وسعت من مداركه وقدّمت له الكثير من التعليقات الصائبة والملاحظات النقدية القوية في ما كتبه عن الأحداث المعاصرة له [14]. وقد سمحت له الظروف وهو المعاصر لدول الطوائف ومدون لأحداثها أن يشتغل في بلاط بني جهور في قرطبة لما شهدته هذه الأخيرة من استقرار سياسي واجتماعي جراء الإصلاحات التي قام بها أبو الحزم جهور بن محمد (422-435هـ/ 1031-1044م) وابنه أبو الوليد (435-457هـ/ 1044-1064م) إلاّ أنّ هذا الحال لم يدم على ذلك وبدأ يتغير بتولي ولديه عبد الرحمن وعبد الملك، ورغم ذلك كانت قرطبة على أيام الجهاورة أكثر أمنا واستقرارا مقارنة بدول الطوائف الأخرى، وهو الأمر الذي دفع بابن حيان إلى تولي منصب إملاء الذكر في ديوان الأمير أبي الوليد، ويصبح المؤرخ الرسمي لدولتهم [15]. وتذكر بعض المصادر أن ابن حيان قد تقلد منصب صاحب الشرطة [16]. إلا أننا نجد بعض الباحثين أمثال غارسيه غوماز وملشور أنطونيا (Garcia Gomes- Melchor Antuna) يشككان في هذا الأمر لبعد هذا

العمل عن مجال اهتمامه ونشاطه الفكري [17]. وعلى الرغم ما اتسم به حكم بني جهور من ميزات حسنة لم يسلموا من نقد ابن حيان لأحد رجالاتهم مما جعله يتعرض للإيذاء، وكاد أن يقتله عبد الملك بن جهور لولا تدخل أبوه أبو الوليد خوفا من أن يقال قتلوا شيخ الأدب والمؤرخين في الوقت الذي كانت ملوك الطوائف الأخرى تداريه وتهاديه [18]، ومن جهة أخرى نلاحظ أن رؤية ابن حيان للأمراء عرفت بعض التناقضات؛ فهاهو يهدي المأمون بن ذي النون صاحب طليطلة كتابه الكبير والظاهر أنه المتين، ويصفه بـ"الأمير المؤثل الإمارة، ذي المجدين، الكريم الطرفين" [19]، وفي موضع آخر يهنئ المعتمد بن عباد باستيلائه على قرطبة سنة 462هـ/ 1070م، وتفوقه على غريمه بن ذي النون [20]. هذه التناقضات جعلت من ابن بسام الذي أشاد بمجهود ابن حيان التاريخي، ونقل عنه في كتابه الذخيرة الكثير من الفقرات مستشهدا بها في مواطن عدة، أن يوجه له انتقادا لمواقفه المتناقضة من أمراء الطوائف، وتردده في ذكرهم بين المديح والذم.

ويمكن تفسير سلوك ابن حيان في هذه المواقف القليلة على الرغم من أنه أخطأ التوفيق فيبدو مردّها إلى تخوفه من بطش ملوك الطوائف به لأدنى سبب وهذا بتغير مواقفهم فتارة يتظاهرون بالعدل وتارة تنقلب أوضاعهم بصفة جنونية تكون متبوعة بردود فعل عنيفة، والغالب أن هذه السلوكيات هي سمة هذا العصر تجعل من المستحيل على مفكر أو كاتب أو شاعر أن ينجو من ذلك بسبب مواقفه المعارضة، إلا إذا أحسن اختيار الأماكن التي يستطيع من خلالها إبداء أرائه.

مؤلفاته ونتاجه المعرفي

جاء في صلة ابن بشكوال وصفا لابن حيان برواية أبوعلي الغساني (ت 498هـ/ 1105م) وهو أحد تلامذة مؤرخنا قوله: "كان عالي السن، قوي المعرفة، مستبحرا في الآداب بارعا فيها صاحب لواء التاريخ بالأندلس، أفصح الناس فيه وأحسنهم نظما له [21]. من هذا النص نستخلص من أن ابن حيان كانت له اهتمامات في العديد من الفروع الأدبية إلا أنه برز في ميدان التاريخ وقصر كتاباته عليه. فإلى جانب التاريخ روى في الأدب واللغة كتاب الألفاظ [22]،

وكتاب إصلاح المنطق [23] ، ليعقوب بن السكيت، وكتاب الفصوص [24]. لصاعد البغدادي، وروى كتاب مصباح السنن [25]. لابن السكن في الحديث. كما كانت له بعض الأشعار ذكرها ابن سعيد [26]، ولكنها غير مدونة، وله معرفة بالجغرافية ويبرز ذلك من خلال المؤرخين الذين أخذوا عنه في ذلك أمثال الحميري في كتابه الروض المعطار في خبر الأقطار [27]، والمقري في كتابه نفح الطيب، كما تذكر المصادر بأنه تتلمذ على يديه الجغرافي أبو عبيد الله البكري (ت 487هـ/ 1094م)، الذي كانت له مكانة خاصة عند ابن حيان لذكائه [28]. وربما يكون هو الذي وجهه إلى الاشتغال بهذا العلم الذي كان وثيق الارتباط بالتاريخ [29]. غير أن هذه الاهتمامات لم تكن لها صدى في الأوساط العلمية مقارنة بتآليفه التاريخية التي لاقت ثناءا وإعجابا كبيرين من قبل المؤرخين السابقين والمعاصرين واعتبروا بها ابن حيان على أنه أعظم مؤرخ أندلسي أنجبته الأندلس الإسلامية والمسيحية في العصر الوسيط.

وأغلب هذه المؤلفات التاريخية قد ضاعت ولم يصل لنا منها إلا كتابه "المقتبس" الذي سنتحدث عنه بنوع من التفصيل في هذا المقال، ومن كتبه الضائعة "المتين" وتذكره النصوص التاريخية على أنه أعظم كتاب تاريخي لابن حيان إذ كتبه في ستين مجلدا [30]. ضاعت جميعها ولم يبق منها إلا مقتطفات ونتف أوردها ابن بسام الشنتريني في كتابه الذخيرة، كما احتفظ لنا ببعض الاقتباسات الكُتّاب اللاحقين كابن الأبار وابن عذاري وابن الخطيب، وغيرهم.

وهناك قضية أثارها بعض الباحثين مجملها؛ أي الكتابين بدأ ابن حيان في تأليفه هل المقتبس أم المتين؟ فأغلب الباحثين يتفقون على أن المقتبس ألفه ابن حيان قبل المتين، ويظهر ذلك من قول ابن حزم الذي نقله المقري في نفحه؛ "المقتبس" ألفه وهو لم يتجاوز الاكتهال [31]. هذا النص استنتج منه رينهارت دوزي (Reinhardt Dozy) في نشرته لكتاب البيان المغرب لابن عذارى هو كتاب ابن حيان في فترة الشباب بينما جاء المتين ثمرة فترة الشيخوخة والنضج [32]، وقد تبعه في هذا الحكم كل من مورينو نييتو (Moreno Nieto) [33].

وملشـور أنطونيـا(Milchor Antuna) [34]، وبـونس بويـغس (Pens Boigues) [35]، غير أن بعض المؤرخين يذكرون بـأن الكتـابين قـد يكـون أُلفـا في وقت واحد [36] ، ولكن الرّاجح أن المقتبس سبق المتين في الظهور [37]. ومـن كتبـه الأخرى التي ذكرتها النصوص التاريخية كتاب "أخبار الدولـة العامريـة [38] ، وكمـا هو واضح من العنوان فإنه يختص بتاريخ العامريين الذي تربى في أحضانهم وتـأثر لسقوط دولتهم ، وقد ذكره عبد الواحد المراكشي [39]. بعنوان آخر "المآثر العامريـة"، وربما يكون قد وقع له خلط بين كتاب ابن حيان هذا وبين كتاب آخـر لحسـين بـن عاصم يحمل العنوان الذي ذكره.

وهناك كتاب آخر هـو "البطشـة الكـبرى" ذكـره كـل مـن ابـن بسـام وابـن الخطيب ونسباه لابن حيان [40]. وموضوعه غدر المعتمد بن عباد بحكام بني جهـور واستيلاءه على مدينة قرطبة وطردهم منها، وهم الذين استنجدوا بـه ليـدفع عـنهم شر المأمون بن ذي النون، وكان ذلك سنة 462هـ/ 1070م. ومجموع هـذه الكتـب الأربعة وهي (المقتبس، المتين، أخبار الدولة العامرية، البطشـة الكـبرى) تُشـكل مـا يطلق عليه اسم التاريخ الكبير لابن حيان [41].

ويبدو أن ماعدا هذه الكتب من عناوين أخـرى نسـبها البـاحثون لابـن حيـان، لا تـزيد عـلى أن تكون أجزاء أو مقتبسات من الكتب التاريخية المذكورة.

كتاب المقتبس ومحتواه

يتناول ابن حيان في كتابه المقتـبس تـاريخ الأنـدلس مـن الفـتح حتـى آخـر خلافة الحكم المستنصر (91 - 366هـ/ 711- 976م) وهـو مكـوّن مـن عشـرة أجزاء، وهذا من خلال ما ذكرته المصـادر فـابن حـزم في رسـالته عـن فضـل أهـل الأندلس يثني عليه بقوله: "ومنهـا كتـاب التـاريخ الكـبير في أخبـار أهـل الأنـدلس تأليف أبي مروان بن حيان، نحو عشرة أسفار، من أجل كتاب ألـف في هـذا المعنـى [42]، ويضيف ابن سعيد [43]. فيما بعد قولـه: "وأمـا التـواريخ فكتـاب ابـن حيـان الكبير المعروف بالمتين في ستين مجلدة، وإنما ذكر ابن حزم كتـاب المقتـبس، وهـو في عشرة مجلدات.." وقد ورد عنوان هذا الكتاب بعـدّة أشـكال حيـث يـذكره ملشـور

أنطونيا في تحقيقه بـ"المقتبس في تاريخ رجال الأندلس"، ويسميه ابن الأبار [44] المقتبس من أنباء أهل الأندلس"، ونجده بنفس الاسم في تحقيق محمود علي مكي، أما عبد الرحمن علي الحجي فحققه بعنوان "المقتبس في أخبار بلد الأندلس"، وهناك من المؤرخين المحدثين من يقتصر على تسميته بـ"المقتبس [45] ، هذا فضلا عن تسمية أحد معاصريه وهو ابن حزم بالتاريخ الكبير في أخبار أهل الأندلس [46] . وما وصلنا من هذا المؤلف الضخم الذي يؤرخ للأندلس في أربعة قرون الأولى تقريبا من تاريخها إلا خمس قطع نذكرها كالآتي:

- القطعة الأولى: حصل عليها المستشرق الفرنسي ليفي بروفنسال من خزانة القرويين بفاس، وذلك بعد الحرب العالمية الثانية [47]، وهي تتناول فترة إمارة الحكم بن هشام الربضي (180-206هـ/ 796-821م) والشطر الأكبر من إمارة ابنه عبد الرحمن الأوسط (206-232هـ/ 821-846م) وهي تقع في 188ورقة، وقد اعتمد بروفنسال على هذه القطعة كثيرا وجعلها مصدرا أساسيا في كتابه "تاريخ إسبانيا الإسلامية [48]، ولكن مما يؤسف له أن هذه القطعة قد ضاعت ولم توجد ولم يعثر عليها بمكتبته الخاصة بعد وفاته [49]. - القطعة الثانية: وهي تلي القطعة الأولى من حيث الترتيب التاريخي، وكانت تؤلف مع سابقتها مخطوطا واحدا، والموجودة بالخزانة العامة لجامع القرويين بفاس، وقد استفاد من بعض نصوصها أيضا بروفنسال في كتابه السابق الذكر [50]، و هي تبدأ من حيث انتهت القطعة السابقة أي من سنة 232هـ/ 846م إلى سنة267هـ880م ، وتتناول تاريخ الأندلس خلال الفترة الأخيرة من عهد عبد الرحمان الأوسط (206-238هـ/ 821-832م) ومعظم إمارة ابنه محمد الذي حكم بين (238-273هـ/ 852-886م)، وقد حققها ونشرها محمود علي مكي في القاهرة عام 1971م، وأعيد طبعها في بيروت سنة 1973م.

- القطعة الثالثة: وهي موجودة في أكسفورد [51]، قد عني بتحقيقها المستشرق الإسباني ميلشور أنطونيا *(Milchor Antuna)* بباريس سنة 1937م، وتتناول عصر الأمير عبد الله بن محمد (275-300هـ/ 888-912م).

- القطعة الرابعة: وهي موجودة بالقصر الملكي بالرباط ، وتتناول فترة 30 سنة (299-330هـ/ 911-941م) من إمارة عبد الرحمن الثالث (الناصر لدين الله) (300-350هـ/ 912-961م) و قد قام بتحقيقها بدرو شالميتا (Pedro Chalmeta) بمعاونة كل من فيدريكو كورنيتي (Federicco Corriente)، ومحمود صبح، ونشرت ضمن السلسة التاريخية للمعهد الإسباني العربي للثقافة (مدريد-الرباط، 1979م) [52]. وكانت آخر قطعة عثر عليها من كتاب المقتبس وحُققت.

- القطعة الخامسة: وهي مخطوطة صغيرة بالمعهد الملكي بمدريد تتضمن تاريخ خمسة سنوات تقريبا من خلافة الحكم المستنصر بالله (350-366هـ/ 970-976م) ، وهي قطعة استنسخها المستشرق الإسباني فرانسيسكو كوديرا عن أصل قديم كان محفوظا في مكتبة ورثة سيدي حمودة بقسنطينة (الجزائر) وكان ذلك سنة 1882م في إطار بعثته إلى المغرب و الجزائر. وفي سنة 1932م ضاعت النسخة الأصلية فأصبحت نسخة كوديرا هي الأصل [53]. وقد قام بتحقيقها ونشرها عبد الرحمن الحجي ببيروت سنة1965م.

هذا ما انتهى إلينا حتى اليوم من أجزاء المقتبس، وهو في ذاته مقدار عظيم من محتويات هذا المؤلف الضخم.

والقارئ لهذه القطع بتمعن يقف على الموضوعات التي طرقها ابن حيان وعالجها في مؤلفه، وتتلخص في تناوله لتاريخ حكام الأندلس من أمراء وخلفاء تاريخا شاملا للنواحي السياسية والحضارية، حيث تناول بالتفصيل حياة كل حاكم متضمنة أخبارا عامة حول عصره وسيرته وتراجم مفصّلة عالج فيها أخبار رجال دولته من حُجّاب ووزراء وكُتّاب وشعراء وعلماء، فضلا عن أخبار اقتصادية واجتماعية [54]. ومن أهم الأحداث المؤثرة التي تناولها ثورة الربض التي أبدى فيها تعاطفا مع الحكم بن هشام ومدينا فيها الثوار على عملهم، كما تعرّض لتاريخ حركة عمر بن حفصون التي طاولت العديد من أمراء قرطبة وما سببته من ضعف وتدهور للبلاد [55].

كما أولى اهتماما للحركة النصرانية داخل الأندلس وخارجها موضحا بدايتها وكيف اجتهد أمراء الأندلس في التصدي لها [56]. وفي حديثه عن خلافة عبد الرحمن الناصر أورد معلومات هامة عن حياته وثقافته وأفراد أسرته، وبلاطه، وحروبه ضد الثائرين في الأندلس وعلى رأسهم المولد عمر بن حفصون وأبنائه من بعده، وكيف تسنى له القضاء عليهم [57]، كما يورد معلومات هامة عن المعارك التي خاضها الناصر ضد المملك المسيحية بالشمال والتي كانت في مجملها لصالحه [58]، ويتحدث أيضا عن تقوية أسطوله البحري الذي به غزا بلاد القطالون، ومن جهة أخرى استولى به في العدوة المغربية على سبتة وطنجة [59]. كما ذكر أثر الخليفة الناصر في حماية السنة وإنكار البدعة ويقصد بذلك ما جاءت به حركة ابن مسرة [60]. وجاء في عرضه معلومات جد فريدة عن سياسة الناصر مع الممالك المسيحية بالشمال وبداية صراعه مع الفاطميين وتقديم العون لحلفائه الزناتيين بالمغرب[61]...الخ. أما في حديثه عن خمس سنوات من حكم الخليفة المستنصر فيورد معلومات وافرة عن تاريخ المغرب أثناء تعرضه للصراع الأموي الفاطمي[62]، كما تعرض بإسهاب لأخبار الممالك النصرانية [63]، فضلا عن إيراده لقضايا اجتماعية تخص أعياد الأندلس [64]، وأخرى ثقافية تهتم بأخبار أهل العلم والأدب [65].

موارد ابن حيان في كتابه المقتبس

اقتبس ابن حيان مادته من مؤلفات الإخباريين الذين سبقوه ولا سيّما أحمد بن محمد الرازي (ت 344هـ/ 955م) صاحب عدد من الكتب التاريخية والجغرافية، مثل كتاب أخبار ملوك الأندلس [66]، وكتاب مسالك الأندلس ومراسيها [67]، وكتاب في أنساب مشاهير الأندلس في خمس مجلدات [68]. هذه الكتب أخذ عنها مباشرة وصرّح بذلك بأنه نقل منها فصولا كاملة، وإليه يرجع الفضل في حفظ ما جاء في هذه المصنفات. كما اعتمد كذلك على عيسى بن أحمد الرازي (ت 379هـ/ 989م) الذي أسماه بصاحب التاريخ [69]، ونقل عنه بإعجاب كبير أحداث الأندلس في مراحل مختلفة [70]. كما أخذ ابن حيان أيضا

عن كتابات عبد الملك بن حبيب السلمي (ت 238هـ/ 852م)، وأبي بكر بن القوطية (ت 367هـ/ 977م) [71]، ومحمد بن حارث الخشني (ت371هـ/ 1014م) [72]، ومعاوية بن هشام الشمبيصي (ت 319هـ/ 931م) صاحب كتاب "تاريخ دولة بني مروان بالأندلس" [73]. الذي روى عنه ابن حيان الكثير من أخبارهم، ومن بين هذه الروايات التي أوردها رواية تتحدث عن صفات الأمير عبد الله (275-300هـ/ 888-912م) الذميمة منها والحميدة [74]، وخروج ولد شربند بن حسان القومي من مدينة قرطبة وانضمامه لابن حفصون الثائر ببشتر، وترأسه للهجمات التي قصدت قرطبة [75]، ونقل الأخبار عن بلاد المغرب من كتاب محمد بن يوسف الورّاق (ت 363هـ/ 974م) "مسالك إفريقيا وممالكها" [76]، وأيضا على كتاب ابن الجزار القيرواني (ت 369هـ/ 980م) [77]. كما استفاد من بعض الكتب الشعرية واللغوية مثل كتاب طبقات النحويين لأبي بكر الزبيدي (ت 379هـ/ 989م) [78]، وكتاب أخبار شعراء الأندلس لعبادة بن ماء السماء (ت 427هـ/ 1035م) [79] ، أيضا نجد ابن حيان قد أفاد من بعض كتب الطب حيث أخذ عن يحي بن إسحاق بن فلفل الصغار المكنى بأبي زكرياء (ت 386هـ/ 996م) [80]. الذي كان له كتابا كبيرا في الطب [81]، كما استفاد من الطبيب سعيد بن عبد ربه الذي له عدة تآليف منها الأقراباذين وتعاليق ومجريات في الطب وأرجوزة في الطب [82]، هذا فضلا عن الطبيب والمؤرخ عريب بن سعد (ت 369هـ/ 979م) الذي ألّف العديد من الكتب في مجال الطّب إلى جانب كتابه المعروف بـ"صلة تاريخ الطبري" الذي نقل منه مؤرخنا في مُصنفه. إلى جانب ذلك أخذ عن رواة الأخبار والحديث والأدب كفرج بن سلام البزاز، وابن الأشعث القرشي الاشبيلي، وإسحاق بن سلمة القيني، وابن النظام، ومحمد بن موسى الأقشبين، ومنذر بن سعيد البلوطي، وغيرهم. كما ينقل إلينا من معاصريه أمثال ابن الفرضي، وابن عبد البر، وابن حزم، إلى جانب أستاذه صاعد البغدادي الذي روى عنه في كلامه عن شعر لأعرابية يقارنه بحادثة وقعت للأعرابي العذري أبو محمد الحجازي [83] . وهي من كتاب الفصوص الذي رواه مؤرخنا بكامله عن صاحبه.

لكن ما أورده من نصوص حول الممالك المسيحية تدل على معرفته الجيدة بأخبارهم جعل بعض الباحثين يتساءلون عن المصدر الذي استمد منه أبن حيان هذه المعلومات حول تلك الممالك فذهب دوزي وملشور أنطونيا إلى أنه كان يعرف عجمية الأندلس أي اللاتنية الدارجة، وربما اطلّع على مُدونات مسيحية فقدت اليوم [84] ، بينما يشكّ الباحث الإسباني إميليو غارسيا غوماز يشك في المعلومات ويعترض على الأدلة التي قدمها الباحثان في البرهنة على ذلك باعتبار أن نصوص المقتبس لم تؤكد ذلك، ولم تذكر سوى النقول التي اقتبسها ابن حيان عن إخباريين سابقين له، غير أنه لا ينكر عليه إمكان معرفته بعجمية أهل الأندلس، كما لا ينكر احتمال إطلاعه بشكل أو بآخر على مدونات مسيحية [85].
والملاحظ أيضا على مصادر ابن حيان اعتماده على الوثائق الرسمية والإدارية ولعلّه اطلع عليها عن طريق أبيه خلف بن حسين الذي كان كاتبا للمنصور أو من خلال اشتغاله هو شخصيا بالسياسة جعله يفيد من ذلك، ومن الأمثلة على هذه الوثائق التي أوردها كتاب الحكم بن هشام عن ثورة الربض، والرّسائل المتبادلة بين الخليفتين الناصر والمستنصر وبين قواد جيوشهم في المغرب، وكتاب الناصر للرعية في حملته على ابن مسرة وتعاليمه [86]، وكتابه عن موقعة الخندق، ونقله لوصية المنصور بن أبي عامر لابنه عبد الملك التي تعتبر نص هام [87].وهناك نصوص أخرى تتعلق بحوادث ومناسبات مختلفة.

منهج ابن حيان في الكتاب

يتميز منهجه بخصائص وملامح جعلته ينفرد عن غيره من الإخباريين فالملاحظ لكتب إخباري الأندلس الذين سبقوه يجد منهم من اعتمد على طريقة الكتابة على السنين مثل ما فعل عبد الملك بن حبيب، وأحمد الرازي وابنه عيسى، وعريب بن سعد، وغيرهم، ومنهم من اتخذ من عهود الدول المتعاقبة وأمرائها وخلفائها كقاعدة لكتابة تاريخ الأندلس كما جاء في كتاب أخبار مجموعة لمجهول، وكتاب تاريخ افتتاح الأندلس لابن القوطية ، فمؤرخنا هنا استفاد من الطريقتين

ومزج بينهما، كما اتسمت كتابته بالعرض الشامل للأحداث، عكس الكتب السابقة التي تميزت بالاهتمام بموضوع واحد دون آخر فهناك من اهتم بالجانب السياسي دون الثقافي والعكس صحيح، وهناك من اهتم بطائفة من الناس كالفقهاء أو القضاة أو الكتاب والشعراء، إلا أن المقتبس جاء شاملا وهذا من خلال الجوانب التي طرقها من سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية، ففي الجانب السياسي تحدث عن تاريخ أمراء الأندلس وخلفائه متناولا حياة كل واحد منهم بالتفصيل وسياساته إبان حكمه وما اندلع في عصره من أحداث ووقائع.

وفي الجانب الاقتصادي؛ يتناول الحياة الاقتصادية ويعرض ما أصابها من أزمات وتطورات كحديثه عن اتخاذ الناصر لدار الضرب بقرطبة [88]. وفي المجال العمراني يتحدث عن التحصينات والقناطر والسدود [89].

وفي الحياة الثقافية يعرض فصولا يترجم فيها لأهل العلم من كُتّاب وأدباء و شعراء معالجا لأخبارهم و نوادرهم. هذا فضلا عن عرضه للأحوال الاجتماعية في حديثه عن الجوائح الطبيعية والأوبئة والمجاعات [90]، و حتى الولادات [91]، إضافة إلى تناوله إلى الأحوال المناخية [92]، والزلازل [93]، وأحوال الفلك [94]. وتتميز كتابته بالدّقة و الضبط في الإخبار فهو في بعض المواضع لم يكتف بتعيين الحادثة بالشهر واليوم بل يذكر الساعة [95]. كما يذكر تاريخها الهجري وما يقابله الميلادي أحيانا.

كما نجده ينقل بأمانة هذه الأخبار حيث يسند كل خبر إلى ناقله فأحيانا ينقل فصولا لحادثة معينة من كتب الذين سبقوه أو رواية عنهم فيصرح بنقله عنهم والموضع الذي نقل منه من بدايته إلى نهايته، فمثلا في حديثه عن فترة الحكم المستنصر فينقلها من كتاب الرازي مصرّحا بذلك ومشيرا إلى ما نقص من تاريخه بسبب فقدان بعض الأوراق منه قائلا: "ها هنا انقطع كتاب عيسى الرازي الذي إليه رجعت في خبر دولة الحكم بن عبد الرحمان فنظمت منه كتابي هذا المؤلف المتصل بما قبله من أخبار سلفه خلفاء بني مروان بالأندلس إلى أن انقطع في نظامه عند إتياني إلى آخر أخبار سنة إحدى وستين وثلاثمائة [96]. والأمثلة كثيرة في

المقتبس على ذلك فهو في تأريخه لأي حدث كان يسبقه بذكر مصدره، هذه الطريقة جعلته يستحق الوصف بالصدق في الرواية، وقد جاءته هذه التزكية من أبرز محدثي الأندلس المعروفين بعدم تساهلهم في ميدان الجرح و التعديل ألا وهو أبو علي حسن بن محمد الغساني (ت 498هـ/ 1104م) الذي أثنى على أستاذه ابن حيان فيما حكاه من تاريخه[97].

وفي نقل هذه الأخبار لم يكن ابن حيان مجرد سارد لها فقط بل كان يخضع ما يبلغه إلى منظار النقد والنظرة التحليلية مبديا رأيه في ما يعرض من أحداث[98]. وطريقته في ذلك تحقيق الأخبار وتمحيصها واعتماد ما يراه صحيحا منها، معتمدا في ذلك بقياس هذه الروايات على العقل بعد فرزها ومقارنتها ببعضها البعض حتى يصل إلى الخبر الأقرب إلى الموضوعية لذلك خلت تواريخه من أي روايات أسطورية أو خرافية [99]. أما أسلوبه فيدل على انه كان أديبا من الدرجة العالية، يمتاز بأسلوب بلاغي متفرد سهل جزل ومعبر يغلب علية الطابع القصصي المشوق وهذا بذكره للكثير من النوادر والملح التي أفردها أحيانا حيّزا كبيرا في كتاباته، ومثال ذلك في القصة المفصلة التي يرويها عن تولي محمد بن عبد الرحمن الخلافة، وكثيرا من النوادر والأشعار التي أوردها في عرضه لأخبار وتراجم حجابه ووزرائه ورجال دولته[100]، والأمثلة كثيرة في المقتبس على هذا الأسلوب الذي تميز به ابن حيان، وعرف كيف يمزج فيه بين الكتابة التاريخية والنثر الفني مما جعله يلقب بشيخ الأدباء والمؤرخين الأندلسيين.

لقد اشتهر ابن حيان بولائه الكبير لبني أمية وتسفيه خصومهم في الداخل والخارج ونعتهم بأقدح الصفات والنعوت [101]. لدرجة أن المؤلفين الذين نقلوا عنه بعد ذلك مثل ابن بسام وابن الخطيب وابن عذاري اضطروا إلى تهذيب عباراته وحذف القبيح من كلماتها، ولعلّ ذلك يعود إلى الظروف القاسية التي مرت بها الدولة الأموية وأدّت إلى سقوطها جعلته يتأثر بذلك وهو كان شاهدا ومعاصرا لعظمة هذه الدولة التي حافظت على وحدة الأندلس لعدة قرون.

خاتمة

وفي ختام هذا العرض للمكانة والمنهج في كتاب المقتبس يمكن القول وبدون تردد بأن هذا الكتاب -لو بقيت كل أجزائه- لألقت على تاريخ الأندلس الغامض الكثير من الوضوح والرؤية الصائبة وهذا من خلال القطع التي وصلت إلينا، حيث حفظ لنا فيها ابن حيان أجزاء مهمة من الكتب التاريخية التي أرخت للفترة التي كتب عنها وهي مفقودة أي منذ الفتح 91هـ/ 711م إلى عصر الحكم المستنصر، وهذا باعتراف أغلب المؤرخين الذين عاصروه أو من جاءوا بعده.

فابن حيان في هذا الكتاب أرخ للأندلس بشكل شمولي عالج أغلب الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الأندلسي فلم يدع دقيقة أو شاردة من الأحداث وحتى النوادر إلا وتعرض لها، بحثا عن الكمال، وفي مجال النقد كان ابن حيان محايدا إلى حد بعيد في كثير من القضايا المختلف فيها، وهذه الرؤية تدل على أن صاحب المقتبس كان يجتهد في توخي الحياد والموضوعية التي هي مرتبة قلَما يصل إليها المؤرخ لكن لا يمنع من أن المقتبس كان في بعض جوانبه لا يتوخى الموضوعية كحديثه عن البربر وانتقاصه لهم بسبب ما أحدثوه من الفتنة في نظره، رغم ذلك لم يمنعه زهده من إظهار بعض المحاسن لبعض أمراء البربر والإعجاب العميق بفرسانهم أثناء الحروب لبسالتهم وقدرتهم على الجلاد.

وهكذا يمكننا القول بان كتاب المقتبس كان ولا يزال مرجعا رئيسيا في تاريخ الأندلس في القرون الأربعة الأولى للهجرة ولا يمكن للباحث مهما كان ميدان بحثه الاستغناء عنه على الرغم من بعض الملاحظات التي أُخذت على ابن حيان في ولائه الشديد لبني أمية وتسفيه خصومهم.

هوامش البحث

(1) ابن بشكوال: كتاب الصلة قي تاريخ أئمة الأندلس وعلمائهم ومحدثيهم وفقهائهم وأدبائهم، تحقيق صلاح الدين الهوا ري، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، 2003، مج1، ص 138، ابن خلكان: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1968، ج2، ص 218. ابن كثير: البداية والنهاية، تحقيق أحمد أبو ملحم وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت 1985، ج12، ص 124، وأنظر أيضا ابن العماد الحنبلي: ابن العماد الحنبلي: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق لجنة التراث العربي، دار الأفاق الجديدة بيروت، (د.ت)، ج3، ص 33، عمر رضا كحالة: معجم المؤلفين العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1957، ج1، ص 88.

(2) ابن بشكوال: المصدر السابق، مج1، ص 138، الزركلي: الأعلام، ط09، دار العلم للملايين، بيروت، 1990، ج2، ص 289.

(3) ابن الأبار: اعتاب الكتاب، تحقيق صالح الأشتر، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، 1961، ص 198، وابن الأبار: التكملة لكتاب الصلة، تحقيق عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1955، ج1، ص 241.

(4) ابن حيان: المقتبس من أنباء أهل الأندلس، تحقيق محمود علي مكي، دار الكتاب العربي بيروت، 1973، مقدمة المحقق، ص 13.

(5) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق أحمد بكير محمود، نشر مكتبة الحياة بيروت 1965، ج4، ص 731.

(6) ابن بشكوال: المصدر السابق، مج2، ص 317 ،318.

(7) ترتيب المدارك، ج2، ص 731، 732.

(8) ابن بشكوال: المصدر السابق، مج1، ص 32، إسماعيل البغدادي: هدية العارفين، دار الفكر، بيروت (د.ت)، ج5، ص 71.

(9) الحميدي: جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس، تحقيق روحية عبد الرحمن الريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997، ص 211. ابن بسام: الذخيرة في محاسن أهل الجريرة، تحقيق إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1975، مج1، ق4، ص 15، القفطي: أنباء الرواة على أنباء النحاة: تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الكتاب المصرية، القاهرة، 1950- 1955، ج2، ص 85، ابن بشكوال: المصدر السابق، مج1، ص 201 ،202، وأنظر Pens Boigues: *Los historia dores y geografos arabigo-espanoles,* Amsterdam, 1942, p.111-113

(10) ابن خير الاشبيلي: فهرسة ما رواه عن شيوخه من الدواوين المصنفة في ضروب العلم وأنواع المعارف، تحقيق إبراهيم الأبياري ط2، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني 1989، ج1، ص 148.

(11) المصدر نفسه، ج1، ص 48-49.

(12) القاضي عياض: المصدر السابق، ج2، ص 615، 616، وأنظر ابن بشكوال: المصدر السابق، ج2، ص 288.

(13) ابن حيان: المصدر السابق، مقدمة المحقق، ص 26.

(14) محمد عبد الله عنان: تراجم إسلامية شرقية وأندلسية، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1970، ص 272.

(15) ابن بسام: المصدر السابق، مج2، ق1، ص 605.

(16) ابن خير: المصدر السابق، ج2، ص 431. وأنظر سعدي شخوم: الحياة العلمية في قرطبة من خلال كتاب المقتبس لابن حيان، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير، إشراف موسى لقبال، جامعة الجزائر، 2001، ص 10.

(17) أنظر مناقشة ملشور أنطونيا وغارسيا غوماز في مقال هذا الأخير "حول ابن حيان" في مجلة الأندلس: Garcia Gomez:"A proposito de ibn Hayan", *Al-Andalus,* XI, (1946), p.401-402.

(18) ابن سعيد الأندلسي: المغرب في حلى المغرب، تحقيق شرقي ضيف ط2، دار المعارف، القاهرة، 1964، ج1، ص 117.

(19) ابن بسام: المصدر السابق، مج2، ق1، ص 578.

(20) المصدر نفسه، مج2، ق3، ص 105. سعدي شخوم: المرجع السابق، ص 10.

(21) ابن بشكوال: المصدر السابق، مج1، ص 138.

(22) ابن خير: المصدر السابق، ج2، ص 434.

(23) المصدر نفسه، ج2، ص 437.

(24) المصدر نفسه، ج2، ص 431.

(25) ابن خير: المصدر السابق، ج1، ص 147.

(26) المغرب في حلى المغرب، ج1، ص 117.

(27) تحقيق إحسان عباس، ط2، مكتبة لبنان، بيروت، 1984.

(28) أنظر ابن بشكوال: المصدر السابق، مج1، ص 240، ابن الأبار: الحلة السيراء، تحقيق حسين مؤنس، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1985، ج2، ص 235، ابن عذاري المراكشي: البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ومراجعة ج، س، كولان، وليفي بروفنسال، ط3، دار الثقافة، بيروت، 1983، ج3، ص 242.

(29) ابن حيان: الصدر السابق، مقدمة المحقق، ص 64.

(30) المقري: نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، دار صادر بيروت، 1988، (تذييل ابن سعيد على رسالة ابن حزم)، ج3، ص 181.

(31) المصدر نفسه، ج3، ص 174.

(32) Reinhardt Dozy: *Histoire de l'Afrique et de l'Espagne,* Intitulée albayan, II-Mogrib, ed.Leyde, 1848, Introduction, p.73.

(33) Moreno Nieto: *Estudio Critico sobre los distoriadores arabigo-espanol,* ed, Madrid, 1882. p. 5- 8.

(34) أنظر ابن حيان: المصدر السابق، مقدمة المحقق، هامش ص 70، في ذكره لبحث ملشور أنطونيا المعنون بـ"ابن حيان القرطبي وتاريخه للأندلس"، ص33، الذي نُشر بمجلة "دفاتر تاريخ إسبانيا" سنة 1946 التي تصدرها جامعة بوينس إيرس (الأرجنتين).

(35) Pens Boigues: *op. Cit.* p.154.

(36) أنظر مناقشة هذه القضية عند عبد الله جمال الدين: "أبو مروان بن حيان أمير مؤرخي الأندلس"، مجلة أوراق، المعهد الإسباني العربي للثقافة، ع/ 2، (1979)، ص 21- 22.

(37) أنظر ابن الأبار: الحلة السيراء، ج1، ص 284، ابن سعيد: المصدر السابق، ج1، ص 162، وأنظر سعدي شخوم: المرجع السابق، ص 12.

(38) شهد بوجود هذا الكتاب ابن الأبار: الحلة السيراء ج1، ص 22، 228. ابن الخطيب: إعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام وما يجر ذلك من شجون الكلام (الجزء الخاص بالأندلس)، تحقيق ليفي بروفنسال، ط2، دار المكشوف، بيروت 1956، ص 48، المقري: المصدر السابق، ج1، ص 376.

(39) المعجب في تلخيص أخبار المغرب، تحقيق محمد سعيد العريان، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1963، ص 38.

(40) الذخيرة، مج1، ق1، ص614. إعمال الأعلام، ص 151.

(41) ابن حيان: المصدر السابق، مقدمة المحقق، ص 82.

(42) المقري: المصدر السابق، (رسالة في فضل أهل الأندلس لابن حزم)، ج3، ص 174.

(43) المصدر نفسه، (تذييل ابن سعيد على رسالة ابن حزم) ج3، ص 181.

(44) ابن الأبار: الحلة السيراء، ج1، ص 290.

(45) مثل فرانسيسكو كوديرا، وليفي بروفنسال.

(46) المقري: المصدر السابق، ج3، ص 174.

(47) محمد عبد الله عنان: المرجع السابق، ص 277.

(48) Evariste Lévi- Provençal: *Histoire de l'Espagne musulmane,* Maisonneuve, Paris, 1950.

(49) محمد عبد الله عنان: المرجع السابق، ص 277.

(50) ابن حيان: المصدر السابق، مقدمة المحقق، ص 148.

(51) Milchor Antuna*: Ibn Hayan, al-moktabis Tome3,* Librairie orientaliste, Paris 1937.

(52) أمين توفيق الطيبي: دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس، الدار العربية للكتاب، ليبيا-تونس 1984، ص 151.

(53) ابن حيان: المصدر السابق، مقدمة المحقق، ص 149.

(54) أنظر على سبيل المثال: المصدر نفسه، ص 22، 25، 28، 31، 39.

(55) أنظر ابن عذاري: المصدر السابق، ج2، ص 155 وما بعدها (رواية ابن حيان).

(56) ابن حيان: المصدر السابق، ص 319- 342.

(57) ابن حيان: المقتبس، ج5، تحقيق بدرو شالميتا، المعهد الاسباني العربي، الرباط، 1979، ص 60- 80، 112- 115، 131- 138.

(58) المصدر نفسه، ص 123- 238.

(59) المصدر نفسه، 366_ 370.

(60) المصدر نفسه، ص 24- 36. محمد عبد الله عنان: المرجع السابق، ص 280.

(61) ابن حيان: المقتبس، (تحقيق شالميتا)، ص 289- 485.

(62) ابن حيان: المقتبس في أخبار بلد الأندلس، تحقيق عبد الرحمن علي الحجي، بيروت، 1973، ص 26- 203.

(63) المصدر نفسه، ص 218- 239.

(64) المصدر نفسه، ص 28، 59، 71، 93، 119، 136، 184.

(65) المصدر نفسه، ص 120- 123، 184، 230.

(66) المقري: المصدر السابق، (رسالة في فضل الأندلس لابن حزم)، ج3، ص 173. ، الحميدي: المصدر السابق، ص 92. الضبي: بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل

الأندلس، تحقيق روحية عبد الرحمن الريفي، دار الكتاب العلمية، بيروت، 1997، ص 130. Pens Boigues: *op.cit, p.62-63*

(67) المقري: المصدر السابق، (رسالة في فضل الأندلس لابن حزم)، ص 160- 161.

(68) الحميدي: المصدر السابق، ص 92. ابن الأبار: الحلة السيراء، ج1، ص 254.

(69) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (مكي) ص 265.

(70) أنظر مثلا المصدر نفسه، ص 295، 320، 331، 341، 346، 360، 379.

(71) أخذ عنه على سبيل المثال في كلامه عـن الزجالي كاتب الأمير عبد الرحمن بن الحكم. المصدر نفسه، ص 32.

(72) اعتمد عليه مثلا في ذكره لنوادر أخبار قضاة الأمير عبد الرحمن الثاني، المصدر نفسه، ص 49، 51-52، 57-58.

(73) ابن الأبار: التكملة، ج2، 183.

(74) ابن حيان: المقتبس في رجال الأندلس، تحقيق ملشور أنطو نيا، باريس، 1938، ص 37-41.

(75) المصدر نفسه، ص 103- 104 .

(76) نقل عنه مثلا في حديثه عـن أخبار جعفر وأخيه يحي ابنا حمدون وفرارهما إلى الأندلس خوفا من بطش بلكين بن زيري بن مناد الصنهاجي، ابن حيان: المقتبس، تحقيق (الحجي)، ص 33- 36.

(77) في أخبار جعفر بن حمدون. المصدر نفسه، ص 36-38.

(78) ابن سعيد: المصدر السابق، ج1، ص 255.

(79) الحميدي: المصدر السابق، ص 260. الضبي: المصدر السابق، ص 346. وأنظر عمر فروخ: تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ج4، ص 448.

(80) ابن بشكوال: المصدر السابق، مج2، ص 509. سعدي شخوم: المرجع السابق، ص 12.

(81) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1969، ص 488.

(82) المصدر نفسه، ص 489-490.

(83) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (ملشور أنطونيا)، ص13.

(84) Reinhardt Dozy*: Recherche sur l'histoire et la littérature de l'Espagne pendant le moyen âge,* Leiden, 3ed, 1889, pp. 203-204..

(85) Garcia Gomes*: op. cit,* p.417- 418.

(86) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (شالميتا) ص 25- 36.

(87) نقلها ابن بسام: المصدر السابق، مج4، ق4، ص 76.

(88) كما هو معلوم فإن العملة الوحيدة المتداولة بالأندلس كانت الدراهم الفضية إلى أن ضرب الناصر أول دينار من الذهب في الوقت الذي اتخذ لنفسه لقب الخلافة سنة 316هـ/ 929م، ابن حيان: المقتبس، تحقيق (شالميتا)، ص 243.

(89) المصدر نفسه، ص 63- 66.

(90) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (شالميتا)، ص 105- 109 في حديثه عن مجاعة 303هـ/ 915م، كما جاء في المقتبس تحقيق (الحجي)، ص 93 ذكر لمجاعة 207هـ / 822م.

(91) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (الحجي)، ص 62 في حديثه عن ولادة صبي متفاوت الخلق.

(92) المصدر نفسه، ص 66.

(93) المصدر نفسه، ص 67. سعدي شخوم: المرجع السابق، ص 27.

(94) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (شالميتا)، ص 473 في حديثه عـن الكوكب الذنبي.

(95) يذكر مثلا في تأريخه لزلزال قرطبة أنه كان في أول الساعة الرابعة يوم الثلاثاء 19 ديسمبر من سنة 361هـ/ 971م. ابن حيان: المقتبس، تحقيق (الحجي) ص 67.

(96) ابن حيان: المقتبس تحقيق (الحجي)، ص 95-96.

(97) أنظر ابن بشكوال: المصدر السابق، مج1، ص 138. وأنظر ابن خلكان: المصدر السابق، ج1، ص 457.

(98) عبد العزيز فيلالي: العلاقات السياسية بين الدولة الأموية في الأندلس ودول المغرب، ط2، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة، 1999، ص 21.

(99) محمود إسماعيل: الفكر التاريخي في الغرب الإسلامي، منشورات الزمن، الرباط، 2001، ص 100.

(100) ابن حيان: المقتبس، تحقيق (مكي)، مقدمة المحقق، ص 101 وما بعدها.

(101) أنظر مثلا وصفه لعبد الرحمن بن مروان الجليقي الثائر في غرب الأندلس على الأمير محمد بن عبد الرحمن (238-273هـ/ 852- 886) بالمارق وتارة بالخبيث، المصدر نفسه، ووصف المعز لدين الله الفاطمي (355- 365هـ/ 960- 985م).

المجموعات المتحفية في المكتبات المفهوم، والأنواع، والتطور التاريخي

الأستاذة: إسراء محمد عبد ربه، جامعة عين شمس، مصر

الملخص:

تتناول هذه الدراسة مفهوم المجموعات المتحفية وأنواعها المتمثلة في: (الحقيقيات – المصنعات – المجسمات – النماذج – اللعب – الألعاب – الأعمال الفنية الأصلية – الأعمال الفنية المستنسخة – التوليفات أو الأطقم، الكرات الأرضية)، وذلك من خلال التعريف الخاص بكل نوع مع ذكر أمثلة توضيحية له. ثم عرض لتنوع الخصائص المادية والشكلية لأنواع المجموعات المتحفية، والخامات التي تصنع منها هذه المجموعات باعتبار أن هذه الخصائص تشكل العوامل التي تحكم التعامل معها في المكتبات ضبطًا وتنظيمًا وحفظًا وإتاحًة. كما تتناول الدراسة تاريخ نشأة وتطور اقتناء المجموعات المتحفية ثلاثية الأبعاد في المكتبات منذ القرن الثالث قبل الميلاد وحتى منتصف القرن الماضي، فقد كانت هناك بعض المحاولات التي نادت واهتمت باقتناء وإدراج واستخدام المجموعات المتحفية بمجموعات المكتبة وخاصةً المجموعات الشخصية التي أسهمت إسهامًا جديًا في نشأة المجموعات العامة.

Abstract :

This study deals with the concept of museum collections and types such as (Realia - Artifacts - Diorama - Models - Toys - Games – Art Original - Art Reproduction - Kits, Globes), through the definition of each type with examples illustrative. Then display the variety of physical, morphological characteristics of the types of museum collections, and raw materials that make them such groups, Considering that these properties form the factors that control handled in libraries, control and organized, preserved and access. This study also dealing with the history of the emergence and development of the acquisition museum collections three-dimensional in libraries since the third century BC until the middle of last century, there have been some attempts, which called for and focused on the acquisition , the inclusion and use of museum collections in library collections, and private personal groups that contributed seriously to the emergence of public collections.

مقدّمة:

تمثل المجموعات المتحفية قيمة كبيرة ليس في كونها مجموعة أحجار وتماثيل وتحف ومصنعات، بل في تعبيرها عن تاريخ الأمة وتمثيلها لوجدانها تمثيلاً دقيقًا، مما يؤكد أهمية إعطاء التراث أولوية خاصة في الاهتمام العلمي، فلمثل هذه المواد أهمية لا يُستهان بها في خدمة الأغراض التعليمية والبحثية، فهي مادة علمية تقدم معلومات تفيد الباحثين والمتخصصين إفادةً تضاهي أو ربما تزيد عن المعلومات التي تحتوي عليها الكتب والدوريات. وقد قسم الشويخات [1] المجموعات المتحفية عمومًا إلى قسمين:

- المعثورات الصناعية، وهي الأشياء التي صنعها الإنسان أو استعملها من مسكن وأثاث وأدوات وفن وخلفها وراءه دون إحداث تغيير على مظهرها.
- معثورات طبيعية، وهي المجموعات الطبيعية التي توجد جنبًا إلى جنب مع المعثورات الصناعية.

وتندرج المجموعات المتحفية بالمكتبات ضمن المواد غير المطبوعة، حيث تعتبر فئة من أوعية المعلومات غير التقليدية متعددة الأشكال التي تستخدم في أغراض التعليم والبحث ومجالات التثقيف والترفيه ومن أمثلتها: الحقيقيات (Realia)، المصنعات (Artifacts)، المجسمات (صناعية– طبيعية) (Diorama)، النماذج (Models)، الـلعب (Toys)، الألعاب (Games)، الأعمال الأصلية (Art Original)، الأعمال المستنسخة – المستنسخات (Art Reproduction)، التوليفات أو الأطقم (Kits)، الكرات الأرضية (Globes).

وعليه برزت مشكلة البحث من خلال ملاحظة أن العديد من المكتبات بمختلف أنماطها أصبحت تقتني بجانب المجموعات التقليدية من الكتب والدوريات، مجموعات متحفية لخدمة الاحتياجات المعلوماتية والبحثية لفئات المستفيدين منها،

ونظرًا لاختلاف وتعدد هذه المجموعات الخاصة أصبح من الضروري التعرف عليها وعلى أنواعها وخصائصها، لسهولة التعامل معها وإتاحتها بشكل أكثر إفادة للباحثين والمستفيدين.

تساؤلات البحث:

قد تبلورت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المجموعات المتحفية المقتناة في المكتبات ؟
- ما أنواعها؟ وما الخصائص التي تميزها عن غيرها من المجموعات؟
- منذ متى تُقتَنى المجموعات المتحفية في المكتبات؟

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في هذا البحث الذي يعتمد على دراسة المجموعات المتحفية ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبّر عنها كيفيًا بتوضيح خصائصها من خلال تتبع الإنتاج الفكري العربي والأجنبي الصادر في مجال البحث، مع عرض لتاريخ اقتناؤها في المكتبات منذ القرن الثالث قبل الميلاد وحتى منتصف القرن الماضي.

أهمية وأهداف البحث:

تنبع أهمية البحث من تركيزه على المجموعات المتحفية كمصدر للمعلومات في المكتبات يهم قطاع عريض من جمهور المستفيدين والباحثين معني بتوثيق التراث الثقافي والحضاري للأمة ويسعى للإفادة منها. كما يهدف البحث إلى التعرف على المجموعات المتحفية من حيث مفهومها وأنواعها وخصائصها المميزة، وتاريخ اقتناؤها في المكتبات.

أولاً: مفهوم المجموعات المتحفية في المكتبات

لا تقتصر مقتنيات المكتبات ومراكز المعلومات على الكتب والدوريات والمجموعات المطبوعة فقط، وإنما تضم أيضًا مجموعات كثيرة ومتنوعة مثل اللوحات الفنية الأصلية، والنماذج، والعينات، والمجسمات وغيرها من المجموعات المتحفية التي تقدم معلومات قد يستفيد منها الدارس والباحث أكثر من استفادته من الكتب والدوريات في بعض الأحيان. وتقتني المكتبات المجموعات المتحفية توافقًا مع الأهداف والأغراض التي تسعى إلى تحقيقها والوفاء بها، والتي ترتكز أساساً على توفير احتياجات المستفيدين من خدماتها، وتزويدهم بمصادر المعلومات التي تلبي هذه الاحتياجات [(2)].

وتعرف المجموعات ثلاثية الأبعاد على أنها المواد المتحفية التي لها ثلاثة أبعاد (طول × عرض× ارتفاع)، أو(طول ×عرض× عمق)، ويقصد بها تقديم أشياء أو نماذج أقرب ما تكون إلى الواقع الذي قد يصعب اقتناؤه [(3)].

ومن أنواع هذه المواد: (الحقيقيات - المصنعات - المجسمات – النماذج – اللعب – الألعاب – الأعمال الأصلية – الأعمال المستنسخة- المستنسخات – التوليفات أو الأطقم – الكرات الأرضية)

ثانيًا: أنواع المجموعات المتحفية ثلاثية الأبعاد في المكتبات

وتتناول الفقرات التالية تعريف بأنواع هذه المجموعات وأهميتها بالمكتبات مع بعض الأمثلة:

1- الحقيقيات Realia

تعرف الحقيقيات بأنها العينات والأشياء الطبيعية، أو المجموعات الموجودة بالبيئة بصورة طبيعية (أو أي عنصر مصنّع أو معدّل بواسطة الإنسان ولا يدخل

ضمن أي من فئات المجموعات ثلاثيات الأبعاد الأخرى كالآلات، والملابس، والمجوهرات، والأختام، والأثاث، والهياكل، والأواني الفخارية[4].

كما يدل مصطلح الحقيقيات علي أي عمل مكون من أشياء حقيقية ملموسة ذات أبعاد ثلاثة مثل النماذج، والعينات، والمجسمات الطبيعية، وقطع المتاحف القابلة للمس. ويمكن لمكتبات المدارس اقتناؤها وإعارتها كما يمكن استخدامها في الدراسة والبحث[5].

وتعرفها قواعد الفهرسة الأنجلو- أمريكية الطبعة الثانية مراجعة عام 2001 وتحديث 2005 على أنها الجسم الاصطناعي أو الكيان الموجود في الطبيعة في مقابل الصورة المطابق، وتشمل النماذج، والمصنعات، والألعاب، والأعمال الفنية ثلاثية الأبعاد، والآلات والملابس [6]. لذا يستخدم مصطلح Realia أو الحقيقيات في المكتبات عادة كتأشيرة عامة للوعاء عند فهرسة ثلاثيات الأبعاد للدلالة على الحقيقيات والمصنعات والنماذج والألعاب.

تستخدم الحقيقيات في إكساب المستفيدين الخبرات المباشرة بالتعامل مع الشيء ذاته أو جزء منه، ويمكن عرض أو إتاحة الحقيقيات بحالتها الطبيعية كالمعادن والصخور والعينات النباتية والحيوانية الجافة بطبيعتها، وعينات الإنتاج في المراحل الصناعية المتتالية، ويتم عرض العينات على لوحات خشبية أو ورقية مقواه أو صناديق ذات أوجه زجاجية كما يمكن عرضها مصبَّرة كبعض النباتات والحشرات أو محنطَّة أو محفوظة في سوائل، أو كهياكل عظمية، أو محفوظة في البلاستيك الشفاف.

وتتمثل أهمية هذه المجموعات في قدرتها على إعطاء مفهوم صحيح وحقيقي للشيء المراد دراسته، وتعطي الفرصة لعرض الأشياء البعيدة أو التي يتعذر نقلها أو الذهاب إليها في مكانها، إلى جانب تيسير دراسة النباتات والحيوانات التي يستحيل وجودها طوال السنة أو التي يصعب دراستها التعرض إليها لخطورتها، كما تتيح الفرصة لدراسة الشكل الخارجي والتركيب الداخلي

للكائنات الحية وأطوار نموها، وإجراء المقارنة بين الكائنات الحية الكاملة وأجزائها، ويزيد من أهميتها إمكان حفظها لمدة طويلة ودون تلف [7].

الأمثلة:

- هيكل عظمي لديناصور (يستخدم للعرض المتحفي)
- قطعة من الخشب المتحجر (تستخدم في الدراسات الجيولوجية)
- سنبلة قمح مجففة
- حفرية لسمكة صغيرة

2.المصنعات Artifacts

تمثل المصنعات كل ما هو مصنع أو مطور بواسطة شخص أو أكثر، وتستخدم للتمييز بين المجموعات التي هي من صنع الإنسان والمجموعات الموجودة بالطبيعة، كما تستخدم كمرادف لتمييز المجموعات ثلاثية الأبعاد من المجموعات ثنائية الأبعاد[8]. ويعرف عبد المعطي ولشر [9]: المصنعات أنها " أي شيء ملموس أعده أو صنعه الإنسان".

ومن الملاحظ؛ استخدام التهجئة Artifacts بشكل شائع في مصادر المعلومات بالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، والتهجئة Artefacts في مصادر المعلومات ببريطانيا، على اعتبار التهجئتين كمرادفين لنفس المعنى [10].

الأمثلة:

- فستان عروسة
- زي مدرسي
- **كأس** رياضي
- **حذاء** طفل

3.المجسمات (صناعية - طبيعية) Diorama

تعرف قواعد الفهرسة الأنجلو- أمريكية الطبعة الثانية مراجعة "المجسمات" على أنها عبارة عن تجسيد ثلاثي الأبعاد لمنظر من المناظر ليكون مثالاً ووسيلة إيضاح في العملية التعليمية، أو عبارة عن مواد وضعت في مواجهة أو أمام خلفية مرسومة أو مصورة ثنائية الأبعاد.

كما تعرف OCLC[11]: بأنها منظر ثلاثي الأبعاد لمنظر أو جسم موجود في الطبيعة وترتب لتوضع على خلفية ملونة. فهي عرض بجسم ثلاثي الأبعاد للموضوعات مما يعطيها أبعاداً من العمق توحي بالإحساس الواقعي للمناظر التي تعرضها. حيث تكون الديوراما بالحجم الطبيعي في كثير من الأحوال وتمثل البيئة أو الخلفية الطبيعية التي تعيش فيها هذه المعروضات، وترجع الأهمية التعليمية للمجسمات على أنها تهيئ الخلفية الطبيعية التي تقترب بالخبرة التعليمية إلى الصورة الواقعية التي تضفي على المعلومات والمفاهيم المعنى الذي يساعد على الفهم والإحاطة[12].

الأمثلة:

- مجسم لمدينة من المدن.
- مجسم لمكتبة مبارك العامة.

4.النماذج Models

تعرف النماذج غالباً بأنها تمثيل مجسم لأشياء حقيقية بالحجم الطبيعي للأصل أو وفق مقياس معين[13]. كما عرفها قاموس البنهاوي الموسوعي[14] "تمثيل مجسم لشيء حقيقي بأبعاده الثلاثة بالحجم الطبيعي للأصل أو بمقياس رسم معين منه، بهدف التدريب أو التعليم وبخاصة في حالة عدم إمكان وضع الشيء نفسه موضع الاختبار العملي". وكذلك كان التعريف في AACR2 فاعتبرت القواعد

النموذج عبارة عن تجسيده ثلاثية الأبعاد لشيء حقيقي، إما بالحجم المماثل للأصل، أو بمقياس.

كما يراعى دائمًا في إنتاج النماذج الدقة العلمية والفنية، وتوضيح ما يراد عرضه من خصائص الأصل، ومن أهم أنواع النماذج[15]: نموذج الشكل الخارجي، والنماذج الشفافة، ونماذج القطاعات، والنماذج المبسطة، والمختصرة، والقابلة للفك والتركيب والنماذج المتحركة ونصف المجسمة. وللنماذج أهمية خاصة في العملية التعليمية لما تتميز به من خصائص دون غيرها من الوسائل التعليمية، إذ تتضح فيها الأبعاد الثلاثة، وتمثيل الشيء الواقعي بالقدر المطلوب من التفاصيل، كما يمكن التحكم في إنتاجها بالتكبير أو بالتصغير بصورة تجعلها تحل محل الأصل الذي يصعب أو يستحيل إحضاره، وبذلك تمكن من عرض الأشياء البعيدة أو الخطرة أو التي لا يمكن الذهاب إليها، كما يمكنها توضيح الأجزاء التي تكون مغطاة في الطبيعة بتيسير فكها وتركيبها ودراسة كل جزء منها على حده أو توضيح الحركة بها، هذا إلى جانب إمكانية تلوين النماذج لزيادة الإفادة منها.

الأمثلة:

- نموذج لجسم الإنسان.
- نموذج لقطاع في نبات القمح.

5.اللعَب Toys

يقصد باللّعَب: مادة تصنع بهدف اللعب والتسلية للأطفال، وغالباً ما تحاكي الواقع، أو هي مادة ثلاثية الأبعاد تصمم خصيصاً لتوفير المتعة والخيال للأطفال، وفي الأعم تصمم للمتعة أكثر من الاستخدام العملي. ويجب تحديد الخصائص المميزة للّعَب مثل: كيف تستخدم؟، وفيم تستخدم؟، ومن يستخدمها؟، وما الغرض من استخدامها لذا لابد من تجربتها للتعرف على خواصها. فإذا كانت على سبيل المثال دمية يد لأرنب فهل يتم التعامل معها باليد

اليمنى أم اليسرى؟، هل هي مناسبة ليد طفل؟، هل تملك أجزاء متحركة ؟، تصدر صوتاً أم لا ؟، لها رائحة ورد فعل أم لا؟، هل هي قابلة للتنظيف؟ [16].

ومن أمثلتها: دمية يد Hand puppets، أو دمية أصابعfinger puppet، أو دمية ماريونت marionette[17].

6.الألعاب Games

هي "مجموعة من المواد صممت للِّعْب وفق قواعد معينة" وذلك وفقًا لقواعد الفهرسة الأنجلو- أمريكية الطبعة الثانية مراجعة لعام 1988. ووفقا لتدوب (م.غ.ك) هي مجموعة من المواد المصممة للاستخدام وفق قوانين محددة في مباراة تنافسية أو تدريس تنافسي [18].

كما عرفها قاموس البنهاوي الموسوعي على أنها "مجموعة من المجموعات والأدوات عادة ما يضمها صندوق لأغراض التسلية والترويج والتعلم على أساس التسابق أو المنافسة وفقاً لقواعد محددة".

ومن أمثلتها: الشطرنج.

7.الأعمال الفنية الأصلية Art original

هي الأعمال الفنية الأصلية التي أعدت بواسطة الفنان مثل فن المنحوتات والتماثيل[19].

- مثال: لوحة الموناليزا.

8.الأعمال الفنية المستنسخة Art reproduction

هي "استنساخ عمل فني أصلي بطريقة ميكانيكية في طبعة تجارية" [20].

- مثال: لوحة مستنسخة عن لوحة الموناليزا.

9.المتفرقات / الأطقم kits

يشار إليها بالمصطلحات التالية:

- (الحقائب التعليمية): مجموعة من المجموعات المستقلة التي جمعت معًا من أجل تحقيق هدف تربوي بالذات أو تغطية موضوع تعريفي بعينه، وتستخدم في كثير من المجالات التربوية والتعليمية من أجل عرض المادة على نحو يضمن فهم الدارس لها بشكل موضوعي [21].
- (توليفة – طقم): عمل مكون من عدة أوعية متنوعة تقليدية وشبه تقليدية وغير تقليدية، موضوعة معاً في غطاء واحد، بحيث لا يكون أحد الأوعية هو الوعاء الأساسي وبقية الأوعية مصاحبة ومساعدة له[22].
- (أوعية مؤتلفة – وسائل متنوعة):عمل فكري يتألف من مادتين أو عدة مواد متنوعة الشكل: كتب واسطوانات وأشرطة، وليس بينها مادة رئيسية ومادة مساعدة بل تتفق جميعًا على قدم المساواة في هذا العمل، وتكون موجهة في الغالب لهدف تعليمي[23].

ووفقا لقواعد الفهرسة الأنجلو- أمريكية الطبعة الثانية مراجعة 1998 تسمى توليفة وتعرف كما يلي:

- مادة تحتوي على فئتين أو أكثر من المجموعات لا يمكن تحديد أي منها على أنه المكون الغالب للمادة وتسمى أيضاً مادة متعددة الوسائط.
- حزمة وسط مفرد من المادة النصية مثل "توليفة " أو "تجميعة من مواد الاختبار" مجموعة من المجموعات المطبوعة المنشورة باسم "Jackdaw".

10.الكرات الأرضية Globes

هي "كرة تمثل الأرض، أو الأشكال السماوية أو الكون" [24].

ثالثًا: الخصائص الشكلية والمادية للمجموعات المتحفية ثلاثية الأبعاد في المكتبات

تتميز المجموعات المتحفية ثلاثية الأبعاد بسمات شكلية وطبيعة مادية تختلف عن المواد الأخرى التقليدية هي[25] :

- تستخدم من حيث لغة التعبير لغة غير عادية، قد تكون لغة غير مكتوبة، فتستخدم لغة الحركة والصوت والرمز واللون والتشكيل.
- تستخدم هذه المواد أو الأوعية في إتاحتها وعرضها موادً مصاحبة قد تكون أجهزة خاصة بالتشغيل أو العرض أو كتيبات إرشادية شارحة للمعروض ومصاحبة له وترتبط بالمادة ولا غنى عنها في العرض.
- تخاطب هذه الأوعية أكثر من حاسة في تلقي واستيعاب وفهم الرسالة الموجهة كحاسة البصر واللمس أيضًا، بعكس المواد التقليدية التي تستخدم في تلقيها حاسة واحدة هي البصر.
- تحتاج هذه المواد إلى معالجة فنية خالصة وصيانة مستمرة ونظم حفظ معينة، وتكاليف مالية في اقتنائها وحفظها وتشغيلها وصيانتها، ولذلك فهذه المواد تبدأ مشاكلها بمجرد اقتنائها بعكس المواد الأخرى التقليدية التي تنتهي مشاكلها تقريبًا بعد الاقتناء.
- تستخدم خامات معينة في تسجيل المعلومات ونقل ونشر ما تريد بثّه من معلومات أو رسائل تعليمية إيضاحية، كما تستخدم وسائل تكنولوجية مختلفة في التسجيل والتدوين والاسترجاع.

ولعل أهم الخامات التي تصنع منها المجموعات المتحفية ثلاثية الأبعاد:

(العاج، الأحجار، العظام، الصخور، الفخار، الجلد، المعادن، الزجاج، الخشب، الفلين، الورق، الورق المقوى الكرتون، البلاستيك، القطن، الكاوتش، القصب، السيراميك، الجص، الأسمنت، الطوب، السليوليد، الريش، الشمع، المطاط، النباتات المجففة، الشَّعْر ، حشرات محنطة، حيوانات محنطة، الأصداف البحرية، القماش/ النسيج).

رابعًا: التطور التاريخي للمجموعات المتحفية في المكتبات

يجدر بنا التعرف على خلفية وتاريخ اقتناء المكتبات للمجموعات المتحفية ثلاثيات الأبعاد، فعبر التاريخ هناك بعض المحاولات التي نادت واهتمت باقتناء وإدراج واستخدام المواد المتحفية بمجموعات المكتبة. فقد بدأ الاقتناء للمجموعات كناتج لغريزة الجمع لدى الإنسان التي جعلته يهتم منذ قديم الأزل بجمع واقتناء كل ما يستهويه أو يجذبه من حلي، أو ذكريات، أو ساعات، أو طوابع وعملات، ويعمل على ترتيبها وتنظيمها والحفاظ عليها، ومحاولة إثراء المجموعات واستكمالها لتحقيق رغبات أصحابها في الظهور، أو التفاخر، أو الغرور والخبرة والشهرة، ولهذه المجموعات الشخصية إسهامًا جديًا في نشأة المجموعات العامة.

ففي مكتبات معابد الدولة المصرية الحديثة[26]، التي توفر بها العرض والاقتناء للتحف[27]، ظهر الاهتمام بعناصر التعليم من المتون والوثائق والآداب ومجموعات التماثيل وتصاوير مناظر الحياة اليومية بجانب كتابات قواعد الأخلاق والسلوك. فوصفها ديودور الصقلي باسم "مسح الروح" حيث اعتبر دار الكتب بمثابة دار الحياة حيث يعرف من يدخلها خفايا السماء وكل أسرار الأرض.

وفي القرن الثالث قبل الميلاد كان من رواد علم المكتبات وإعداد الفهارس والببليوجرافيات كاليماخوس Callimachus أمين مكتبة الإسكندرية القديمة[28]،والذي يوصف بأنه أبو الببليوجرافيا حيث أعد عددًا من الببليوجرافيات والفهارس من أهمها على الإطلاق فهرس مكتبة الإسكندرية القديمة والذي وضعه في 120 مجلدًا، ويعتبر أول عمل ببليوجرافي منظم وضع على أسس علمية سليمة، كما اهتم كاليماخوس باقتناء المواد المتحفية بالمتحف الذي كان جزء من المكتبة ويقع في قلب الحي الملكي (حي البروكيوم)، والذي كان يتألف من مجموعة من البنايات الفخمة الضخمة المشيدة من الرخام الأبيض، وكانت البنايات عبارة عن صالات لإقامة التماثيل حيث وضعت تماثيل ربات العلوم كراعيات للعلوم

والفنون والآداب. كما كان هناك صالات كمعارض للوحات، وقاعات، ومساكن للعلماء والباحثين في كل مجالات المعرفة البشرية [29].

وفي الدولة الرومانية أهدى الإسكندر الأكبر إلى مدرسة أستاذه أرسطو مبالغ ضخمة لتستعين بها في بحوثها العلمية، كما أرسل إليه أيضًا مجموعة كبيرة من نفائس التاريخ الطبيعي كانت موجودة في البلاد التي غزاها، ووضع تحت تصرفه عددًا كبيرًا من الرجال، لجمع التحف والكائنات النباتية والحيوانية التي جعلها أرسطو أساسًا لأبحاث معهده في مجال الأحياء.

وقدم أرسطو تقليدًا أكاديميًا جديدًا، فبدلاً من أن يؤدي كل العمل بنفسه، قام أرسطو بتنظيم البحث في المعهد بين تلاميذه الشبان الذين راحوا يجمعون المعلومات والأشياء والموجودات، وبذلك فإنه أحال المعهد إلى معهد للبحوث. وقد جمع أغلب تلك الحيوانات في مكتبات متاحف معهده، ونظمها في مجموعات، كل مجموعة متشابهة الأفراد، وابتدع مجموعة من الأسماء عند التصنيف بلغ من دقتها أنها ما تزال مستعملة حتى اليوم بجانب أن كل اسم منها يحمل المعنى الدقيق لها، ولهذا نالت تقدير رجال العلم [30].

ويعتبر أرسطو أول من فسر أسباب الهجرة في الطيور والأسماك وبَيَّن ضرورة تقسيم الكائنات إلى طوائف Classes وقبائل Families وفصائل Orders حتى يتيسر دراستها، ولم يتيسر له دراسة وبحث ذلك إلا بعد أن أقام متحفًا كبيرًا للكائنات الحية.

ومن المؤكد أن مكتبات الكنائس والأديرة قامت بدور رئيس كحافظة على الأعمال الفنية في العصور الوسطى فكانت تضم مجموعات من الكتب والأواني والصور المقدسة تحفظ في الكنائس المسيحية المبكرة، ويمكن اعتبار القديس بندكت Benedict راعي المكتبات في أوروبا ممن ساهموا في نشأة المتاحف التاريخية، وقد اهتم اهتمامًا كبيرًا بالمجموعات المتحفية إيمانًا منه بأهميتها وقدرتها على التنمية الروحية [31].

وقد عمل القديس أوغسطين St. Augustine على محاربة هذه البدعة وظل ينادي بأن المعبد المقدس للرب هو عمل رائع ليس بأعمدته ورخامه وسقوفه المغطاة ومقتنياته، ولكن بالحق والعدالة التي يعلمها للإنسان ويغرسها في وجدانه، ولكن رغم ذلك استمرت الأشياء الثمينة والغريبة تتراكم في خزائن الأديرة وفي غرف كنوز الكاتدرائيات وخاصةً الفاتيكان مع تذكارات انتصار شارلمان في حربه مع دولة الأندلس إلى كنوز سانت لويس ومن سانت شابل في باريس إلى سانت مارك في فينسيا.

ومنذ ازدياد ثورة الرومان في عقب فتوحاتهم الواسعة، أخذ ميلهم إلى اقتناء الكنوز الفنية يزداد باطراد حتى بلغ ذروته في خلال القرن الأخير من الإمبراطورية ويشير[32]، إلى أن القائد الشهير (أجريبا Agrippa) وضح في خطبة عامة أن الغرض من الصور الفنية والتحف هو تثقيف الشعب والعمل على رفع المستوى الفكري له لتقدير الجمال والذوق.

وقد وضع المؤرخ أبوت شوجر A.Choagar قائمة بكنوز الكنيسة الملكية في القرن الثالث عشر، وطالب بعرض محتوياتها لإرضاء القوة العليا للجلالة المقدسة. وفي كنيسة وتنبرج التي علق مارتن لوثر رسالته عليها كان يعرض ضلعان لحوت قيل أنهما من الأراضي المقدسة، ولكن في الحقيقة أخذا من حوت قذفت به أمواج البحر على شاطئ البلطيق. ومثال آخر نجد غوريلا أحضرها الملاح هانو من الساحل الغربي لأفريقيا وعلقت على معبد في قرطاجة.

ويعد كتاب هايلتوم Heiltumsbuch في 1510م عن المعادن الثمينة والجواهر والكنوز البديعة التي كانت في كنيسة سانت مارك في فينيسيا خير الأدلة لهذه التحف والمتروكات، وهكذا أصبحت مجموعات مكتبات الأديرة والكنائس من الآثار الدينية جزءًا من التحف النادرة المختلفة.

إن الانتقال من حجرة كنوز العصور الوسطى إلى عصر النهضة كان ثورة متحفية، تهدف للتعبير عن تفكير هواة جمع الأثريات في الخلود وليس لتوضيح

الأعمال الفنية في التاريخ الماضي، فاتجاه النهضة نحو الأعمال الفنية والأنماط العلمية أدخل عنصرًا حاسمًا، وصارت الوظيفة الجديدة للمجموعات المتحفية هي فهم للواقع التاريخي وهذه نظرة لم تكن موجودة.

وكان المطلوب بعد ذلك عنصرًا جديدًا هو: إتاحة المجموعات المتحفية للجماهير، وهذا العنصر الجديد لم يكن وليد النهضة ولكن وليد التعليم، فرأى البعض أن يفتح مجموعاته للجماهير أو على الأقل للفنانين وطلاب الفن[33]، تبعًا لذلك فمعظم المجموعات الكبيرة من القرن السابع عشر مثل مجموعة رشليو ومزاران أو جاباخ Jabach – على سبيل المثال- كانت تفتح للجمهور من وقت لآخر، وكانت مكتبة مازاران تفتح للجمهور يوم الخميس من الساعة الثامنة حتى الحادية عشر صباحًا، ومن الساعة الثانية حتى الخامسة بعد الظهر.

أما مكتبة أمبروسيا في ميلانو التي بناها الكردينال فردريجو بورميو بين (1603- 1609) كانت جزءًا من مشروع كبير يشتمل على كلية للطب، ومدرسة للفن، ومتحف وحديقة للنباتات وكل ذلك كان مفتوحًا للجماهير. وفي لندن في أوائل القرن السابع عشر كان رجال البلاط يتمتعون برؤية مجموعة الفن الممتاز لشارك الأول في الصالة البيضاء White Hall وامتدح المتلقون كنوز دوق باكنجهام في يورك هاوس York House، وكان الخدم يسعدون بالمنحوتات الأثرية التي جمعها توماس هوارد، وأبرل أروندل، في قصر أروندل.

وفي أسبانيا، كان الأشخاص العاديون يستطيعون دخول مدينة فيليب الثاني التي كانت تشمل مكتبة، ومتحف، ودير، وقصر، ومستشفى، وجامعة مثلها مثل مجموعات النهضة، فهي مجموعات خاصة للتعبير عن المركز الشخصي أو السلطان الملكي[34].

الخاتمة:

لذا كان من الطبيعي أن تستمر المكتبات ومراكز المعلومات منذ ذلك التاريخ وحتى الآن باختيار واقتناء المجموعات المتحفية الملائمة لأهدافها واحتياجات المستفيدين منها، إلا أن مثل هذه المجموعات مهما كان حجمها، ومهما كانت المبالغ المدفوعة فيها فلا قيمة لها ولا فائدة منها ما لم يتم تنظيمها وضبطها وإعداد الأدوات الفنية التي تتيح استرجاعها بأيسر الطرق وفي أقل وقت ممكن.

❖ هوامش البحث

(1) الشويخات، أحمد مهدي: **الموسوعة العربية العالمية**، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر، 2004.

(2) عبد الهادي، محمد فتحي وعبد الشافي، حسن محمد: **المواد غير المطبوعة في المكتبات الشاملة**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1997، ص14.

(3) خليفة، شعبان عبد العزيز والعايدي، محمد عوض: **المواد السمعية البصرية والمصغرات الفيلمية في المكتبات ومراكز المعلومات**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997، ص32.

(4) Pearce-Moses, Richard: **A Glossary of Archival and Records Terminology**. Chicago: Society of American Archivists. Retrieved (07 July 2008); 2005 from :http://www.archivists.org/glossary/term_details.asp? DefinitionKey=99.

(5) خليفة، شعبان عبد العزيز، **قاموس البنهاوي الموسوعي في مصطلحات المكتبات والمعلومات**، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع، 1991.

(6) جمعية المكتبات الأمريكية، المكتبة البريطانية، جمعية المكتبات ببريطانيا (1996)، **قواعد الفهرسة الأنجلو- أمريكية الطبعة الثانية مراجعة 1988 مع تعديلات** (تعريب. عبد الهادي، فتحي وجمعة، نبيلة خليفة و زايد يسرية عبد الحليم). القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، **1993**.

(7) يونس، إبراهيم عبد الفتاح (2001)، **المكتبات الشاملة في تكنولوجيا التعليم**. القاهرة : دار قباء للنشر والتوزيع. ص71.

(8) Pearce-Moses, Richard., **A Glossary of Archival and Records Terminology**. Chicago: Society of American Archivists. Retrieved (07 July 2008) 2005, from : http://www.archivists.org/glossary/term_details.asp?DefinitionKey=99.

(9) عبد المعطي، ياسر يوسف ولشر، تريسا : **معجم علوم المكتبات والمعلومات: إنجليزي – عربي**. الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، 2003، ص22.

(10) H.Jeffrey, Dean (2005), **The Repository of last Resort? Three-Dimensional Objects in Archives** (Master's thesis, University of North Carolina, Chapel Hill).p.4. Retrieved (01 May 2010) from :

http://dc.lib.unc.edu/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/s_papers&CISOPTR=804&CISOBO=1&REC=9

(11) OCLC (d.n.), **Online Computer Library Center: Glossary Of First Search Terms**. . Retrieved (07 July 2008) from :http://www.oclc.org/support/documentation/glossary/firstsearch/glossary.htm.

(12) حسن، إبراهيم عبد الموجود : **التنظيم الببليوجرافي للأوعية غير التقليدية في المكتبات ومراكز المعلومات،** القاهرة، العربي للنشر والتوزيع، 1995، ص 132.

(13) الشامي، أحمد محمد و حسب الله، سيد : **الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات: انجليزي – عربي**، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، 2001 ، ص1610.

(14) خليفة، شعبان عبد العزيز: **قاموس البنهاوي الموسوعي في مصطلحات المكتبات والمعلومات،** مرجع سبق ذكره.

(15) يونس، إبراهيم عبد الفتاح ، مرجع سبق ذكره،ص30.

(16) M. Reitz., Joan (2006), **ODLIS Online Dictionary for Library and Information Science,** Retrieved (19 June 2011) from : http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_m.aspx#museum.

(17) B.Olson. Nansy, **TOYS, GAMES AND REALIA CATALOGING WORKSHOP**. Mankato: Mankato State University. Retrieved (07 December 2007) 1998;from http://www.olacinc.org/conference/1998.html .

(18) الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات ، **تدوب (م غ ك): التقنين الدولي للوصف الببليوجرافي للمواد غير الكتب** (ترجمة. أتيم، محمود أحمد) تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التوثيق والمعلومات، 1991، ص86.

(19) M. Reitz., Joan, **ODLIS Online Dictionary for Library and Information Science,** Retrieved (07 July 2008) 2006 ,from : http://lu.com/odlis/odlis_t.cfm .

(20) الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات: مرجع سبق ذكره، ص87.

(21) حسن، إبراهيم عبد الموجود: مرجع سبق ذكره، ص134.

(22) خليفة، شعبان عبد العزيز، **قاموس البنهاوي الموسوعي في مصطلحات المكتبات والمعلومات،** مرجع سبق ذكره.

(23) الشامي، أحمد محمد وحسب الله، سيد: مرجع سبق ذكره.

(24) حسن، إبراهيم عبد الموجود: مرجع سبق ذكره، ص17.

(25)University at Buffalo (1998), **University at Buffalo (New York).** Retrieved (07 July 2008) from .

http://informatics.buffalo.edu/faculty/ellison/Syllabi/519Complete/formats/realia/Realia.html.

(26) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى: **المتاحف والمعارض والقصور: وسائل تعليمية**، المنوفية، جامعة المنوفية، كلية الآداب، 1990، ص70.

(27) محمد، رفعت موسى ، **مدخل إلى فن المتاحف،** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2008، ص23.

(28) Uecker, Alyssa & Voon, Jeffrey, previous reference. 2004, P.5.

(29) خليفة، شعبان عبد العزيز، **دائرة المعارف العربية في علوم الكتب والمكتبات والمعلومات**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 6، مكتبة الإسكندرية القديمة، 1999، ص ص 65-89.

(30) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى: مرجع سبق ذكره، ص72.

(31) سيد، أشرف صالح محمد ، **أصول التاريخ الأوربي الحديث**، الدوحة: دار واتا للنشر الرقمي، 2009، ص 16، متاح على الرابط . http://www.wata.cc/tarik/files/mhe.pdf

(32) **محمد، رفعت موسى**: مرجع سبق ذكره، ص 26.

(33) المرجع السابق،ص34.

(34) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى: **مرجع سبق** ذكره، ص ص 74-77.

Revue des Sciences de l'homme et de la Société

Périodique international à comité de lecture Publié par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Université Biskra- Algérie

ISSN 2253-0347

Dépôt Légal 1695-12

Septembre 2013

N°7

Les différentes sortes de pédagogie

Dr. Tarek Saker; Dr : Said Mezroua

Université de Alger -3- Biskra, Algérie.

Résumé :

Depuis les années 1980 , le terme « didactique » a été largement utilisé pour identifier les notions relatives à l'acte éducatif dès lors qu'elles auront le trait scientifique. Un débat profondément établi pour définir, déterminer et aussi pour distinguer entre les différents termes qui décrivent l'acte pédagogique « éducation-pédagogie-didactique »

الملخص:

منذ الثمانينيات بإمكاننا ان نلاحظ الاستعمال الواسع لمصطلح التعليمية للتعبير عن الأعمال المتعلقة بالفعل التربوي بمجرد ان تأخذ الطابع العلمي.

لقد قام جدال عميق من أجل تعريف و تحديد التمييز بين التربية و البيداغوجية والتعليمية في وصف الفعل التربوي.

Introduction

L'éducation paraît recouvrir l'acte effectif, l'ensemble des opérations menées par l'enseignant ou le pédagogue en interaction avec les actes des élèves et les structures sociales ; elle réclame réflexions et formalisations pour sa propre évolution. En ce sens, elle inclut dans son essence des activités réflexives pédagogiques et didactiques.

Dans ce champ de pratique sociale qu'est l'éducation, *la didactique* se présente comme l'activité scientifique tentant de se spécifier au sein des sciences et particulièrement des sciences de l'éducation en limitant son objet à une partie des phénomènes présents dans l'acte éducatif. Hebrard (nd) la définir comme « l'étude conjointe des processus d'acquisition chez l'élève et de transmission chez l'enseignant des contenus de l'enseignement ».

La pédagogie, à la fois action et réflexion, serait donc positionnée entre l'acte d'éduquer et les recherches objectives qui s'y développent. Hebrard (nd) la défini comme « une mise en œuvre pratique des résultats des travaux de la didactique (nécessairement théoriques)… il la considérer aussi comme … une activité réflexive pouvant être qualifiée de scientifique lorsqu'elle étudie les phénomènes non étudiés par la didactique ». Ainsi lorsqu'on étudie tous les phénomènes de présentation des tâches aux élèves, les phénomènes de relation interindividuelle ou lorsqu'on s'interroge sur les attitudes singulières que font naître les pratiques, nous avons

tendance à classer ces activités sous le terme de pédagogie. Ces études feront plus appel aux méthodes dites cliniques qu'aux méthodes quantitatives chères aux approches expérimentales.

La réflexion didactique semble s'arrêter là où apparaissent les problèmes de l'ordre de l'axiologie ou de la politique. Autrement dit, trois types de problèmes semblent traverser l'éducation : des problèmes didactiques, axiologiques, et politiques. De tels problèmes ne peuvent avoir d'autres conclusions qu'incertaines, incomplètes et provisoires. Cependant, elles nourrissent le quotidien de l'enseignant. C'est au sein de la pédagogie que s'établissent les liaisons nécessaires entre théorie et pratique.

Notion de pédagogie

C'est dans et par la recherche que le métier de maître cesse d'être un simple métier et dépasse le niveau d'une vocation affective pour acquérir la dignité de toute profession relevant à la fois de l'art et de la science, car les sciences de l'enfant et de sa formation constituent plus que jamais des domaines inépuisables" (Piaget ,1969).

L'exigence de la recherche apparaît très tôt dans la réflexion pédagogique. J.A. Comenius (moitié du XVIIe siècle), J.F. Herbart et A. Cournot (début XIXe) souhaitent déjà une pédagogie expérimentale, mais ce n'est que vers la fin du XIXe siècle, avec les progrès considérables des laboratoires de psychologie expérimentale qu'apparaît avec force l'idée d'une recherche pédagogique considérée

comme un prolongement de la recherche psychologique. Mais, le pédagogue est peu formé aux techniques de la recherche. Cet état de fait, qui se prolonge paradoxalement jusqu'à nos jours, met le pédagogue en position de dépendance vis à vis du psychologue qui lui, n'a pas la responsabilité de l'action.

Dès que le fait pédagogique est perçu comme multidimensionnel, ne pouvant se réduire au seul fait psychologique, la tutelle s'étend. Elle devient biologique, sociologique et historique. Binet, dès 1911, montre que la recherche pédagogique peut bénéficier des résultats acquis et des méthodes utilisées dans la recherche scientifique. Durkheim (1922) lui fait écho quelques années plus tard : la pédagogie cette "théorie pratique", cette "réflexion rationaliste" qui tient en haleine l'éducation pour l'empêcher de tomber sous le joug des habitudes, doit chercher dans la psychologie et la sociologie, les principes pour la conduite ou la réforme de l'éducation.

La recherche pédagogique à été toujours un phénomène complexe, son champs d'intervention ne se limite pas à l'innovation et à l'amélioration du fait éducatif. La pédagogie comme la souligne le dictionnaire de psychologie « science ayant pour objet l'étude des doctrines et des techniques sur lesquelles sont fondées l'actions des éducateurs, il ajoute aussi que chaque société à un projet pédagogique précis concernant l'éducation intellectuelle morale et physique de ses membres, qui reflète son idiologie plus particulièrement l'homme accompli et celle de l'enfant ». (1996, p. 1458).

Donc celle-ci variant considérablement dans le temps, dans l'espace et même les méthodes pédagogiques, qui ne sont ni stables ni uniformes, en d'autres termes, les modèles ne sont pas les mêmes en Algérie et en Belgique francophone à l'époque de l'école traditionnelle hérite par le colonialisme et celle de l'école fondamentale.

La pédagogie est une discipline qui évolue aussi avec le progrès de la science étant un carrefour pluridisciplinaire, Pourtant, si simple qu'il puisse paraître, ce concept de pédagogie n'en recèle pas moins une « …ambiguïté caractérisée des fausses notions claires » (Toralle, 1968, p.7). Ce ci fera dire à Gabaude (1972) que la pédagogie est « à la fois science et technique, doctrine et art, technologie de l'enseignement, ou encore, culture » (p.9).

Traditionnelle, dogmatique, nouvelle, institutionnelle, fonctionnelle ou bien non directive sont autant de qualificatifs qui correspondent à des caractéristique ayant été associées à la notion de pédagogie, selon l'angle par lequel elle est appréhendée. L'éventail est large et les difficultés de définition se rattachent à la pluralité conceptuelle. Toutefois, nous allons essayer de clarifier cette notion en cherchant des éléments de réponse dans la littérature qui y est consacrée.

La pédagogie, en perpétuelle transformation, se modifie et évolue sous le poids de l'histoire des sociétés et en fonction des connaissances des disciplines sur lesquelles elle s'appuie : les sciences humaines (psychologie, psychanalyste, sociologie, etc). Réduite d'abord à un simple transvasement de connaissances d'un adulte vers un enfant, c'est la pédagogie « cruche et pot » que récuse Rogers (1984), communément appelée 'traditionnelle'.

Quand, à la lumière des nouvelles données de la psychologie, elle prend pour point de départ l'enfant, elle devient 'non-directive'. Entre ces deux pôles fortement contrastés qui continuent jusqu'à l'heure actuelle de s'opposer, la pédagogie adopte plusieurs conceptions sous-jacentes selon le courant envisagé.

Aujourd'hui, « la pédagogie, sollicitée par des idéologies diverses et contradictoires, sujette aux avatars d'un monde modulé par les technologies, propose aux maîtres des modèles qui vont du didacticien le plus froid à l'animateur de groupes, en passant par toutes les modulations possibles sur le thème de la liberté créative » (Gilbert, 1980, p.9). Les vocables attribués par les courants idéologiques semblent très diversifiés mais, en dépit des apparentes différences, la plupart des conceptions se rejoignent pour discerner, en fait, deux grands courants pédagogiques : le traditionnel et le nouveau.

2.1- Pédagogie traditionnelle

Souvent mise en cause par les défenseurs de la pédagogie nouvelle « Nous n'avons pas caché notre antipathie à l'égard des

méthodes dogmatiques, à cause du verbalisme où elles se complaisent, de la passivité à laquelle elles condamnent les élèves et de la soumission morale qu'elles leur imposent » soulignent les auteurs du guide pédagogique (p.9).

Entre autre, Paquette (1979), défenseur de la pédagogie ouverte (nouvelle), adresse une critique sévère à l'éducation traditionnelle : « l'élève est un adulte en miniature et il doit subir l'autorité de l'enseignant » (p.21). Le même auteur ajoute que les valeurs premières de ce type d'enseignement sont la mémoire, la volonté d'obéissance à l'autorité. Pour Louanchi (1987),

« c'est un rapport fondamental d'inégalité entre l'élève et son maître à qui il doit se soumettre en toutes circonstances » (p.325).

Donc, le but de la pédagogie traditionnelle est de transmettre les savoirs d'un cerveau plein (enseignant) à un cerveau vide (élève). La pédagogie traditionnelle présente plusieurs caractéristiques à savoir:

- **La référence au modèle**

Mettre l'élève dans une situation qui répond à ses préoccupations. Snyders (1975) souligne que « le fondement de l'éducation traditionnelle est l'ambition de conduire l'élève jusqu'au contact avec les très grandes réalisations de l'humanité » (p.15). Eduquer, c'est donc choisir et proposer des modèles qui permettront à

l'élève de « s'élever ». Craignant que l'expérience directe ne réduise l'activité de l'enfant à de basses difficultés, Château (1968) prône l'œuvre littéraire.

- **Le guidage**

Cette position au modèle ne peut se faire, selon les pédagogues ' traditionnels', sans l'intervention du maître. Snyders (1975) affirme que « entre l'enfant et les œuvres… la distance est si grande qu'un médiateur se révèle indispensable » (p. 22).

- **Le morcellement de l'activité**

Dans l'apprentissage, la matière est simplifiée, ordonnée, graduée dans la difficulté en un enchaînement conçu par le maître. Gabaude (1972) considère que « le déroulement du processus didactique se fonde, prioritairement, sur une analyse de l'objet à transmettre ... diviser la difficulté, c'est-à-dire l'objet a transmettre, et partir du simple et facile pour aller progressivement jusqu'au plus complexe » (p.14).

- **La transmission des connaissances à sens unique avec pouvoir total de l'enseignant**

Le maître détient le savoir, l'enfant le reçoit dans un rapport unilatéral. Ainsi que continue à défendre Gabaude (1972), « le rapport pédagogique s'établit sur la base d'une relation interpersonnelle à sens unique ; allant du professeur vers l'élève, à l'occasion de la transmission d'un objet (notion ou valeur) » (p. 14).

- **La mémorisation**

Dans ce type de pédagogie, la mémoire de l'élève est sollicitée par l'enseignant, qui lui demande de respecter une assimilation du message reçu.

Donc la pédagogie traditionnelle était méprisable parce qu'elle ne se préoccupant essentiellement d'enseigner aux élèves des recettes permettant de passer avec succès les examens impériaux, ce qui les amenait nécessairement à la conclusion que le profit personnel est la seul fin de l'apprentissage. Comme le souligne Durkheim (revue de l'éducation, 1993, p. 313).

Le contenu de cet enseignement était arbitraire parce que rien n'est était conçu pour répondre aux besoins des élèves en particulier, et à ceux de l'être humain en général. Cet enseignement portait sur les textes hermétiques et classiques, elle était superficielle parce que tout ce qu'on exigeait des élèves était qu'ils mémorisent et imitent les classiques.

La relation entre maître et élève était fondée sur la frayeur, parce que le premier exerçait une autorité absolue sur le second, qui n'était ni autorisé à lui passé des questions, ni libre d'apprendre sur le plaisir.

Les élèves étaient déprimés parce que la pression exercée sur eux pour qu'ils apprennent était si forte que l'école leur apparaît.

2.2- Pédagogie nouvelle

Elle prend naissance à partir des contestations des méthodes traditionnelles, jugées en inadéquation avec les exigences du temps moderne et sur la base d'une meilleure connaissance de l'enfant (apport de la psychologie génétique). Les principes de cette pédagogie se résument par quatre aspects :

- **L'intérêt et le besoin de l'élève**

Ils constituent le point de départ de l'enseignement (on l'appelle communément pédagogie de l'intérêt ou pédagogie fonctionnelle). Le besoin de se développer et de se perfectionner suffit à provoquer et maintenir l'activité de l'enfant, comme cela a été suggéré entre autre, par Montessori (1952), Dewey (1967) et Claparede (1973). L'intérêt véritable de l'activité dirige la conduite de l'enfant, non plus l'enseignant et son programme.

A titre d'exemple, reprenons la thèse de Dewey (1967) : « l'intérêt pour le gribouillage doit être mis en œuvre tout de suite et il faut en tirer tout le bien possible sans tarder, sans s'occuper surtout de fait que dans 10 ans, l'élève aura à tenir des livres » (p.83).

- **L'enfant comme un être spécifique**

Celui-ci n'est plus considéré comme un « adulte en miniature ». La pédagogie contemporaine, à la lumière des données scientifiques, lui reconnaît son statut propre, même s'il est en évolution. Dans cette optique, Snyder (1975), maintient que

« l'enfance possède une signification et une visée propres ; en elle-même, elle a sa valeur. L'enfant n'est pas un être imparfait, incapable, insuffisant; il réalise une configuration originale et cohérente » (p.56).

- **La liberté, l'initiative, l'activité et le travail en groupe**

On retrouve sous ces principes les pédagogies connues sous les vocables 'non directive', 'Freinet', 'de groupe', 'par aménagement du milieu', 'éducation nouvelle', etc. Ces approches soulignent que l'enfance gagne la confiance du monde adulte. On lui donne son autonomie et on lui permet de prendre des initiatives. La soumission et la passivité de l'élève font place à l'autonomie et à l'activité.

Le travail en groupe prend une signification de premier ordre. La pédagogie est dite ''active''. « Il s'agit donc de susciter des taches ou l'élève ne sera pas un simple exécutant. Il va entreprendre des démarches, des recherches personnelles ; le travaille ne lui sera pas imposé, les étapes ne sont pas prescrites » selon (Snyders, 1975, p.59).

- **La globalisation**

La Gestal théorie confirme les travaux de Olivier Decroly en 1929 portant sur la globalisation de l'enseignement. Le 'tout' est préféré aux 'parties'. C'est la méthode globale (opposée à la méthode

analytique) qui amène l'élève progressivement de la phrase vers le mot et, enfin, à la lettre.

Snyders (1975), était l'un des pédagogues à avoir refusé de donner le primat aux théories nouvelles sur l'éducation traditionnelle, tente de jeter un pont entre les deux courants. « A partir des définitions, éclaircissements et confrontations des termes en présence, notre seconde prétention va jusqu'à penser qu'une voie peut s'ouvrir : une pédagogie moderne qui ferait la synthèse du traditionnel et du nouveau, synthèse et pas confusion » (p. 9).

Dans la même perspective, Debesse (1955) reconnaît des avantages aussi bien à l'enseignement traditionnel qu'aux méthodes nouvelles : « L'enseignement traditionnel accorde une grande place à la transmission du savoir par le maître et par le livre, mais il ne réduit pas pour autant l'élève à une fonction passive d'enregistrement. De leur coté, si les méthodes nouvelles font plus largement appel aux activités de recherche et de création personnelle et s'écartent le plus possible des procédures de pure mémorisation, elles ne peuvent rejeter tout enseignement proprement dit » (p.817).

Conclusion:

Le foisonnement de recherches, d'écrits, d'analyses sur la pédagogie témoigne de la préoccupation de l'homme universel sur le sujet. Qu'il en soit ainsi n'a rien d'extraordinaire si l'on considère que l'éducation est le processus fondamental par lequel l'être humain crée, développe, maintient et pérennises ses valeurs.

Références

1 - Château, J. (1968). **Autour de l'élève**. Paris : Ed. Vrin.

2- Claparade, E. (1973). **L'éducation fonctionnelle**. Neuchatel : Ed. Delachaux et Niestle.

3- Decroly, O. (1929). **La fonction de globalisation et l'enseignement**. Bruxelles : Ed. Lamertin

4- Debesse, M. (1955). **La formation pédagogique-traité de psychologie appliquée.** Paris : Ed. P.U.F.

5- Dewey, J. (1967). **L'école et l'enfant. Neuchatel** : Ed. Delachaux et Niestle.

6- Durkheim, E. **Penseurs de l'éducation perspective** : revue trimestrielle de l'Education. Vol. XXIII, N° 1-2 ; 1993, p. 313.

7- Equipe pédagogique. (1981). **Démarche d'éveil**. Paris : Revue de l'E.P.S., 172, pp. 57-79.

8- Gabaude, J.M. (1972). **La pédagogie contemporaire**. Paris: Ed. Privat.

9- Gilbert, R. (1980). **Bon pour enseigner**. Liège : Ed. Mardaga.

10- Hebrard, A. (nd). **Recherche et pédagogie du sport et de l'éducation physique en France**. Edition revue EPS. pp.25-36.

11- Louanchi, D. (1987). **Eléments de pédagogie**. Alger : Ed. OPU.

12- Montessouri, M. (1952). **Pédagogie scientifique**. Paris : Ed. Desclée de Brauwers.

13- Paquette, C. (1979). **Vers une pratique de la pédagogie ouverte**. Paris : Ed. Vuibert.

- Rogers, C. R. (1984). **Liberté pour apprendre**. Paris : Ed. Dunod.

14- Snyders, G. (1975). **Pédagogie progressiste-éducation traditionnelle ou nouvelle.** Paris : Ed. P.U.F.

15- Thoraille, R. (1968). **Psycho-pédagogie**. Strasbourg: Ed. ISTRA.

-La politique de mise en adéquation entre l'offre de formation professionnelle et du besoin du marché du travail en Algérie

Dr. Malika Meddour

Université de Biskra, Algérie.

Résumé :

Cet article a pour but de faire connaitre la politique du secteur de la formation professionnelle en Algérie en vue de son adaptation aux besoins exprimés par les employeurs potentiels en égard au grand déficit en main d'œuvre spécialisé d'une part et à l'existence de mille de chômeurs déplombés des établissement de formation professionnelle d'autre part.

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى التعريف بسياسة قطاع التكوين المهنى و الاحتياجات المعبر عنها من قبل الجهات المشغلة، حيث أن هناك عجز كبير في اليد العاملة المؤهلة بالرغم من وجود الآلاف من الشباب العاطلين عن العمل من جهة و الحاملين لشهادات من مؤسسات التكوين المهني من جهة أخرى.

Présentation :

Les travaux de révision de la nomenclature des formations du secteur de la formation et de l'enseignement, confiés aux Comités Nationaux de Branches Professionnelles (CNBP) , étaient sous-tendus par une problématique qui se posait en termes d'inadéquation entre le produit du système de formation et les besoins des employeurs en matière de qualifications professionnelles. On constate d'un côté des milliers de jeunes diplômés au chômage et de l'autre des secteurs d'activité qui manquent de main-d'œuvre qualifiée .

Certes, la nomenclature ne peut, à elle seule, résoudre ce problème, mais elle peut y contribuer largement dans la mesure où elle joue un rôle prépondérant dans la régulation de l'offre de formation.

L'élaboration de cette nouvelle nomenclature des formations tient donc compte de l'analyse de la situation actuelle de chaque branche professionnelle, de l'évolution du contexte socio-économique de l'Algérie, des réformes du système éducatif en cours et notamment de l'organisation du cycle post-obligatoire, ainsi que des tendances mondiales en matière d'organisation des formations.

Cette action vise l'enrichissement et la diversification des offres de formation par l'intégration de nouvelles spécialités porteuses d'emplois ; elle vise également le regroupement des spécialités de formation relativement homogènes du point de vue des savoirs enseignés afin de favoriser une certaine polyvalence des formations.

Afin de répondre au problème sus exposé, nous allons aborder les sujets suivants :

1- La définition de la formation professionnelle.
2- La définition de la nomenclature et de ses objectifs.
3- Les étapes retenues dans la présentation de la nomenclature.
4- La structure de nomenclature.
5- Les Finalités des diplômes de la vois professionnelle.
6- Catégories des gens étaient demandé du secteur de la formation professionnelle requise en vue de l'intégration dans le monde du travail.

1. La définition de la formation professionnelle.

La formation professionnelle est le processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir le savoir et les savoir-faire (habiletés et compétences) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. , la formation professionnelle participe étroitement à la création des identités professionnelles [(1)].

Intégrée dans le système éducatif, la formation professionnelle est encore traditionnellement associée à la pratique et à la technique des niveaux post-secondaire et/ou tertiaires non-universitaire plutôt qu'à la théorie et à l'abstraction conceptuelle qui caractérisent le niveau tertiaire universitaire, il S'adressant à des adolescents et à des adultes, développant des savoir-faire et des connaissances spécifiques, mobilisant des ressources en constante évolution,[(2)] .

On distingue deux phases dans le processus de formation professionnelle qui correspondent à deux sous-systèmes du système de la formation professionnelle :

Formation professionnelle de base ou initiale

Formation professionnelle continue ou perfectionnement professionnel.

la formation professionnelle en Algérie basé sur les axes suivantes :

-d'assurer un diplôme qualifiant au stagiaire lui permettant de s'intégrer dans le processus de la vie professionnelle.

- d'accueillir, informer, d'orienter, et d'accompagne toute personne sur le marché de l'emploi (ayant besoin de ses services de formation professionnelle).

- d'aider les travailleurs à maitriser l'outil de travail et de production.

- de permettre à chaque institution de rependre à ces besoin en main d'œuvre et d'affronter la concurrence compte tenue de l'évolution économique.

- d'intégrer la femme au foyer à la politique de formation professionnelle [(3)].

2. **La définition de la nomenclature et de ses objectifs** :

La Nomenclature des Spécialités de la Formation Professionnelle définit l'ensemble des caractéristiques des branches professionnelles et spécialités enseignées ou à programmer à court et à

moyen termes. Elle constitue le cadre de référence à partir duquel se construit l'offre de formation et l'instrument de régulation, d'orientation et de planification des spécialités à programmer à moyen et à long terme, pour répondre aux besoins en main d'oeuvre qualifiée du secteur économique (4) .

Considérée en outre, comme un instrument de gestion, de normalisation et 'information, elle est la référence unique en matière de certification des qualifications et des compétences, dont les diplômes d'Etat sont définis par la réglementation en vigueur. Elle couvre les cinq (05) niveaux de qualification sanctionnés par les diplômes suivants :

- Niveau 1 sanctionné par le certificat de formation professionnelle spécialisée (CFPS) ;
- Niveau 2 sanctionné par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ;
- Niveau 3 sanctionné par le certificat de maîtrise professionnelle (CMP) ;
- Niveau 4 sanctionné par le brevet de technicien (BT) ;
- Niveau 5 sanctionné par le brevet de technicien supérieur (BTS).

La Nomenclature des spécialités de la Formation Professionnelle revêt un caractère national.

Son caractère national trouve sa justification dans le fait qu'elle constitue l'outil de référence légal des formations et diplômes de la formation professionnelle (5).

- **Les objectifs de la nomenclature :**

Les principaux objectifs fixés à la nomenclature des formations sont au
nombre de quatre [6] :

a. Constituer un référent commun aux différents acteurs de la formation et
de l'emploi.

b. Mettre à la disposition des institutions de formation un instrument leur
permettant la construction d'une offre de formation ;

c. Faciliter l'identification des besoins en formation ;

d. Offrir au dispositif national d'information et d'orientation scolaire et
professionnelle un outil de travail [7].

- **Structuration de la nomenclature**

La présente nomenclature est structurée en tous modes de formation confondus. L'opportunité du choix du (ou des) mode(s) de formation à adopter pour une formation donnée sera du ressort du Directeur de Wilaya de la formation professionnelle dans le cadre de la Commission de Wilaya de la formation professionnelle et de la carte prévisionnelle des formations, sur proposition des chefs d'établissement de formation.

Pour chaque spécialité ou formation retenue, la nomenclature définit :

- Le code de la spécialité ;
- L'intitulé de la spécialité ou formation ;
- Le diplôme sanctionnant la formation ;
- Le niveau de qualification ;
- Les conditions d'accès : niveaux scolaires ou pré-requis exigés.

Les durées des formations théoriques et des stages pratiques ainsi que les durées de la FTTC seront déterminées par les programmes de formation, A chaque nomenclature de branche professionnelle sont annexées les fiches descriptives des spécialités.

Les niveaux de qualification figurant dans la présente nomenclature sont définis conformément aux dispositions de l'article 2 du décret exécutif n° 99-77 du 11 avril 1999 portant organisation et sanction des formations et des examens professionnels.

- Le niveau I correspondant à ouvrier spécialisé ne figure pas dans la présente nomenclature dans la mesure où il est en voie d'extinction dans le

secteur (moins de 1% des effectifs) et également en milieu de travail ;

- Le niveau II correspond à ouvrier et agent qualifié ; il est sanctionné par le diplôme CAP ;
- Le niveau III correspond à ouvrier et agent hautement qualifié ; il est sanctionné par le diplôme DEP1 ;
- Le niveau IV correspond à technicien ; il est sanctionné par les diplômes DEP2 et BT ;
- Le niveau V correspond à technicien supérieur ; il est sanctionné par le diplôme BTS [(8)] .

3. Les étapes retenues dans la présentation de la nomenclature :

aux se sont déroulés comme suit :

- Mise en place, au niveau des institutions du réseau d'ingénierie pédagogique, degroupes techniques chargés d'exploiter les besoins en main d'oeuvre qualifiéeexprimés par les différents départements ministères, les SGP, les groupementsd'entreprises, les entreprises et établissements sous tutelle de ces départementsministériels…etc ;

- Exploitation, par les groupes techniques, des besoins en main d'oeuvre qualifiée des différents secteurs d'activité d'oeuvre pour le plan quinquennal 2010- 2014 (départements ministériels, SGP, groupement d'entreprises…etc) ;

- Organisation de réunions de concertation avec les différents secteurs en vue declarifier leurs besoins et d'identifier les profils et les qualifications. Ces réunions ont été suivies d'enquête d'opportunité au niveau des entreprises ;

- Exploitation des études sectorielles et préliminaires réalisées par le CERPEQ et

l'INFEP dans les filières et métiers de l'audiovisuel, de l'artisanat traditionnel, de

l'hôtellerie tourisme, des travaux forestiers et agro forestiers, des industries agroalimentaires, les métiers de l'eau, les métiers de l'environnement, mines et carrières,…etc. ;

- Prise en considération des textes réglementaires régissant certains métiers ;

- Prise en charge des différentes conventions cadres conclues avec les different secteurs. Les résultats des travaux d'enrichissement de la nomenclature des spécialités ont fait l'objet d'une validation par les professionnels, les formateurs, les pédagogues et les inspecteurs(9).

PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES DE LA NOMENCLATURE DES BRANCHES ET SPECIALITES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La Nomenclature des branches et spécialités de la formation professionnelle – édition 2012, est structurée en modes de formation et couvre vingt deux (22) branches professionnelles avec l'introduction de deux nouvelles branches professionnelles (mines et carrières et industries pétrolières) et de nouvelles spécialités liées aux domaines notamment des mines et carrières, des forêts, les énergies renouvelables, télécommunications, industries pétrolières, hygiène et sécurité , environnementale,…etc (10).

5 - A qui s'adresse cette nomenclature :

Cette nomenclature s'adresse principalement :

- Aux différents acteurs de la formation et de l'emploi - la nomenclature va notamment servir de repère aux employeurs à la recherche d'une main-d'oeuvre qualifiée ;
- Aux institutions de formation pour leur permettre de construire l'offre de formation ;
- Aux institutions d'ingénierie pédagogique pour leur permettre de préparer les programmes et moyens de formation ;
- Aux gestionnaires du système de formation et d'enseignement professionnels pour leur permettre d'assurer la gestion du secteur dans toutes ses dimensions ;
- Aux services et personnels d'orientation scolaire et professionnelle pour leur permettre d'informer et d'orienter les demandeurs de formation[(11)].

6 - FINALITES DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

L'organisation projetée du système de formation et d'enseignement professionnels comporte deux itinéraires professionnalisant dont la finalité est principalement orientée vers le monde du travail :

.un itinéraire de formation professionnelle.

.un itinéraire d'enseignement professionnel.

L'itinéraire de formation professionnelle :

Ouvre l'accès à tous les demandeurs de formation professionnelle , orientés à partir d'un niveau de sortie du système

scolaire ou disposant de prérequis nécessaires. L'itinéraire d'enseignement professionnel :

Ouvre l'accès aux élèves admis normalement dans le cycle post-obligatoire, orientés après la 4ème année moyenne.

- L'organisation de la voie professionnelle :

- permet des parcours de formation à multiples niveaux d'accès et de sortie

- intègre formation initiale, formation continue et VAPE

- prévoit des passerelles entre les deux itinéraires et avec l'enseignement secondaire général et technologique

Chaque diplôme de formation et d'enseignement professionnels débouche sur :

- l'emploi ;

- la possibilité de suivre une formation ou un enseignement professionnel

de niveau plus élevé ;

- l'obtention d'un diplôme plus élevé par la voie de la validation des acquis

professionnels et de l'expérience (VAPE) après trois ans d'expérience

professionnelle [(11)].

STRUCTURATION DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

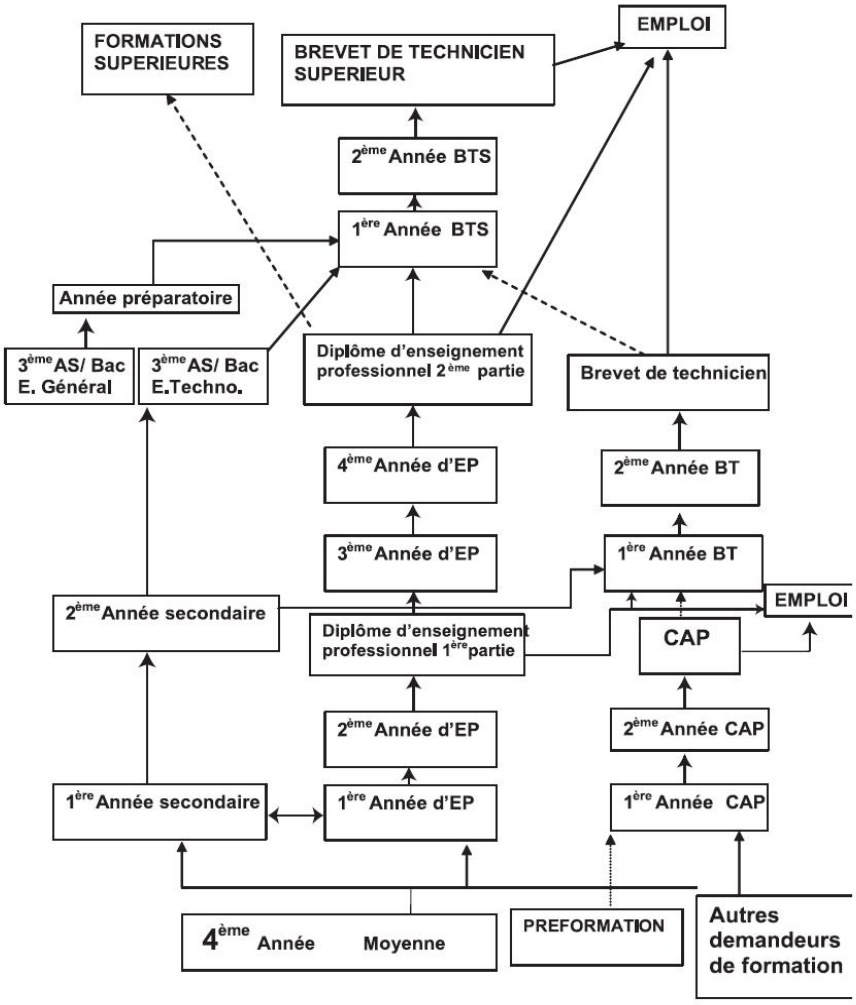


Tableau 2 : Structuration de la voie professionnelle

FINALITES DES DIPLÔMES DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

2.1.1. Diplôme d'enseignement professionnel 1èr degré (DEP1)

Le DEP1 est un diplôme qui permet, soit d'entrer dans la vie active, soit de poursuivre des études. Il sanctionne une formation qui donne une qualification professionnelle de niveau III.

Le domaine de compétences du DEP1 est plus large que celui du CAP, ce qui permet de plus grandes possibilités d'adaptation et d'évolution. Ce diplôme permet la poursuite d'études, notamment vers le deuxième cycle d'enseignement professionnel.

Le DEP1 se prépare en mode résidentiel en deux ans. A terme, la formation peut aussi s'effectuer par la voie de l'apprentissage et à distance.

La formation préparant à ce diplôme est accessible aux élèves de 4ème année moyenne admis au cycle post-obligatoire (ESGT ou EP).

La formation associe enseignements généraux (40 % du volume horaire) et enseignements technologiques et professionnels (60% du volume horaire).Ces taux peuvent varier selon les filières.

L'enseignement général comprend des matières scientifiques (maths et physique pour les spécialités industrielles, maths pour les spécialités tertiaires), des langues, de l'histoire, de la géographie, de

l'éducation physique et sportive, un enseignement vie sociale et professionnelle.

L'enseignement technologique et professionnel se déroule sous forme de cours, de travaux pratiques et de travaux en atelier, en laboratoire, sur le chantier en fonction de la spécialité. Il s'agit d'acquérir les savoir-faire et la technologie du métier.

Des périodes de formation en entreprise, de l'ordre de 4 à 8 semaines selon les filières, sont également prévues.2.1.2. Le Diplôme d'enseignement professionnel deuxième degrée (DEP2)

Le DEP2 donne une qualification de technicien dans une filière déterminée. Il confère à son titulaire une qualification professionnelle de niveau IV.

La formation préparant à ce diplôme est accessible aux élèves ayant suivi le premier cycle d'enseignement professionnel et ayant obtenu le Diplôme d'enseignement professionnel premièr degré.

La vocation première du DEP2 est de déboucher sur l'emploi, mais il permet également l'accès :

- aux formations de techniciens supérieurs;

-et, sous certaines conditions, à des formations supérieures professionnalisantes

se situant dans le prolongement de la filière suivie et relevant de

L’enseignement supérieur ou d'un autre secteur.

Le DEP2 se prépare en mode résidentiel. A terme, la formation peut aussi s'effectuer par la voie de l'apprentissage et à distance.

La formation associe enseignements généraux (40 % du volume horaire) et enseignements technologiques et professionnels (60% du volume horaire).

Ces taux peuvent varier selon les filières.

L'enseignement général comprend des matières scientifiques (maths et physique pour les spécialités industrielles, maths pour les spécialités tertiaires), des langues, de l'histoire, de la géographie, de l'éducation physique et sportive, un enseignement vie sociale et professionnelle.

L'enseignement technologique et professionnel se déroule sous forme de cours, de travaux pratiques et de travaux en atelier, en laboratoire, sur le chantier en fonction de la spécialité. Il s'agit d'acquérir les savoir-faire et la technologie du métier.

La préparation du DEP2 par le mode résidentiel comporte des périodes de

formation en entreprise de 8 à 16 semaines, selon les filières.

2.1.3. Le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) :

(Il s'agit d'un CAP qui sera rénové et unifié dans le cadre de la réforme) Le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) donne une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Il confère à son titulaire une qualification professionnelle de niveau Il se prépare en deux ans soit par le mode résidentiel (en

établissement), soit par le mode apprentissage (formation alternée entre l'établissement et l'entreprise). Il peut aussi être préparé par la validation des acquis professionnels et de l'expérience.

- La formation préparant à ce diplôme est accessible aux demandeurs de formation ayant le niveau de 4ème année moyenne et aux niveaux inférieurs après une préformation.
- La formation associe enseignements généraux (20 % du volume horaire) et enseignements professionnels et pratiques (80% du volume horaire).Ces taux peuvent varier selon les filières.
- L'enseignement général comprend les langues, les mathématiques, les sciences physiques pour les CAP du secteur industriel, un enseignement de vie sociale et professionnelle, l'éducation physique et sportive.
- L'enseignement technologique et professionnel se déroule sous forme de cours, de travaux pratiques et de travaux en atelier, en laboratoire, sur le chantier en fonction de la spécialité. Il s'agit d'acquérir les savoir-faire et la technologie du métier.
- La préparation du CAP par le mode résidentiel comporte des périodes de formation en entreprise de 8 à 16 semaines, selon les filières.

2.1.4. Le brevet de technicien (BT)

- confère à son titulaire une qualification professionnelle de niveau IV dans un domaine professionnel très précis. Il se prépare en deux ans soit par le mode résidentiel (en établissement), soit par le mode apprentissage (formation alternée entre l'établissement et l'entreprise). Il peut aussi être préparé à distance et par la validation des acquis professionnels et de l'expérience.

- La formation préparant à ce diplôme est accessible après la 2ème AS, après
- la 2ème année du premier cycle d'enseignement professionnel et après un CAP de la spécialité sous certaines conditions.
- La formation associe enseignements généraux (20 % du volume horaire) et enseignements professionnels (80% du volume horaire). Ces taux peuvent varier selon les filières.
- L'enseignement général comprend les langues, les mathématiques, les sciences physiques pour les BT du secteur industriel, un enseignement de vie sociale et professionnelle, l'éducation physique et sportive.
- L'enseignement technologique et professionnel se déroule sous forme de cours, de travaux pratiques et de travaux en atelier, en laboratoire, sur le chantier en fonction de la spécialité. Il s'agit d'acquérir les savoir-faire et la technologie du métier.
- La préparation du BT par le mode résidentiel comporte des périodes de formation en entreprise de 8 à 16 semaines, selon les filières. Ce diplôme débouche essentiellement sur l'emploi.

Toutefois, il peut également donner accès, sous certaines conditions, aux formations de techniciens supérieurs.

2.1.5. Brevet de technicien supérieur (BTS)

- Diplôme très spécialisé, le BTS donne une qualification de niveau V dans un domaine précis. Il permet d'assumer des tâches d'encadrement en tant que collaborateur d'un ingénieur ou d'un chef de service , Le BTS se prépare en deux ans (trois ans pour les élèves nécessitant une année d'adaptation) en mode résidentiel. Il peut également être préparé par la voie de l'apprentissage, à distance et par la validation des acquis professionnels et de l'expérience.
- La formation préparant à ce diplôme est accessible après le DEP2, le niveau de 3ème AS/Bac enseignement secondaire technologique (les élèves de 3ème AS/ Bac de l'enseignement secondaire général sont admis en classe préparatoire) et après le BT de la spécialité sous certaines conditions.
- La formation associe enseignements généraux (20 % du volume horaire) et enseignements professionnels (80% du volume horaire). Ces taux peuvent varier selon les filières.
- L'enseignement général comprend les langues, les mathématiques, les sciences physiques pour les BTS du secteur industriel, un enseignement de vie sociale et professionnelle, l'éducation physique et sportive.

- L'enseignement technologique et professionnel se déroule sous forme de cours, de travaux pratiques et de travaux en atelier, en laboratoire, sur le chantier en fonction de la spécialité. Il s'agit d'acquérir les savoir-faire et la technologie du métier.
- La préparation du BTS par le mode résidentiel comporte des périodes de formation en entreprise de 8 à 16 semaines, selon les filières(12).

6 - A qui s'adresse la formation professionnelle?

Les différentes réformes engagées dans le secteur de la formation professionnelle ont permis la création de plusieurs offres de formation en vue de toucher autant de catégories sociales que possible pour leur permettre d'abord de s'intégrer dans le monde du travail, ensuite pour assurer la disponibilité d'une main d'œuvre qualifiée répondant aux besoins du marche du travail et enfin pour leur contribution - de fait -au développement national. Les catégories sociales touchées par ces réformes sont essentiellement :

1) Les femmes au foyer : En raison de l'importance du nombre de femmes au foyer, généralement analphabètes ou ayant un modeste niveau d'instruction, le ministère de la formation professionnelle a mis en place dans les centres de formation un programme spécifique à leur intention dans le but , non seulement d'en faire des actrices actives et parties prenantes dans le développement mais aussi de leur permettre d'améliorer leur niveau de connaissances et de les valoriser au double

plan psychologique et social avec les répercussions positives que cela induit sur le bien être de la cellule familiale en matière d'éducation, de gestion du budget familial

2) Les handicapés : cette partie intégrante de la société a focalise l'attention et l'intérêt des pouvoirs publics ; ce qui s'est traduit - entre autres - par la création de centres régionaux spécialisés dans la formation des personnes handicapées et des offres de formation adaptées à leurs capacités physiques et mentales telles que la porcelaine, la sculpture sur bois, l'électronique industrielle etc.

3) Les jeunes sans niveau d'étude : Durant la rentrée 2008/2009,le secteur de la formation professionnelle a - pour la première fois - donne l'opportunité aux jeunes sans niveau d'étude de se former dans divers domaines d'activité tels que la cuisine, la peinture automobiliste et de bâtiment, la couture, la mécanique et la réparation des deux roues

4) Les fonctionnaires et les universitaires: eu égard à la multitude des opportunités de formation proposées, le secteur de de la formation professionnelle a grandement focalisé l'intérêt de beaucoup d'étudiants et de fonctionnaires ; les premiers en quête d'une formation en plus de leur cursus universitaire , les seconds pour des recyclages professionnels.

Ces formations sont assurées dans les centres sous forme de cours du soir.

5) Autres catégories: certaines formations qualifiantes sont périodiquement assurées dans les CFPA , généralement dans le cadre de conventions conclues entre le secteur de la formation professionnelle et divers partenaires socio économiques ou autres' c'est ainsi que sont assurés des cours d'alphabétisation pour les personnels de service de diverses sociétés et entreprises ' A noter également que des cours sont assures en milieu carcéral au profit des détenus .

- le secteur de la formation professionnelle contribue par les formations qu'il propose à la revalorisation de certains métiers traditionnels notamment dans le domaine artisanal au sens le plus large afin d'assurer la disponibilité d'une main d'œuvre qualifiée qui soit à même de prendre la relève et de maintenir certains métiers menaces de disparition

Conclusion:

Eu égard à ce qui a été exposé ci haut, nous pouvons aisément avancer que le secteur de la formation professionnelle a fait et continue de faire des progrès considérables pour promouvoir les réformes engagées et cela en étroite coordination avec tous les acteurs du marché du travail de sorte que les offres de formation soient de nature à répondre aux besoins réels du marché. Dans le même ordre d'idées, il faut noter que la nomenclature est régulièrement actualisée et donc adaptée aux besoins du marche du travail.

Par ailleurs, la gamme des offres de formation a été élargie pour répondre au plus grand nombre de catégories sociales et leur permettre ainsi de s'intégrer dans le monde du travail et par voie de conséquence participer à la baisse du taux de chômage .

Est Parmi les efforts consentis par le secteur, il faut noter qu'en plus des apports nouveaux en matière de formation, beaucoup d'infrastructures ont été réalisées et équipées avec en corollaire la mobilisation des ressources humaines au double plan pédagogique et administratif ,Il n'en demeure pas moins qu'en dépit de tous les efforts consentis par le secteur, un paradoxe flagrant s'impose : l'offre en matière de formation est de loin supérieure à la demande.

La grande question qui se pose face à cette situation problématique est donc celle de savoir comment gérer le paradoxe d'un secteur ou la croissance en termes d'investissements en infrastructures, équipements et ressources humaines évolué de façon

inversement proportionnelle à la qualité de l'enseignement dispense au point de permettre une boutade aussi grave qui qualifie les diplômant qui sortent des CFPA de "produits périmés".

Sur le front économique , le constat est des plus amers : les ateliers manufactures et usines privées ayant vu le jour au cours de ce dernières années ne trouvent pas le personnel technique et d'exécution sur le marché du travail. Les offres d'emploi par lesquelles des employeurs cherchent des ouvriers spécialises, des contre-maîtres et agents de maîtrise (charpentiers, chauffagistes, plombiers etc…) , traînent pendant des semaines sur les pages publicitaires des journaux sans pouvoir cibler des candidats techniquement valables et compétents .

Le souci majeur est celui de former les techniciens et les cadres dont aura besoin l'économie nationale dans quelques années, économie soumise à rude épreuve par les impératifs de productivité, d'efficacité technique et d'innovation ainsi que par la mondialisation des échanges de plus en plus offensive. Pour un tel challenge, les réformes de l'enseignement ne pourront plus se limiter aux établissements de l'enseignement général et supérieur mais elles devraient englober , dans une vision synergique, les différents secteurs et sous secteurs de formation dont les missions répondent à ces objectifs qui visent la mise en adéquation des formations dispensées avec les besoins socioéconomiques et le développement du pays ainsi que les réalités et les spécificités locales.

❖ Références bibliographiques :

(1) l'arrêté ministérielle n° 01 de 10/05/2004 : ministre de la formation professionnelle en Algérie.

(2) http://www.apprentissage-formation.com/fiche-metier.html.

(3) arrêté n° 91 du 23 décembre 2012 , ministre de la formation professionnelle , Algérie.

(4) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2012.

(5) arrêté n° 27 de la loi 07-08 a pour objet de définition de la formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle , algerie .

(6) arrêter n°77/99 daté le 11 avril 1999, ministre de la formation professionnelle, Algérie ministre de la formation professionnelle, Algérie

(7) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2007.

(8) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2012.

(9) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2012.

(10) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2005

(11) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2005.

(12) Nomenclature des branches et des spécialité de formation professionnelle, ministre de la formation professionnelle, Algérie , 2012.

(13) source : direction de la formation professionnelle de wilaya de biskra.

La santé de la population âgée de 60 ans et plus en Algérie ; Caractéristiques et déterminants

Karima Bouaziz

Université de Béjaïa , Algerie

Résumé

L'objectif de cet article est d'examiner quelques aspects de l'état de santé des personnes âgées et ses déterminants, à partir de données de l'enquête algérienne sur la santé de la famille réalisée en 2002. Le papier présente tout d'abord les caractéristiques sociodémographiques et économiques des aînés, ensuite il décrit et analyse les états de santé en utilisant trois indicateurs de santé : la santé auto-évaluée, les pathologies et les problèmes de santé déclarés et enfin la santé fonctionnelle et l'incapacité.

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى فحص و وصف بعض نواحي الحالة الصحية لكبار السن و محدداتها اعتمادا على استغلال معطيات المسح الجزائري لصحة الأسرة الذي تم تنفيذه سنة 2002. و قد تم التطرق فيه أولا إلى عرض بعض الخصائص الديمغرافية و الاجتماعية و الاقتصادية العامة لفئة المسنين ثم إلى وصف وتحليل الأوضاع الصحية بتوظيف ثلاث مؤشرات أساسية وهي التقييم الذاتي للصحة، الأمراض و المشاكل الصحية المصرح بها و أخيرا الصحة الوظيفية و العجز.

Introduction:

À n'en pas douter, l'Algérie, comme le cas de beaucoup de pays en développement, est entrée dans le processus du vieillissement de sa population. Les transformations démographiques observées au cours des 20 dernières années (baisse de la fécondité de plus de 4 enfants par femmes, 13 ans d'espérance de vie à la naissance) permettant à elle de présager un vieillissement à venir d'une rapidité exceptionnelle. Aussi alors qu'en 1980 la population algérienne était significativement plus jeune que la population mondiale, les évolutions récentes et futures de la fécondité et de la mortalité conduiront selon toute, vraisemblance à une population algérienne plus vieille que la moyenne mondiale [(1)].

Ainsi, la population âgée de 60 ans et plus représentent aujourd'hui 7.5% de la population totale algérienne [(2)], leur poids relatif devrait considérablement se renforcer dans les années 2030-2050 avec l'arrivée à l'âge de la retraite les générations du baby boom des années 70 et 80. Les perspectives démographiques laissent apparaitre que la population âgée représentera 14,7% de la population totale en 2030 et devrait atteindre plus de 22 % en 2050. Les plus de 60 ans qui était estimés à 2.2 millions en 2002, à 2.8 millions en 2010, seront de l'ordre de 4.3 millions en 2020 et 6.7 millions en 2030 [(3)]. Ce fait annonce un défi majeur pour notre société sur les plans médico-sanitaire et social et la prise en charge de la dépendance induite par les pathologies liées au vieillissement de l'individu.

Selon l'organisation mondiale de la santé, une population vieillissante est une victoire de la société moderne [(4)]. En effet, une

population qui vieillit, c'est signe que les pratiques sociales et les pratiques de santé fonctionnent bien, au point d'augmenter la longévité de la population et de réduire le nombre de décès prématurés qui surviennent en bas âge. Cependant, les personnes âgées ne vieillissent pas toutes de la même façon et au même rythme.

Alors que certaines jouiront d'un bon état de santé jusqu'à un âge avancé, d'autres seront confrontées assez tôt aux maladies chroniques et à la dépendance fonctionnelle. Le vieillissement soulève plusieurs problèmes tant au plan individuel que social, les personnes âgées sont souvent aux prises avec des problèmes de santé graves qui peuvent occasionner une perte d'autonomie et des problèmes chroniques. Donc il est nécessaire de comprendre l'état de santé des personnes âgées pour mieux répondre à leurs besoins actuels et futurs en matière de soins de santé, à bien des égards, l'état de santé des personnes âgées détermine les services dont elles ont besoin.

Les études sur les caractéristiques et l'état de santé des personnes âgées en Algérie comme dans beaucoup de pays en développement où le phénomène du vieillissement n'est pas encore dominant restent très limitée. Aussi, serait-il nécessaire, dès à présent, d'anticiper le phénomène de vieillissement afin de trouver les solutions et les moyens pour contrer progressivement les problèmes qu'il engendre, mais aussi tirer profit des avantages et des opportunités qu'il peut présenter. Il existe relativement peu d'informations par rapport aux autres catégories de la population et de ce fait les caractéristiques et les besoins des personnes âgées sont insuffisamment

cernés. Le présent article s'intègre bien dans cette même optique, il vise d'abord à présenter le portrait démographique et socio-économique de la population âgée de 60 ans et plus vivant à domicile, ensuite à mettre l'accent sur les différents états de santé de la population algérienne vieillissante (santé perçue, santé physique et santé fonctionnelle) et ses déterminants socio-économiques et démographiques.

Les données utilisées proviennent de l'enquête algérienne sur la santé de la famille (EASF 2002) menée par l'office national des statistiques en étroite collaboration avec les services en charge des questions de population du ministère de la santé, de la population et de la réforme hospitalière. Les analyses effectuées portent sur l'ensemble des personnes âgées de 60 ans et plus vivant au sein des ménages ordinaires algériens ayant été enquêtées soit 3958 personnes. L'analyse descriptive des données a été effectuée en se servant du logiciel SPSS (version 18) pour estimer les caractéristiques associées aux personnes âgées et à leurs états de santé.

1. Caractéristiques sociodémographiques des personnes âgées

Dans ce qui suit, on esquissera le profil des personnes âgées tel qu'il se dégage de l'enquête en se focalisant sur leurs caractéristiques sociodémographiques, à savoir, leur répartition par sexe, groupes d'âge et état matrimonial ainsi que leur niveau d'instruction, leur milieu de résidence et leur mode de vie. La population de référence est constituée de 3958 personnes âgées de 60 ans et plus, dont 1964 hommes et 1994 femmes, les caractéristiques sociodémographiques de cette population stratifiées selon le genre sont présentées dans le tableau 1.

●Répartition selon le sexe, l'âge et le milieu de résidence

La population d'étude compte légèrement plus de femmes que d'hommes (50,3 % et 49,7 % respectivement) et l'âge moyen de ces personnes âgées est 69,35 ans (69,74 ans pour les hommes et 68,96 ans pour les femmes). On peut également remarquer une concentration des personnes âgées au sein du groupe de troisième âge (60-74 ans), qui cumule 77,6%. Cette part varie selon le genre, atteignant 80,5% pour les femmes contre 74,6% pour les hommes. Pour la catégorie de quatrième âge (75 ans et plus) se sont les hommes qui sont plus nombreux que les femmes (25,4 % et 19,5% respectivement). Les régions urbaines apparaissent comme les milieux aux populations plus vieilles : 60,4% des personnes âgées résident en milieu urbain, cette part atteint 62,0% pour les femmes contre 58,8% pour les hommes.

●Niveau d'instruction

D'après les résultats obtenus, la majorité des personnes âgées sont analphabètes. Les évènements majeurs que connaissent les individus se répercutent tout au long de leur existence, ces personnes âgées d'aujourd'hui sont les enfants des années trente du siècle passé et les jeunes des années quarante et cinquante. A un moment ou l'instruction et la formation étaient peu acquises, il n'était pas possible pour celles-ci de s'instruire et de se former, d'où on a un pourcentage d'analphabétisme de 84,7 % et une entrée sans qualification dans la vie active. Ceci affecte négativement leur santé, leur qualité de vie, leur contribution au développement de la communauté et de la société, Ces faibles niveaux scolaires nous amènent à nous demander

comment les personnes âgées parviennent à être fonctionnelles et à surmonter les difficultés d'ordre administratif ou médical qu'elles pourraient vivre quotidiennement.

●Mode de vie

La grande majorité des personnes âgées habitent avec leur famille, soit à titre de chef de famille, soit à titre de conjoint, ou avec leur famille élargie. Le pourcentage des personnes âgées vivant seules en Algérie comme dans les autres pays du sud est beaucoup plus faible que dans les pays du nord en raison de la persistance d'une piété filiale fortement ancrée dans la tradition qui s'exprime souvent par le fait que les personnes âgées vivent sous le même toit que leurs enfants. En effet, les données du tableau1 montrent qu'aux âges avancés, les personnes qui vivent seuls ne constituent que 1,8% de la totalité des personnes âgées et se sont essentiellement des femmes (3,0%).

Cependant, les personnes qui vivent seules risquent davantage de souffrir d'isolement social, même si elles ont toujours un système de soutien actif. Plus l'isolement social est grand, plus grande est la possibilité pour les personnes âgées « de connaître toute une variété de problèmes de santé et de facteurs de risque qui peuvent limiter davantage leurs réseaux de soutien social.» [(5)]

●État matrimonial

La situation matrimoniale revêt une signification particulière pour les personnes âgées, les changements matrimoniaux peuvent avoir des

conséquences importantes sur leur état affectif, psychologique, sanitaire et socio-économique. D'après le tableau 1, la situation matrimoniale varie de façon significative selon le genre, du fait de l'espérance de vie plus élevée chez les femmes par rapport aux hommes, le veuvage est plus fréquent parmi les femmes (46,1%) que parmi les hommes (6,2%). Aussi on remarque que les personnes âgées mariées sont beaucoup plus souvent des hommes que des femmes : alors que plus de quatre vint dix pour cent (93,3%) des hommes âgés étaient mariés, 51,1% des femmes âgées l'étaient. Si la vie en couple est encore majoritaire entre 60 et 74 ans, la situation évolue aux âges plus élevés. Au-delà de 75 ans, les hommes sont toujours une majorité à vivre en couple (84,6 % des cas) contre seulement 20% des femmes.

Cette prépondérance du veuvage chez les femmes est due aussi au faible taux de remariage, les femmes âgées se remarient moins fréquemment que les hommes à la suite d'un divorce ou de la mort du conjoint, surtout si ces événements sont vécus à un âge relativement avancé. Dans notre société comme dans la plupart des sociétés arabo-musulmanes la condition de veuvage pour une femme âgée est perçue comme une normalité, inscrite dans l'ordre des choses. Il serait même malvenu aux yeux de la société qu'une veuve âgée de 60 ans et plus désire de vivre en couple avec un nouveau compagnon [(6)].

2. L'état de santé des personnes âgées

Selon l'organisation mondiale de la santé « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » [(7)]. La santé est par conséquent un

concept intrinsèquement multidimensionnel et un processus complexe qu'il est difficile de résumer à partir d'un seul et unique indicateur[8]. L'état de sante est approché ici par trois indicateurs afin de mieux caractériser les statuts de santé des personnes âgées dans un contexte algérien: 1) la santé perçue (auto-évaluée) est l'évaluation générale faite par la personne âgée de sa propre santé; 2) la santé physique qui regroupe les problèmes de santé et les pathologies déclarées; 3) la santé fonctionnelle mesurée par les limitations fonctionnelles exprimées et les restrictions d'activités de la vie quotidienne (AVQ).

Tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée par sexe (en%)

Variables	**Sexe**		**Total** (n=3958)
	Hommes (n=1964)	**Femmes** (n=1994)	
Age Moyen (ans)	69,74	68,96	69,35
Classe d'âge			
60-64 ans	28,9	32,3	30,6
65-69 ans	27,3	29,1	28,2
70-74 ans	18,4	19,1	18,8
75ans et plus	25,4	19,5	22,4
Total	100,0	100,0	100,0
Milieu			

Urbain	58,8	62,0	49,6
Rural	41,2	38,0	50,4
Total	100,0	100,0	100,0
Situation matrimoniale			
Célibataire	0,2	0,7	0,5
Marié(e)	93,3	51,1	72,0
Veuf (ve)	6,2	46,1	26,3
Divorcé(e), séparé(e)	0,3	2,1	1,2
Total	100,0	100,0	100,0
Niveau d'instruction			
Analphabète	72,5	94,1	83,4
Lire et écrire-Primaire	21,7	4,5	13,0
Moyen et plus	5,8	1,4	3,6
Total	100,0	100,0	100,0
Descendance			
Aucun enfant vivant	2,8	4,7	3,7
Enfants vivants	97,2	95,3	96,3
Total	100,0	100,0	100,0
Mode de vie			

Vit seul(e)	0,7	3,0	1,8
Ne vit pas seul(e)	99,3	97,0	98,2
Total	100,0	100,0	100,0
Activité			
Actif (ve)	13,9	2,0	7,9
Inactif (ve)	86,1	98,0	92,1
Total	100,0	100,0	100,0

Source : calculs personnels effectués sur les données brutes de l'enquête (EASF 2002)

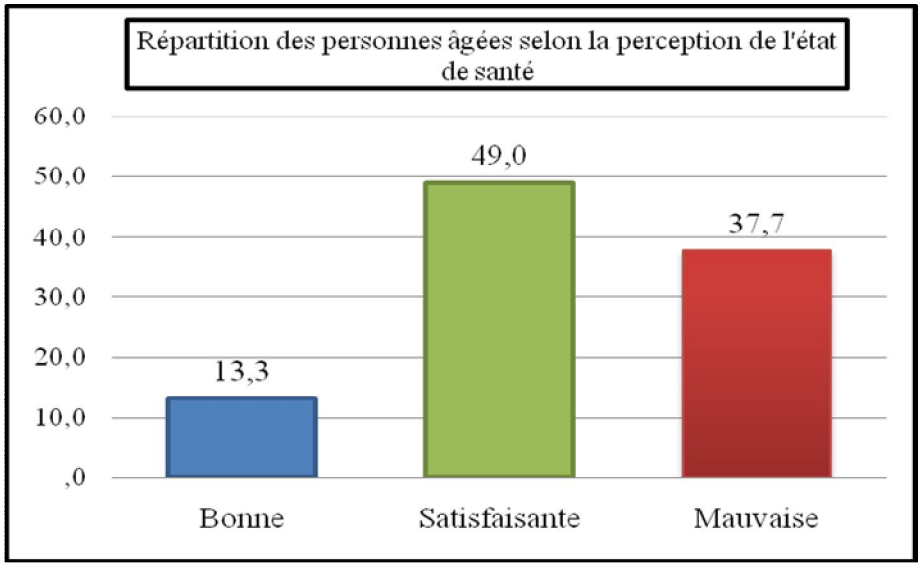
2.1. Perception de l'état de santé par la personne âgée

Parmi les dimensions de l'épidémiologie sociale du vieillissement, la santé perçue (auto-évaluée) est un des indicateurs de santé le plus largement utilisé, reconnu comme fiable et valide, il est facile à comprendre et simple à recueillir[9], obtenues à l'aide de questionnaires d'auto-évaluation [10], la plupart des enquêtes de santé en population générale incluent désormais ce type de paramètre de santé. La santé perçue constitue donc un indicateur approximatif mais global des différents problèmes de santé qui tient compte à la fois de l'impact effectif et subjectif que ces problèmes ont sur la vie de l'individu. Les sociologues ont su voir que la santé perçue mesure autre chose, c'est à-dire plus et moins que la santé mesurée par les médecins, elle s'écarte en effet des mesures plus objectives du savoir médical, parce qu'elle découle d'un jugement à la fois subjectif, lié au moral de la personne, à son

plaisir de vivre, à son courage à vivre, qui tient compte des situations, du sexe, de l'âge, du milieu, des conditions de vie, etc.[11]

L'état de santé perçu des personnes âgées a été évalué dans l'enquête (EASF 2002) à travers la question suivante : « En générale, jugez-vous que votre santé est : bonne, satisfaisante ou mauvaise ?». D'après les réponses fournies par les personnes âgées elles-mêmes (cf. Figure1), il apparaît qu'une bonne partie d'entre elles jouissent d'un état de santé satisfaisant (49,0%) tandis que 37,7 % parmi elles déclarent un état de santé mauvais et seulement 13,3% des aînés se considèrent en bonne santé.

Figure : 1



2.2. Les facteurs de variation de la perception

L'existence de différences sociales importantes a été mise en évidence pour de nombreuses dimensions de la santé [(12)]. En effet, les inégalités sociales sont « importantes, diversifiées et en augmentation constante »[(13)]. Dans ce qui suit nous essayons de mettre en lumière l'effet des divers facteurs démographiques et socio-économiques sur la perception de la santé des personnes âgées.

●Age et sexe

Le tableau 2 présente les facteurs associés à l'état de santé perçue, les données montrent qu'au fur et à mesure que les individus vieillissent, la perception positive de l'état de leur santé est sensiblement modifiée, le pourcentage des personnes se déclarant en mauvaise santé s'accroît avec l'âge que se soit pour les hommes ou les femmes mais ces dernières ont tendance à se déclarer en mauvaise santé dans tous les âges. Dans le détail, on constate que chez les (60-64 ans), 18,2% s'estiment en bonne santé et 52,8% en satisfaisante santé.

La part des personnes se disant en bonne santé diminue entre les groupes d'âge pour atteindre son minimum chez les 75 ans et plus (5,4%). Les personnes se disant en satisfaisant état de santé sont proportionnellement les moins nombreuses chez les 75 ans et plus (42,3%). Par contre, la part des personnes en mauvaise santé augmente clairement, passant de 29,0% chez les (60-64 ans) à 52,3% chez les 75 ans et plus.

Les différences entre les hommes et les femmes âgées sont bien établies pour la santé et pour son perception, les femmes vivent plus longtemps, mais souffrent d'une morbidité supérieure. Les appréciations des hommes étaient plus optimistes que celles des femmes. En effet, il y a plus

d'hommes (53,4 %) que de femmes (46,6 %), âgés de 60 et plus qui considèrent que leur santé est bonne ou satisfaisante. Il y a plus de femmes (56,6 %) que d'hommes (43,4 %) de 60 ans et plus qui se déclarent en mauvaise santé.

Ces différences d'appréciations entre les hommes et les femmes pourraient s'expliquer en partie par le fait que les hommes et les femmes ne basent pas leur évaluation sur les mêmes paramètres de santé. En effet, la construction ou la conception de sa propre réalité au niveau de la santé dépend souvent des attentes personnelles, des expériences passées avec la maladie, des références et des conditionnements culturels, de ce qu'une personne considère comme étant la normalité et de ce que cette personne voit autour d'elle chez les autres[(14)].

On dira aussi que ces différences de déclarations relèvent d'attitudes différentes envers la santé et envers le corps [(15)], que les femmes ont une plus grande tendance à admettre, à rapporter des problèmes de santé et à réagir à ces symptômes. De plus, en tenant compte de l'espérance plus longue de vie des femmes, elles sont davantage exposées au risque de vivre avec une incapacité que les hommes et d'avoir plus de problèmes de santé.

●Activité et milieu de vie

Les personnes âgées actives se sentent mieux que les inactives, l'exercice d'une activité professionnelle par les aînés influence positivement leur perception de l'état de santé. Selon la condition sociale, presque la moitié (48,6%) des personnes vivant seule se sentent en mauvais état de santé et seulement 8,1% parmi elles se déclarent en bonne santé, tandis que presque la moitié des personnes ne vivants pas seules (49,1%) se déclarent

en satisfaisante santé et 37,5% se entent en mauvaise santé. L'analyse selon le milieu de résidence, montre qu'il existe des différences significatives sur la perception de l'état de santé.

En effet, la proportion des personnes âgées en milieu rural jugeant moins bon leur état de santé, est proche de celle des personnes du même âge vivant en milieu urbain (39,7% pour le rural et 36,8% pour l'urbain), les citadins sont plus nombreux à se porter en bon voire satisfaisant état de santé.

●Situation matrimoniale et niveau d'instruction

On observe aussi l'existence de disparités de santé auto-évaluée selon la situation matrimoniale. En effet, l'état matrimonial est fortement corrélé à l'état de santé perçu, les données indiquent que la catégorie des divorcées et des veuves sont les plus susceptibles à se déclarer en mauvaise santé parmi les autres catégories de personnes âgées (célibataire et mariée). La proportion de personnes s'estimant en bonne voire satisfaisante santé s'accroît avec le statut socio-économique.

En effet, plus le niveau d'instruction est élevé, meilleur est l'état de santé perçu, la prévalence du mauvais état de santé perçu passe de 40,0% chez les personnes analphabètes à 17,7% chez celles ayant le niveau moyen et plus. Ces différences d'état de santé perçue entre les niveaux d'instruction seraient dues aux différences de conditions de vie et de travail, dans l'accès aux soins, dans l'adoption de comportements à risque ou au contraire bénéfiques à la santé.

Tableau 2. La santé perçue selon quelques caractéristiques (en%).

Caractéristiques	Bonne	Satisfaisante	Mauvaise
Sexe*			
Masculin	13,3	49,0	37,7
Féminin	9,5	48,1	42,4
Milieu de résidence*			
Urbain	15,1	48,1	36,8
Rural	10,7	50,3	39,1
Etat matrimonial*			
Célibataire	11,1	49,0	38,9
Marié	15,0	50,6	34,3
Veuf	8,8	44,9	46,3
Divorcé, séparé	10,2	38,3	51,0
Niveau de scolarité*			
Analphabète	11,3	48,7	40,0
Sait lire et écrire-primaire	23,4	48,3	28,3
Moyen et plus	24,1	58,2	17,7
Activité*			
Actif (ve)	26,8	54,8	18,4
Inactif (ve)	12,5	48,6	38,9
Mode de vie*			
Vit seul	8,1	43,2	48,6
Ne vit pas seul	13,4	49,1	37,5
Groupes d'âges*			
60-64 ans	18,2	52,8	29,0
65-69 ans	14,5	50,4	35,0
70-74 ans	13,2	84,5	38,3
75 ans et plus	5,4	42,3	52,3
Souffre d'une maladie*			
Oui	4,9	43,8	51,2
Non	30,3	59,4	10,3
Total	**13,3**	**49,0**	**37,7**

Source : calculs personnels effectués sur les données brutes de l'enquête (EASF 2002)

*Test de Khi deux : les différences sont significatives à un seuil de 5% ($p<0,05$)

●Pathologies

Enfin, la perception de l'état de santé est très liée aux affections et maladies chroniques déclarées par les personnes âgées. En remarque que le faite d'avoir une maladie chronique influence d'une façon considérable la perception de la santé. En effet, une majorité de personnes de 60 ans et plus se considèrent en mauvaise santé. Ainsi, la proportion de personnes se jugeant en mauvaise santé varie de 53 à 70 % selon les maladies. Les personnes atteintes de cancer ou de troubles nerveux et psychologiques sont relativement nombreuses à se considérer en mauvaise santé (68% et 70 % respectivement).

2.3. La santé Physique : Problèmes de santé et maladies chroniques déclarées

Le vieillissement physiologique normal, ou sénescence, opère de façon progressive, accompagné ou non de maladie. Même si le vieillissement est un processus naturel et sain, il est généralement perçu comme une source de maladies et d'incapacités. Dans le même ordre d'idées, J-C Henrard[16] a

écrit :« *Le vieillissement de la population s'accompagne d'une augmentation du nombre des personnes atteintes de maladies chroniques, non mortelles, plus ou moins invalidantes. Ces maladies ajoutent leur retentissement fonctionnel aux effets du vieillissement ; ceci accentue le risque et la difficulté ou même l'incapacité à effectuer un certain nombre de gestes et d'activités de la vie courante. Ces incapacités, lorsqu'elles se conjuguent à un environnement défaillant, sont à l'origine de handicaps ou désavantages sociaux compromettant les six rôles de survie définis par l'Organisation Mondiale de la Santé: indépendance physique, orientation dans le temps et dans l'espace, capacité à se déplacer dans son environnement immédiat (mobilité), occupations habituelles pour l'âge et le sexe, suffisance économique ».*

Les maladies chroniques constituent la principale cause de morbidité et de décès dans la population adulte dans le monde, et la prévalence de plusieurs d'entre elles augmente avec l'âge [(17)]. L'objectif ici n'est pas de dresser une liste exhaustive de toutes les maladies et symptômes pouvant toucher les personnes âgées, mais de présenter des problèmes de santé dont la personne souffre au quotidien.

La prévalence de ces affections chroniques est estimée ici à partir des déclarations des personnes âgées interrogées dans l'enquête algérienne sur la santé de la famille sur la base d'une liste de 27 maladies (Hypertension artérielle, Diabète, Problème d'estomac, Anémie, Maladies cardiovasculaires, Tumeurs, Cancer tout type, Maladies rénales, Maladies du foie, Maladies articulaires, Tuberculose, Migraines, Lésion cerveau, Maladies peptiques, Asthme, Haut cholestérol, Maladies chronique des

poumons, Thyroïde hyperactive, Thyroïde hypoactive, Hyperplasie prostatique, Glaucome, Cataracte, Problèmes de dos, Maladies de peaux, Problèmes de contrôle d'urines, Problèmes des selles, Problèmes nerveux et psychologique).

Bien que la plupart des personnes âgées déclarent que leur état de santé général est relativement bon, plusieurs d'entre elles ont une affection chronique diagnostiquée par un médecin. La figure 2 illustre qu'avec l'âge, les problèmes de santé deviennent multiples et plus chroniques. En effet, les deux tiers des personnes âgées enquêtées signalent avoir au moins une maladie chronique et les femmes âgées déclarent, pour toutes les pathologies signalées, davantage de difficultés que les hommes.

On observe ainsi que les principaux problèmes de santé que l'on retrouve dans la population algérienne de 60 ans et plus sont par ordre d'importance l'hypertension artérielle (43,3%), les maladies articulaires (36,5%), les maladies gastriques (19,2%), le diabète (16,9%) ; les problèmes de dos (14,6%), les maladies cardio-vasculaires (12,0%), la cataracte (11,5%) et la migraine (11,4%) sachant qu'une même personne peut en cumuler plusieurs.

Figure 2: Prévalence des problèmes de santé déclarés par les personnes âgées selon l'âge

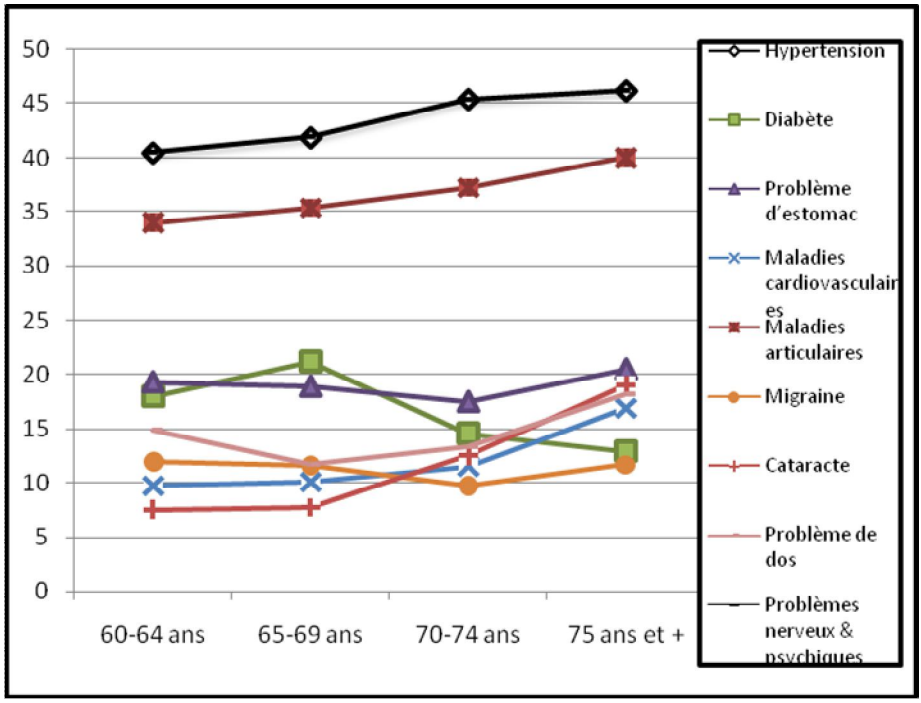


Tableau3 : Quelques problèmes de santé physique et consommation des médicaments chez les personnes âgées selon le sexe et l'âge(en %)

	Souffre d'une maladie ou d'un problème de santé	Problème limitant les activités quotidiennes	Avoir handicap physique	Consommation de médicaments	Poly-médicalisation
Sexe					
Hommes	58,9	25,9	62,3	41,3	48,1
Femmes	74,7	27,0	37,7	57,0	50,3

Groupes d'âges					
60-64 ans	57,4	15,8	21,3	43,4	44,9
65-69 ans	66,6	20,4	21,3	47,8	48,8
70-74 ans	69,4	26,6	15,7	51,3	48,5
75 ans et+	78,4	48,5	41,6	57,0	55,4
Total	66,9	26,5	7,7	49,2	49,4

Source : calculs personnels effectués sur les données brutes de l'enquête (EASF 2002)

Les données du tableau 3 montrent que les problèmes de santé physique ainsi les problèmes limitant les activités de la vie quotidienne s'amplifient avec l'âge et qu'ils sont plus fréquents chez les femmes. Les hommes de 60 ans et plus souffrent davantage de handicaps physiques que leurs homologue femmes (62,3% contre 37,7%), ces problèmes de santé physique ont une influence sur la consommation des soins et des médicaments. En effet, 49,2 % des personnes âgées déclarent prendre des médicaments, cette part est plus élevées chez les femmes (57% contre 41,3% des hommes). Aussi, 50,3% des femmes prennent plus de trois médicaments par jour contre 48,1% des hommes. Cette poly-médicalisation augmente sensiblement aux âges élevés où les maladies chroniques et les cas d'handicaps sans plus fréquents.

2.4. État de santé fonctionnelle : Limitations fonctionnelles et restrictions d'activités

La qualité de vie des personnes âgées est largement déterminée par la capacité à conserver leur autonomie et leur indépendance, notamment en vivant dans leur environnement avec une aide extérieure minime [(18)]. L'état de santé fonctionnelle qui mesure la capacité d'effectuer les fonctions habituelles et nécessaires permettant à l'individu de se maintenir dans un environnement donné [(19)] tient compte dans notre analyse les limitations fonctionnelles et les restrictions d'activités.

2.4.1. Limitations fonctionnelles :

Relèvent de problèmes sensoriels, physiques ou mentaux, mesurés dans l'enquêtes (EASF2002) par des questions sur d'éventuelles difficultés à voir, à entendre, à se déplacer, à communiquer…etc. Ces limitations fonctionnelles déterminent l'état fonctionnel de l'individu, indépendamment de son environnement ou des aides techniques dont il dispose, et l'exposent au risque de rencontrer des difficultés dans ses activités [(20)]. La limitation la plus souvent déclarée par les personnes âgées, tous âges confondus, était l'incapacité dans les mouvements : 47,8 % des personnes âgées s'en sont dites limitées (cf. Tableau 4). Parmi les autres limitations courantes, les personnes âgées ont déclarés avoir des limitations dans la vue (41,2%) suivies des limitations dans l'ouïe (24,8%).

Tableau4: Prévalence des limitations fonctionnelles dans la population des personnes âgées .

Nature des limitations	Pourcentage%
Limitation dans la vue	41,2
Limitation de l'ouïe	24,8
Limitation dans la compréhension et la communication	11,7
Limitation dans les mouvements	47,8
Limitation dans les soins personnels	14,4
Limitation dans les interactions avec les gens	6,1

Source : calculs personnels effectués sur les données brutes de l'enquête (EASF 2002)

2.4.2. Restrictions d'activités

Les limitations fonctionnelles peuvent à leur tour entraîner une restriction des activités qui représentent les difficultés de la réalisation des activités de vie quotidienne (se nourrir, se laver, s'habiller…). Plus les incapacités sont graves et nombreuses plus elles risquent d'entraîner une restriction d'activités et, à la limite, la dépendance envers les autres. La restriction est une dimension importante pour apprécier l'état de santé d'une personne, notamment chez les personnes âgées : incapacité peut conduire à une dépendance vis-à-vis de l'entourage pour la vie quotidienne.

Les données dans le tableau 5 indiquent que les restrictions d'activités les plus souvent déclarées par les personnes âgées sont celles dans l'utilisation des escaliers (monter et descendre) avec un pourcentage de

20,8%, puis les restrictions dans la marche (17,2%) suivies par des incapacités à se plier (16,5%) et à prendre le bain (15,8%).

Tableu5 : Prévalence des restrictions d'activités de vie quotidienne chez les personnes âgées

Restrictions d'activités	**Pourcentage%**
Utilisation des toilettes	9,0
Prendre le bain	15,8
S'habiller	9,8
Se déplacer à l'intérieur	8,8
Manger	4,5
Marcher 350-400m	17,2
Utilisation des escaliers	20,8
Se plier pour soulever les choses	16,5
Tenir les choses	9,8

Source : calculs personnels effectués sur les données brutes de l'enquête (EASF 2002)

2.5. Quelques facteurs de variation dans la prévalence des imitations fonctionnelles et des restrictions d'activités chez les aînés

Étant donné que la majorité des personnes âgées de notre étude se situe entre 60 à 69 ans (57,9%), il n'est pas étonnant que les personnes présentant des restrictions fonctionnelles soient peu nombreuses, 25,5% au

total. Dans cette population, la prévalence d'une restriction pour l'une ou plusieurs des activités de la vie quotidienne est d'environ 16,1% pour les hommes et 20,1% pour les femmes. Ne considérant que les niveaux de difficultés sévères, la prévalence est presque identique pour les hommes et les femmes (9,3 et 9,4% respectivement).

Les limitations fonctionnelles concernent 21,0 % des hommes et 29,8 % des femmes de 60 ans et plus. Comme le montre le tableau 6, la prévalence des limitations et celle des restrictions augmentent avec l'âge. Pour les limitations, on passe d'une prévalence de moins de 14% dans la tranche d'âge de 60-64 ans à 49% à partir de 75 ans. Les restrictions d'activités passent pour les mêmes tranches d'âges de 7% à presque 42%. Aussi, la plupart des personnes de 75 ans et plus déclarent des limitations fonctionnelles dans les mouvements (64,2%) suivies des limitations dans la vue (49,2%).

Selon le genre, Les limitations fonctionnelles et les restrictions d'activités déclarées par les personnes âgées se diffèrent significativement. Les femmes présentent des prévalences de limitations fonctionnelles supérieures à celles observées chez les hommes, tandis que les hommes souffrent en premier lieu de limitations dans le mouvement (48,2 %) et de limitations dans les soins personnels (33,7%), plus de la moitié des femmes (53,4 %) déclarent des limitations dans la vue et un pourcentage égal aux hommes pour les limitations dans le mouvement (48,2%).

Selon l'état matrimonial, les différences entre les états fonctionnelles sont très significatives. Ce sont les célibataires et les veufs (ves) qui souffrent le plus des restrictions et des limitations fonctionnelles

par rapport aux autres catégories de personnes âgées. Les personnes inactives reportent plus de limitations et de restrictions d'activités de la vie quotidienne que les personnes en activité (27,0% et 19,2% contre 7,1% et 5,5%). Le tiers des personnes âgées qui souffrent d'une maladie chronique ou d'un problème de santé souffrent de limitations fonctionnelles et 24,6% de cette catégorie déclarent des incapacités à effectuer leurs tâches quotidiennes.

Variables	Limitations fonctionnelles [a]	Restrictions d'activités [b]
Sexe*		
Hommes	21,0	16,1
Femmes	29,8	20,1
Classes d'âges*		
60-64 ans	13,8	7,3
65-69 ans	17,4	11,2
70-74 ans	28,2	18,4
75 ans et plus	49,2	41,5
Situation matrimoniale*		
Célibataire	50,0	41,2
Marié(e)	20,4	13,6
Veuf (ve)	38,5	29,8
Divorcé(e), séparé(e)	34,7	20,4
Niveau d'instruction*		
Analphabète	27,2	19,7
Lire et écrire-Primaire	17,3	11,3
Moyen et plus	13,5	4,9
Activité (ns)		

Actif (ve)	7,1	5,5
Inactif (ve)	27,0	19,2
Souffre d'une maladie*		
Oui	33,9	24,6
Non	8,4	4,9
Total	**25,5**	**18,1**

Tableau 6 : prévalence des restrictions d'activités et des limitations fonctionnelles (%)

Source : calculs personnels effectués sur les données brutes de l'enquête (EASF 2002)

*Test de Khi deux : les différences sont significatives à un seuil de 5% ($p<0,05$) , (ns) : non significatif

a- Avoir des limitations fonctionnelles pour au moins des caractéristiques suivantes : la vue, l'ouïe, la compréhension et la communication, les mouvements, les soins personnels, les interactions avec les gens. b- Avoir des difficultés pour au moins une des activités de vie quotidienne (AVQ) : Manger, S'habiller, Utilisation des toilettes, Prendre le bain, Se déplacer à l'intérieur, Marcher 350-400m, Utilisation des escaliers. Transporter un poids de 4,5 kg pour moins de 10m, Se plier pour soulever les choses, Tenir les choses.

L'incapacité à effectuer seul des activités courantes du quotidien (restriction d'activité) résulte de problèmes fonctionnels physiques, sensoriels ou cognitifs qui eux-mêmes découlent de maladies ou d'accidents invalidants. Les différences face à l'incapacité et à la dépendance évoquées

plus haut s'expliquent donc d'abord par les disparités sociales dans les risques de maladies et accidents : plus fréquemment concernées, par exemple, par des accidents du travail, certaines professions exposent mécaniquement davantage que d'autres aux limitations fonctionnelles physiques et aux restrictions dans les activités qui peuvent s'en suivre.

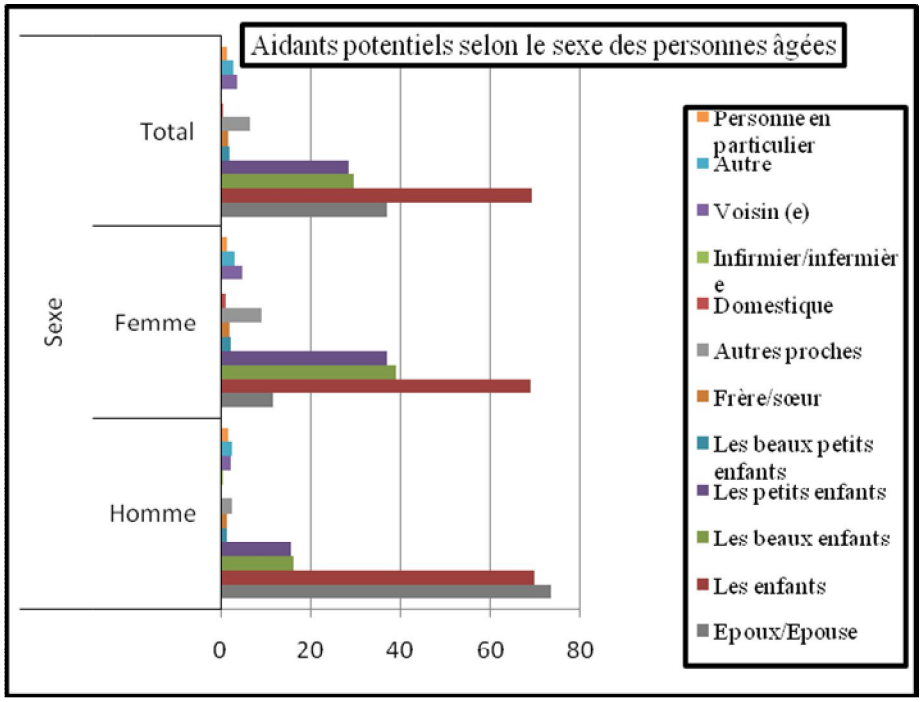
3. La réponse au besoin d'aide : une prépondérance de l'aide informelle féminine

L'aide informelle constitue une ressource très importante pour les personnes âgées en perte d'autonomie [(21)]. Lorsqu'une personne présente des limitations d'activités à long terme en raison de problèmes de santé, l'aide et le soutien des autres s'avèrent déterminants pour amenuiser les conséquences de la perte d'autonomie. À cet égard, la contribution des familles, et notamment des femmes est considérable. Les personnes qui cohabitent avec la personne âgée dépendante constituent un premier cercle d'aidants potentiels pour pallier les difficultés à réaliser certaines activités de la vie quotidienne. Classiquement on distingue en effet deux modes de cohabitation des enfants avec leurs parents âgés : les corésidences de toujours et les recohabitations, qui impliquent des enfants ayant des caractéristiques bien différentes [(22)].

Les solidarités à l'égard des personnes âgées dépendantes perdurent en Algérie, elles se traduisent notamment par une contribution dominante de l'aide informelle dans le soutien. En fait, environ 98 % de l'aide fournie aux personnes âgées vivant à domicile provient des membres de leur famille. Le vivier des aidants est traditionnellement constitué des proches : 37,0% des

hommes ou des femmes fournissent une aide à leur conjoint qui a besoin d'aide, l'aide des enfants est attestée dans 69,3% de ces situations et lorsqu'ils ont besoin d'être aidés, les hommes le sont presque exclusivement par une femme, près de 73%. Par contre environ une femme sur neuf seulement pouvait compter sur le soutien de son époux. Ce sont les enfants qui assurent l'essentiel de l'aide pour les femmes (69,8%).

Figure 3:



Conclusion

Le vieillissement démographique de l'Algérie, constitue à lui seul un défi considérable, pour le système socio-sanitaire dans les prochaines décennies. Dans ce contexte il est important de mener des réflexions ou des travaux pour anticiper les besoins à venir des personnes âgées et trouver des solutions adaptées. L'objectif de cet article était d'examiner quelques aspects de la santé perçue, physique et fonctionnelle des personnes âgées, telle qu'elles la déclarent à partir de données de l'enquête algérienne sur la santé de la famille réalisée en 2002, afin d'avoir une connaissance plus précise de leur état de santé au sens large, connaissance préalable à toute action de santé publique menée en direction de cette tranche d'âge.

Cette frange de la population ne constitue pas un groupe homogène, le processus de vieillissement varie considérablement d'une personne à l'autre. À 60 ans et plus, les effets cumulatifs des facteurs socio-économiques sur la santé et les expériences passées se traduisent par des différences marquées à plusieurs niveaux. Les résultats qui ressortent de ce papier soulignent l'importance des variables démographiques (âge et sexe), socioéconomiques et environnementales (scolarisation, état matrimonial, mode de vie…) dans la manifestation des différences d'états de santé chez les personnes âgées. Il ressort aussi que la problématique de la santé des personnes âgées est centrée globalement sur les femmes ; ce sont les femmes qui manifestent plus des problèmes de santé et qui ont la moins bonne appréciation de leur état de santé, les femmes sont plus susceptibles que les hommes de connaître des restrictions dans les activités de la vie quotidienne,

le veuvage touche beaucoup plus les femmes et se sont les femmes qui fournissent la majorité de l'aide informelle aux personnes âgées.

L'avance en âge se caractérise par une augmentation de l'hétérogénéité de la population en ce qui concerne son état de santé et ses capacités fonctionnelles. Cette hétérogénéité nécessite impérativement d'adapter les réponses préventives, de prise en charge et de soins. Méconnaître cette caractéristique essentielle de la population âgée aurait inévitablement comme conséquence de ne pas atteindre la population ciblée en offrant des interventions inadaptées et de conclure de façon erronée à l'absence d'efficacité de certaines mesures préventives. Prendre en compte les différentes facettes du vieillissement, mieux comprendre les relations entre santé et vieillissement, mieux connaître les déterminants de la santé au grand âge peut permettre de mettre en œuvre les interventions les plus efficaces et efficientes possibles afin de garantir une vie en dignité à nos aînés.

❖ **Références :**

(1) Palard Jacques, Vézina Jean, Vieillissement : **santé et société-Défis et perspectives**, Les presses de l'université Laval, Troisième Edition, Canada, 2007,p.23

(2) Office National des Statistiques (ONS). **L'Algérie en quelques chiffres**, N°40, 2010.

(3) Office National des Statistiques (ONS) .**Projections de populations à l'horizon 2030.** Collection statistiques Séries S : Statistiques Sociales. N°106 .Décembre 2004.

(4) **Organisation mondiale de la santé, Vieillir en restant actif**. Cadre d'orientation, Genève, 2002, p.6

(5) Macleod, Linda, and associates, **Toward Healthy-Aging Communities**: **A Population Health Approach**, Canada, 1997, p. 14.

(6) Ajbilou A. et Mouhseeine-Sananes O. **Les personnes âgées veuves au Maroc, gérontologie et société**, n° 95, 2000, p.148

(7) Organisation mondiale de la santé, **la santé pour tous d'ici l'an 2000**, Genève, 1976, p. 100

(8) Devaux Marion et autres, **La santé des seniors selon leur origine sociale et la longévité de leurs parents**, In : Economie et statistique, N°411, 2008, p.28.

(9) Idler E. L., Benyamini Y. **Self-Rated Health and Mortality**: a Review of Twenty-Seven Community Studies. Journal of Health Social Behavior 38(1), 1997, p21.

(10) Falissard B. **Mesurer la subjectivité en santé**, Masson, Paris. 2001, p16.

(11) Lalive D'Épinay C, **Les personnes âgées à Genève**, 1979-1994, Les Cahiers de la santé, Genève, juillet 1997, p.52

(12) Leclerc A, et all, **Les inégalités sociales de santé**. INSERM/La Découverte, Paris, 2000, p.85.

(13) Goldberg M., Melchior M., Leclerc A., Lert F. **Les déterminants sociaux de la santé** : apports récents de l'épidémiologie sociale et des sciences sociales de santé, Sciences sociales et santé, 20, 4, 2002, p98.

(14) Boudreau, F. et Farmer D. Profil **épidémiologiques des francophones de l'Ontario au niveau de la santé et du mieux-êrte**: les faits saillants revisités et comparés. Collège universitaire Glendon, Toronto,1997.p.18

(15) Vallin J. **Evolutions sociales et baisse de la mortalité** : conquête ou reconquête d'un avantage féminin, Ined, Dossiers et Recherches, n°17, 1988 .

(16) Henrard . J-Cl. **Perceptions de la santé chez les personnes âgées**, Dossier santé publique et grand âge.1992, p21

(17) Bernèche. F, Cazale. L et Dumitru. V, **Les maladies chroniques** : **des facteurs multiples,** des liens complexes, In Portrait social du Québec. Données et analyse, Institut de la statistique du Québec, chapitre 3, 2010 p.76.

(18) **Organisation mondiale de la santé, Vieillir en restant actif**. Cadre d'orientation, Genève,2002, p.12

(19) Christensen. K et coll., **Ageing Populations**: The Challenges Ahead, The Lancet, vol. 374, n° 9696, 2009, p. 1196.

(20) Cambois. E et Robine. J-M , **Vieillissement et restrictions d'activité** : l'enjeu de la compensation des problèmes fonctionnels, Études et résultats, N° 261,ed dress, septembre 2003,p2.

(21) Champagne R et autres, **La vieillesse : voie d'évitement… ou voie d'avenir, le vieillissement et la santé mentale**, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1992, p138.

(22) Attias-Donfut C. et Renaut S, **Vieillir avec ses enfants**. Corésidence de toujours et recohabitation, Les cahiers de sociologie de la famille, n°1, Paris, 1994, p 57.

الدراسات باللغة الأجنبية